



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUEZIA VILA FLOR FURTADO

**JOVENS E O ESPAÇO ESCOLAR EM FRACASSO:
TÁTICAS DE RESISTÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

**JOÃO PESSOA
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUEZIA VILA FLOR FURTADO

**JOVENS E O ESPAÇO ESCOLAR EM FRACASSO:
TÁTICAS DE RESISTÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Professora Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo

JOÃO PESSOA

2013

F992j Furtado, Quezia Vila Flor.

Jovens e o espaço escolar em fracasso: táticas de resistência no processo de escolarização / Quezia Vila Flor Furtado. – João Pessoa - PB: [s.n], 2013.

158f.

Orientadora: Professor Dra. Edineide Jezine

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba; Centro de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Fracasso escolar. 3. Prática educativa. 4. Educação popular. I. Título.

CDU: 37(043)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOVENS E O ESPAÇO ESCOLAR EM FRACASSO:
TÁTICAS DE RESISTÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Aprovada em 02 de dezembro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita de Araújo – PPGE/CE/UFPB
Orientadora

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Examinador interno – PPGE/CE/UFPB

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista
Examinadora interna – PPGE/CE/UFPB

Profa. Dra. Nádja Naira Aguiar Ribeiro
Examinadora externa – PPGE/CE/UFAL

Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo
Examinador externo – PPGE/CE/UFRN

Aos jovens da Educação de Jovens e Adultos, que persistem em busca de seu direito à Educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a razão da minha existência e por me conceder a capacidade de refletir sobre a qualidade nos processos de escolarização e contribuir com ela;

A Cristo, meu Senhor e Salvador, por fazer a minha existência ter sentido na relação com meu próximo;

A Gislane, minha mãe querida, que, mesmo ficando viúva muito cedo e com pouca renda para satisfazer às nossas necessidades básicas, investiu em minha educação e no relacionamento com Deus, o qual sempre me apresentou em suas orações;

Aos meus familiares, que estiveram presentes em momentos de dificuldades e de conquistas, contribuindo com o meu desenvolvimento pessoal. Agradeço aos meus irmãos Nilsane e Gilsom, aos meus cunhados, Luciano e Bianca, e aos sobrinhos João Pedro e Tarsila;

Às amigas de conversas acadêmicas e de companheirismo pessoal e profissional: Cris PB, Cris PE, Rosilene, Roseane, Helen, Lupércia, Valdenice e Fabíola. A vocês, muito obrigada por fazerem parte da minha vida;

A Vivian, amiga e colega de Mestrado e Doutorado, que esteve presente não somente em nossas reflexões pessoais, mas também em nossos debates de pesquisa, e a quem sou bastante grata por me apresentar Certeau, um autor que contribuiu muito na fundamentação teórica e na análise desta investigação;

Aos meus colegas do CDSA/UFCG que, em meus primeiros anos como docente no ensino público, foram parceiros em discussões teóricas e nas reflexões sobre a prática educativa, em especial, Walberto, pelo companheirismo nas viagens de João Pessoa - Sumé - João Pessoa, e a Conceição, em nossa história de parceria como estudantes e profissionais;

Aos queridos amigos Almir e Glaucia pela contribuição ao traduzir o resumo para o inglês e espanhol.

À minha orientadora, a Professora Dra. Edineide Jezine, por disponibilizar tempo e conhecimento para a condução deste trabalho;

Ao Professor Dr. Luiz Gonzaga, por acompanhar as discussões desta pesquisa desde a graduação e o Mestrado, contribuindo com reflexões que direcionaram para o aprofundamento das questões que envolvem os jovens da EJA;

Aos demais professores da banca de qualificação e de defesa, Dra. Nadja Ribeiro, Dr. Alessandro Azevedo e Dra. Socorro Xavier, pela disposição em contribuir para a qualidade deste trabalho em sua sistematização e rigor científico;

A todas as pessoas que, mesmo não tendo sido citadas, sabem o quanto contribuíram para o meu desenvolvimento na Academia.

Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem a ele se insere. É a presença de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História.

Paulo Freire

RESUMO

Na história da Educação de Jovens e Adultos, tivemos muitos avanços em nível teórico e legal, mas, ao lado desse progresso discursivo, convivemos com muitas incoerências relacionadas ao fracasso escolar no interior de nossas escolas: crianças que fracassam na infância, crescem, tornam-se adolescentes e jovens, são direcionadas para as salas de EJA e continuam fracassando. Nesse contexto, o presente trabalho de tese trata do processo de escolarização em fracasso dos jovens na Educação de Jovens e Adultos. Buscamos refletir sobre sua entrada crescente nessa modalidade e analisar as táticas utilizadas pelos jovens e seus professores nesse processo de escolarização em fracasso. Partimos da hipótese de que os jovens que permanecem na EJA não se conformam com o programa organizado pela escola, mas acreditam que ela ainda possa conduzi-los à mobilidade social, mesmo que seja apenas através da certificação, a qual eles buscam reagindo através de táticas, também desenvolvidas pelos professores, que favorecem a aprovação para anos superiores, demonstrando insatisfação com um processo que permanece a excluir e no qual eles desejam insistentemente ser incluídos. Para tanto, selecionamos como aporte teórico-metodológico a pesquisa qualitativa e a abordagem etnográfica, que mais se aproximam do nosso foco de investigação. Trabalhamos com a observação, realizada de abril a dezembro de 2011 em quatro salas de aula, situadas em duas escolas municipais de João Pessoa-PB, e com a entrevista semiestruturada, realizada com oito jovens e três professores que faziam parte do Ciclo III dessas mesmas escolas. Tomamos como principal referencial teórico a literatura sobre fracasso escolar, de Charlot (2000), e sobre cotidiano, de Certeau (1994, 1996), para o desvelar da prática educativa. A análise do material coletado valida a tese de que existe o fracasso da Educação Básica e que os jovens que hoje se encontram na EJA vivenciaram situações de fracasso na escola, quando ainda eram crianças, continuam vivenciando as mesmas situações, quando chegam à EJA e, possivelmente, criam ações para superar essas situações de fracasso em busca de mobilidade social, as quais se apresentam aqui como táticas de resistência ao que é proposto pela escola e busca por benefícios. Essas táticas foram refletidas também por uma leitura positiva, em que foram identificados sinais de superação para uma melhor organização pedagógica da escola quanto às situações de fracasso, o que poderá contribuir para aprofundar os pressupostos teóricos e de intervenção para transformar a prática educativa vivenciada pelos jovens da EJA.

Palavras-chave: Prática educativa. Fracasso escolar. Educação popular. Educação de Jovens e Adultos – EJA.

ABSTRACT

In the history of Young and Young Adults Education, there was many advances on theoretical and legal level, but alongside this discursive progress, there are many inconsistencies related to school failure inside our schools: children who fail during childhood, grow up, become adolescents and young adults, then they are directed to EJA classrooms and they keep failing. In this context, this thesis deals with the process of schooling in failure of young people in Young and Young Adults Education. We seek to reflect about their increasing apply for this education modality to analyze the tactics used by young people and their teachers in the schooling process in failure. Our assumption is that young people who remain in EJA modality do not suit the program organized by the school, but they believe it can still lead them to social mobility, even if it is just through certification, which they pursue reacting through tactics also developed by their teachers who favor their approval for upper grades, demonstrating dissatisfaction with a process which remains excluding the students and in which they insistently wish to be included. For this purpose, it was selected as the theoretical-methodological framework the qualitative research and the ethnographic approach, as they are closer to the focus of our investigation. We worked with observation, which has been done from April to December 2011 in four classrooms from two public schools placed in João Pessoa, Paraíba, and with the semi structured interview carried out with eight young people and three teachers who were part of Third Cycle of these same schools. We have taken as the main theoretical reference the literature on school failure by Charlot (2000), and on daily life by Certeau (1994, 1996), for the unveiling of educational practice. The data analysis validates the thesis that there is a failure of Basic Education and that young people who are in EJA nowadays, have experienced failure situations at school when they were children, they continue to experience the same situations when they reach EJA, and they possibly create actions to overcome these situations of failure in pursuing social mobility, which are understood in this work as tactics of resistance to what is proposed by the school and they pursue for benefits. These tactics were also reflected by a positive reading, in which overcoming signs have been identified for a better pedagogical organization of the school regarding failure situations, which may contribute to deepen the theoretical and intervention assumptions to transform educational practices experienced by young people from EJA.

Keywords: Educational practice. School failure. Popular education. Young and Young Adults Education – EJA.

RESUMEN

En la historia de la Educación de Jóvenes y Adultos, tuvimos muchos avances en nivel teórico y legal, sin embargo, al lado de ese progreso discursivo, convivimos con muchas incoherencias relacionadas al fracaso escolar en el interior de nuestras escuelas: niños que fracasan en la infancia, crecen, se hacen adolescentes y jóvenes, son direccionados a las aulas de EJA y siguen fracasando. En ese contexto, el presente trabajo de tesis trata del proceso de escolarización en fracaso de los jóvenes en la Educación de Jóvenes y Adultos. Buscamos reflejar sobre su entrada creciente en esa modalidad y analizar las tácticas utilizadas por los jóvenes y sus profesores en ese proceso de escolarización en fracaso. Partimos de la hipótesis de que los jóvenes que permanecen en la EJA no se conforman con el programa organizado por la escuela, sin embargo creen que ella aún pueda conducirlos a la movilidad social, aunque sea sólo a través de la certificación, a la cual ellos buscan reaccionando a través de tácticas, también desarrolladas por los profesores, que favorecen la aprobación para años superiores, demostrando insatisfacción con un proceso que permanece a excluir y en el cual ellos desean insistentemente ser incluidos. Para tanto, seleccionamos como aporte teórico metodológico la investigación cualitativa y el abordaje etnográfico, que más se acercan a nuestro foco de investigación. Trabajamos con la observación, realizada del mes de abril a diciembre de 2011 en cuatro aulas, ubicadas en dos escuelas municipales de João Pessoa-PB, y con la entrevista semiestructurada, realizada con ocho jóvenes y tres profesores que formaban parte del Ciclo III de esas mismas escuelas. Tomamos como principal referencial teórico la literatura sobre fracaso escolar, de Charlot (2000), y sobre cotidiano, de Certeau (1994, 1996), para el desvelar de la práctica educativa. El análisis del material recolectado valida la tesis de que existe el fracaso de la Educación Básica y que los jóvenes que hoy se encuentran en la EJA vivenciaron situaciones de fracaso en la escuela, cuando eran todavía niños, siguen vivenciando las mismas situaciones, cuando llegan a la EJA y, posiblemente, crean acciones para superar esas situaciones de fracaso en la búsqueda de la movilidad social, las cuales se presentan aquí como tácticas de resistencia a lo que es propuesto por la escuela y búsqueda por beneficios. Esas tácticas fueron reflejadas también por una lectura positiva, en la que se identificaron señas de superación para una mejor organización pedagógica de la escuela en cuanto a las situaciones de fracaso, que podrá contribuir para profundizar los presupuestos teóricos y de intervención para transformar la práctica educativa vivenciada por los jóvenes de la EJA.

Palabras claves: Práctica educativa. Fracaso escolar. Educación popular. Educación de Jóvenes y Adultos – EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo Polemológico	34
Figura 2 – Localização das escolas	38
Figura 3 – Escolas.....	39
Figura 4 – Escolas Paulo Freire e Anísio Teixeira.....	39
Figura 5 – Escola Particular I	40
Figura 6 – Escola Particular II	40
Figura 7 – Alunos em frente às escolas Anísio Teixeira e Particular I.....	41
Figura 8 – Alunos em frente às escolas Anísio Teixeira e Particular II.....	42
Figura 9 – Frente das Escolas Paulo Freire, Anísio Teixeira e Particular no horário noturno	43
Figura 10 – Frente das Escolas Anísio Teixeira e Particular no horário noturno.....	43
Figura 11 – Frente das Escolas Paulo Freire e Anísio Teixeira no horário noturno ..	44
Figura 12 – Mercado em frente à Escola Paulo Freire	44
Figura 13 – Mercado no caminho das Escolas Anísio Teixeira e Particular	45
Gráfico 1 – Pesquisa INEP – 2011.....	74
Figura 14 – Corredor entre salas de aula	89
Figura 15 – Refeitório	90
Figura 16 – Salas de aula e portaria	90
Figura 17 – Cartaz sobre alimentação	91
Figura 18 – Cardápio escolar	91
Figura 19 – Mural	91
Figura 20 – Mensagem motivacional.....	91
Figura 21 – Sala de aula I	92
Figura 22 – Sala de aula II	92
Figura 23 – Carteira com rabiscos I	96
Figura 24 – Carteira com rabiscos II	96
Figura 25 – Corredor das descargas dos banheiros	97
Figura 26 – Interruptor de luz	97

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: ANSEIOS PARA A INVESTIGAÇÃO	13
2 DE MOCHILA NAS COSTAS... DE CADERNO NA MÃO... RUMO AO CENÁRIO DA PESQUISA	20
2.1 CAMINHO TRAÇADO PARA O ALCANCE DOS OBJETIVOS	36
2.1.1 Abram-se os portões: chegamos à Escola da EJA	37
2.1.2 Gente que se abre a novas possibilidades: descrição dos sujeitos da pesquisa	47
3 EM BUSCA DO JOVEM DA EJA: DA SALA DE AULA AOS CORREDORES DA ESCOLA... QUEM SÃO ELES?	60
3.1 DA SALA DE AULA	61
3.1.1 O Jovem da EJA é reflexo do fracasso na escola da infância	61
3.1.2 O jovem da EJA continua a vivenciar situações de fracasso em sua “segunda chance”	74
3.2 AOS CORREDORES DA ESCOLA	81
3.2.1 O jovem da EJA aspira a um futuro melhor – um direito ainda autoconstruído	81
4 “DEU ÁGUIA NA ESCOLA!”: TÁTICAS DE RESISTÊNCIA AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO EM FRACASSO	88
4.1 A EJA COMO LUGAR “PRÓPRIO”	88
4.2 O ESPAÇO DA EJA: “LUGAR PRATICADO PELOS JOVENS ORDINÁRIOS”	94
4.3 A ARTE DO FRACO: TÁTICAS DE RESISTÊNCIA DESENVOLVIDAS PELOS JOVENS ORDINÁRIOS E SEUS PROFESSORES	102
4.3.1 Táticas dos jovens da EJA em resistência à prática educativa	104
4.3.2 Professores da EJA: entre a estratégia e a tática da prática educativa	114
5 DO “GRITO DE DOR” À PRÁTICA DE UMA “LEITURA POSITIVA”: SINAIS PARA A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES INACABADAS	126
5.1 SINAIS DE SOLIDARIEDADE	132
5.2 SINAIS DE CRIATIVIDADE	133
5.3 SINAIS DE AUTONOMIA PARA O CONHECIMENTO	135
6 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS	146
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	153
APÊNDICE – A	154
APÊNDICE – B	155

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: ANSEIOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Estamos a caminho de mais uma trilha, encontrada em meio a tantos outros caminhos percorridos, mas que agora se apresenta com maiores desafios, por uma inquietação que não se conforma com as desigualdades educacionais, com as falsas ideologias de insucesso escolar, de pessoas excluídas da escola, desde a infância até as idades maiores, adolescência, juventude e fase adulta.

Recordar outros caminhos de pesquisa não nos faz saudosistas, mas experientes nos indícios que cada passo e cada descoberta nos revelavam, histórias de vida, lugar de fala, percepção das situações que, especificamente, nesta pesquisa, direcionou-nos ao contexto do fracasso escolar e às táticas empregadas no processo de escolarização como expressão de não conformidade com o que é oferecido aos jovens da EJA, sujeitos marcados por reprovação, desistência, ausências de um lugar pelo qual não se sentem atraídos, mesmo julgando a sua importância para a inserção social.

Lembramo-nos bem da primeira sala de aula em que trabalhamos com Educação de Jovens e Adultos, ainda nos anos 1990, um trabalho voluntário, mas que nos impulsionava a garantir que aquele grupo tivesse acesso aos conhecimentos da leitura e da escrita. Aquelas pessoas nos deram a oportunidade de refletir e de perceber que algo estava errado com o sistema escolar, por reproduzir pessoas sem as habilidades de ler e de escrever. Então, perguntávamos: que modo de produção é esse, em que pessoas tiveram seu direito negado por causa do desenvolvimento econômico de outros? Que sociedade é essa, que exclui aqueles que sustentam a força dos ditos “poderosos”? Não é nosso interesse nos aprofundar nas questões do modo de produção e/ou relações de classe e de poder, mas refletir sobre o que essas questões têm produzido nas relações sociais, no desgaste dos valores de respeito ao próximo e, conseqüentemente, nas situações de fracasso no processo de escolarização.

Anos mais tarde, ao deixar aquele primeiro grupo de alfabetização, tivemos a oportunidade de, no período de 2003 a 2006, contribuir com o Projeto Escola Zé

Peão¹, uma experiência ímpar diante das angústias que vivenciamos. Encontramos trabalhadores da construção civil que deixavam seus lares e a terra que cultivavam no interior onde moravam para buscar melhores salários.

Nessa experiência como educadora, aprendemos a desenvolver o diálogo como base para toda a construção do conhecimento e aprendizagens. Foi um caminho de oportunidades, que nos deram indícios de formação didático-pedagógica sensível às questões humanas, à necessidade do outro e à valorização de seus saberes. Essa atitude foi somada com a experiência vivenciada no período 2004-2006 no Curso Normal de Nível Médio – PRONERA².

Essas experiências se revelaram em nosso caminho como se tivéssemos escalado a montanha e tido a oportunidade de visualizar outras trilhas, outros desafios, situações que se abriam para novos horizontes, e outros lugares ainda pouco conhecidos, desprezados por um sistema que, em seu sentido neoliberal, não via resultados de lucro, de usurpação, de poder, mas foram essas experiências que se apresentaram como possibilidades de reação, de discernimento para outros caminhos de conquista por uma qualidade de vida melhor.

Com esse entendimento, direcionamo-nos ao espaço da Escola Pública, a uma sala de aula das séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos, onde realizamos a pesquisa³ intitulada *“Quem vê cara não vê coração – buscando uma nova face para a educação de pessoas jovens e adultas (2005-2006)*, na qual foi possível constatar a prática pedagógica sendo desenvolvida de forma infantilizada, apresentando indiferença no exercício do Magistério específico para essa modalidade e a ausência de interação entre os educandos, que gerava a insatisfação e a não identificação dos alunos jovens e adultos com o ato educativo realizado. No entanto, o que mais nos chamou a atenção nessas observações foi a

¹ Projeto de alfabetização e pós-alfabetização, em parceria com a UFPB e o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil – SINTRICOM. Atua nos canteiros de obra da cidade de João Pessoa-PB, desde 1991, com a proposta de Educação Popular com os operários. Os/as educadores/as são estagiários dos Cursos de Licenciatura da UFPB.

² Esse curso tinha como parceiros a UFPB/ CPT/ INCRA e atendia a jovens e a adultos camponeses que residiam em áreas de assentamento, situados em vários municípios do estado da Paraíba. Tinha como metodologia a pedagogia da alternância: Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Atuávamos, inicialmente, como bolsistas mediando na realização das atividades direcionadas pelos professores de áreas específicas e todo suporte pedagógico e administrativo que fosse necessário e, depois, como professora na ministração da disciplina Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

³ A pesquisa foi realizada em uma classe pertencente às primeiras séries iniciais da Educação Básica, Ciclo I, compreendendo alunos/as de 2.º e 3.º anos, como conclusão do Curso de Pedagogia na UFPB.

presença expressiva dos jovens nas salas de aula da EJA e seus relatos referentes à permanência nas séries iniciais, atribuída ao fracasso escolar.

Com essa inquietação, direcionamos nossa caminhada ao Mestrado em Educação e desenvolvemos a pesquisa intitulada: *Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização* (2006-2008)⁴. Nessa pesquisa, consideramos a seguinte problemática: Quais os principais motivos que têm contribuído para a presença crescente de jovens na EJA das séries iniciais?, para a qual apresentamos como uma das hipóteses a diferença de faixa etária em uma mesma sala de aula. Prevíamos que os jovens e os adultos em uma mesma sala de aula contribuíam com o desinteresse dos jovens pelos estudos. Essa hipótese não se sustentou, por verificarmos que o que conduzia os jovens às situações de fracasso era uma deficiência no próprio processo de escolarização e sua relação com as condições de exclusão social.

As pesquisas realizadas e as experiências profissionais relatadas nos proporcionaram outra ótica para ver as problemáticas que envolvem os jovens da EJA. Essas questões nos conduziram a atuar na Coordenação Pedagógica do Projovem Urbano a ser implantado em 2009 no estado da Paraíba. Assumimos essa coordenação por, aproximadamente, cinco meses, que findou com o direcionamento para outra oportunidade de trabalho na universidade estadual. No entanto, os meses em experiência no Projovem nos conduziram a um trabalho intenso em contato com realidades de vários municípios paraibanos e que, mais uma vez, comprovou-nos a presença de muitos jovens que permanecem em situação de fracasso escolar, muitos até que já se ausentaram desse espaço, e o governo via nesse programa a possibilidade de trazê-los de volta a um percurso formativo, o que envolvia escolarização e profissionalização.

Essas vivências e reflexões empíricas trouxe-nos maturidade para aprofundarmos o conhecimento dos fios dessa rede que tem contribuído para o fracasso escolar de alunos com histórico de exclusão na Escola Pública, pois, em meio a campanhas para inserção dos jovens de famílias populares em universidades, existe um grupo que nem mesmo chega a concluir a Educação Básica, e aqueles que, porventura, ainda permanecem na escola nessa tentativa, o fazem de maneira precária, como a maioria dos jovens da EJA.

⁴ A pesquisa completa encontra-se publicada no livro *Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização*, UFPB, 2009.

Essa realidade tem nos impulsionado a insistir na reflexão e na problematização de uma Escola Pública, que permanece indiferente às necessidades do outro e, conseqüentemente, à cristalização do fracasso escolar, o que nos conduz, nesta investigação, a continuar refletindo sobre a busca de respostas, questionando o porquê de jovens em situação de fracasso, estando em um sistema educacional em fracasso, ainda permanecerem na escola em busca de inclusão e/ou aprovação? E como desenvolvem suas ações no processo de escolarização em busca da superação do fracasso?

Partimos da hipótese de que os jovens que permanecem na EJA não se conformam com o programa organizado pela escola, mas acreditam que ela ainda possa conduzi-los à mobilidade social, mesmo que seja apenas através da certificação, que eles buscam reagindo com táticas, também desenvolvidas pelos professores que favorecem a aprovação para anos superiores, o que não significa que estejam aprendendo de forma significativa, mas demonstram insatisfação com um processo que permanece a excluir e no qual eles desejam insistentemente ser incluídos.

Muitos foram os questionamentos que nos conduziram ao caminho que a EJA trilhou desde as iniciativas de Educação Popular até o reconhecimento dessa modalidade de ensino, reconhecida pelo Governo Federal, o que nos possibilitou, de um lado, visualizar a dimensão que hoje a Educação de Jovens e Adultos tem alcançado como política de Estado, que normatiza e regulamenta sua atuação, e, por outro, perceber as incoerências diante do “dito” e do que é “feito”, o paradoxo entre a teoria e a prática.

Ainda é possível visualizar situações que demonstram, em vários aspectos, que a escola está engessada por um sistema que continua a excluir, e não podemos nos enganar que aqueles que porventura continuam regularmente o seu processo de escolarização estão tendo a oportunidade de se apropriar de conhecimentos significativos. A maioria dos estudantes decoram textos das provas, colam nas avaliações e, em cópias extensas de textos nos quadros, não desenvolvem a leitura e a escrita, razão pela qual chegam a graus superiores de ensino com deficiências no que diz respeito à reflexão e à interpretação de textos.

Desse modo partimos do pressuposto de que a Educação Básica está passando por um processo de fracasso que os jovens que ali estudam vivenciaram na escola quando ainda eram crianças e continuam vivenciando as mesmas

situações quando chegam à EJA. Possivelmente, criam ações por meio das quais possam superar o fracasso e atingir a mobilidade social, que se apresenta aqui como táticas de resistência ao que é proposto pela escola e à busca por benefícios.

Essas táticas são interpretadas aqui como atitudes de sobrevivência, que continuam a nos mostrar a necessidade de rever o processo educacional, que vivencia a síndrome do quantitativo sobreposta ao qualitativo, trazendo para nós, nesta investigação, o desafio de nos aproximarmos do cotidiano escolar, para reconhecer as práticas, aqui denominadas de táticas de resistência à exclusão.

Assim, temos como objetivos de pesquisa: analisar a escolarização dos jovens na Educação de Jovens e Adultos em situação de fracasso escolar; refletir sobre a entrada crescente dos jovens na Educação de Jovens e Adultos e sua relação com o contexto político, social e educacional de fracasso escolar e reconhecer e analisar as táticas utilizadas pelos jovens e pelos professores no processo de escolarização em fracasso.

Essas razões e objetivos nos conduziram ao campo de pesquisa em uma atitude de escuta, não um escutar ingênuo e passivo, mas aquele definido por Paulo Freire, em que o sujeito que escuta se disponibiliza para “abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” [...] e “que se dá ao discurso do outro sem preconceitos [...]” (1996, p. 135), a fim de mobilizar políticas públicas que realmente atendam às reais necessidades desses jovens.

Para atender aos objetivos propostos e por ser educadora e pesquisadora em uma perspectiva de Educação Popular, elaboramos o percurso de investigação partindo de seus princípios, entre os quais destacamos: o diálogo, a escuta, a problematização, a atenção às subjetividades e a consciência de inacabamento, em cuja articulação buscamos fundamentos teóricos nos estudos de Charlot (2000) e Michel de Certeau (1994, 1996). Charlot (2000) contribui para o nosso foco de investigação devido aos seus estudos relacionados ao fracasso escolar, e Certeau (1994, 1996), por se tratar de uma investigação relacionada ao cotidiano, que nos traz o desvelar das situações de fracasso, de como os jovens recebem e reconstróem as informações que lhes são distribuídas e os “objetos” que lhes são entregues, considerando aqui a sua relação com a prática educativa. Suas reflexões teóricas que nos interessam trazem os conceitos de *lugar*, *espaço*, *estratégia* e *tática*, que nos proporcionam uma ótica específica para os processos

que se desenvolvem no interior da escola, questões que problematizam as situações de fracasso permanente nas trajetórias de jovens estudantes da EJA.

Esses autores também trazem para esta investigação suas contribuições relacionadas à Psicanálise, descrevendo em suas perspectivas teóricas a escuta como principal eixo de orientação científica, pela sensibilidade de ouvir o outro, “que se constitui pela palavra”, tornando-se aqui a nossa principal ação metodológica. Por esse viés teórico, optamos, metodologicamente, em nossas ações de pesquisa, por uma perspectiva qualitativa sob a abordagem etnográfica, em que o campo de investigação se deu na participação das vivências de duas escolas do município de João Pessoa, e a escuta dos oito jovens alunos entrevistados em suas trajetórias escolares e três professores, também entrevistados em sua condução no processo de ensino e de aprendizagem.

No capítulo 2, tratamos, especificamente, de todo o percurso teórico metodológico da pesquisa, por isso intitulado: ***De mochila nas costas... de caderno na mão... rumo ao cenário da pesquisa***, em que a trajetória investigativa é revelada em seu campo teórico, metodológico, trazendo o lugar da escola da EJA, os sujeitos jovens envolvidos e as justificativas pelas opções de abordagens e instrumentos utilizados.

No capítulo 3, intitulado ***Em busca do jovem da EJA: da sala de aula aos corredores da escola... Quem são eles?***, buscamos conhecer os jovens situados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e a realidade que os envolve como resultado do fracasso do processo escolar, seguido pela produção do fracasso na própria EJA e dos motivos que contribuem para permanecerem no espaço escolar, os anseios e as expectativas em relação à escola.

No capítulo 4, denominado ***“Deu águia na Escola!” Táticas de resistência ao processo de escolarização em fracasso***, há o reconhecimento da situação social do jovem como um processo de exclusão, a partir da trajetória escolar e do cotidiano na relação com a prática educativa, as situações permanentes de fracasso, realizadas através de táticas, demonstrando a não conformidade com o processo educativo oferecido pela escola e, conseqüentemente, a indiferença desse espaço com as situações de fracasso escolar.

No último capítulo, intitulado ***Do “grito de dor” à prática de uma “leitura positiva”: sinais para superação do fracasso escolar... reflexões inacabadas***, procuramos trazer reflexões sobre as tentativas de resistência ao fracasso da

escola vivenciado pelos jovens da EJA, a partir das táticas verificadas no processo de investigação e que se encontram como sinais em espaço de possibilidade por uma proposta de Educação Popular. É preciso reconhecer que esses sinais se encontram nesse capítulo ainda em suas primeiras reflexões, por isso, sua análise não foi aprofundada, pois não poderíamos concluir esse momento sem ao menos anunciar indícios que apontem para a saída de uma problemática de fracasso que vem se estendendo ao longo dos anos na Educação de Jovens e Adultos.

As reflexões que se desdobram nesta investigação, além de desvelar um processo de escolarização em fracasso dos jovens da EJA, revela-se como denúncia às práticas de exclusão desenvolvidas na escola e que requer ações que mobilizem mais efetividade das políticas públicas para a EJA.

2 DE MOCHILA NAS COSTAS... DE CADERNO NA MÃO... RUMO AO CENÁRIO DA PESQUISA

Os caminhos que a EJA trilhou até os dias de hoje, desde sua organização, ampliando com as iniciativas em uma perspectiva de Educação Popular até ser de fato assumida pelo Governo Federal como modalidade na Educação Básica, demonstram muitos avanços e lutas no campo das políticas, os quais a instituíram e a legitimaram e fizeram crescer a atenção devida para a problemática que a envolve, de pessoas que não tiveram acesso à educação que lhes é de direito.

Neste capítulo, nosso objetivo é desvelar o cenário da pesquisa, que se inicia refletindo sobre as principais concepções que demonstram o avanço teórico em relação aos princípios que envolvem a EJA e nos fazem pensar a respeito do descompasso entre a teoria e as práticas desenvolvidas no processo de escolarização, revelando práticas de exclusão e produção do fracasso escolar.

Os avanços na EJA são considerados como mobilizações que aconteceram na construção de concepções e princípios que se propunham em mudanças no âmbito das políticas públicas como responsabilidade do Estado, com o objetivo de atender a ações pedagógicas no processo de escolarização. Seus primeiros passos são caracterizados por iniciativas predominantemente sociais, e não, estatais, desenvolvidas por associações, igrejas, sindicatos etc. Isso configura princípios pela universalização do ensino, mas com ações desenvolvidas estritamente relacionadas à instrução básica, especificamente para alfabetização. Depois da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, esse tipo de educação, até então conhecida como educação de adultos, passa a ser mais dinâmica em um contexto de reconstrução e de:

[...] rápido desenvolvimento técnico científico, que se pode falar numa explosão da educação de adultos, associada a uma estratégia de desenvolvimento e de regulação social, extensível a todos, e não apenas a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais. (MENDES; LINDEZA, 2011, p. 169-170).

Isso conduziu à construção de princípios que atendessem às demandas relacionadas à educação de pessoas que estivessem à margem do processo de desenvolvimento, com concepções que fundamentassem as ações no âmbito das políticas públicas e da sociedade civil.

A constituição desses princípios norteadores deve-se, primeiramente, à UNESCO, em suas Conferências Internacionais, e à da ideia de educação de adultos como um caráter compensador através, estritamente, da alfabetização e do amadurecimento na perspectiva do desenvolvimento integral, econômico, educativo até uma aprendizagem durante toda a vida, em uma sociedade do conhecimento por um desenvolvimento sustentável e equitativo. Esses princípios aparecem em âmbito internacional nos dois grandes conceitos: Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida.

A Educação Permanente começou a ser discutida a partir do Relatório Faure (1972)⁵, o qual tecia suas críticas ao “[...] caráter elitista, teórico e abstrato da educação tradicional, a relação conservadora e autoritária professor/aluno e a separação artificial entre ciência e humanidades” (MENDES; LINDEZA, 2011, p. 180), com o pressuposto de que uma sociedade em mudança exige uma educação permanente, em que o homem é concebido como um ser inacabado, com a necessidade de articular sistema de ensino e formação profissional.

Depois de 24 anos, os pressupostos apontados na Educação Permanente crescem em suas reflexões e se destacam como Aprendizagem ao Longo da Vida, com um novo relatório apresentado também pela UNESCO, conhecido como Relatório Delors (1996)⁶, o qual reflete sobre a construção de um novo paradigma entendido como “aprender a aprender durante toda a vida”. Essa educação está ancorada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum e aprender a ser, o que amplia o papel da educação,

[...] na construção da coesão social e de uma cidadania ativa e participativa ao longo da vida. Considera também que a educação para o Século 21 deve assentar numa concepção alargada de desenvolvimento humano, capaz de ultrapassar a concepção reducionista dominante até os anos 1970, de pendor exclusivamente econômico. (MENDES; LINDEZA, 2011, p. 185).

Em detrimento dessa evolução de conceitos, em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, foi realizada uma conferência para a Educação de Jovens e Adultos, a V CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), da qual

⁵ Relatório publicado pela UNESCO em 1972, intitulado *Aprender a ser*, com o objetivo de avaliar o sistema educacional e a relação entre a educação e a vida (social, política, econômica), a fim de atender à aceleração do desenvolvimento e ao progresso científico e tecnológico.

⁶ Relatório publicado pela UNESCO em 1996, com o objetivo de atualizar o conceito de educação ao longo da vida, rejeitando orientações exclusivamente pragmáticas e totalmente economicistas.

resultaram a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, partindo de temas relacionados às principais necessidades da sociedade vinculadas ao trabalho, à cidadania, aos direitos humanos, às questões étnicas e de gênero, aos camponeses, a questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável e à juventude. Em seguida, foi realizada, em 2009, aqui no Brasil a VI CONFINTEA, que marcou ainda mais os nossos avanços, por ser a primeira vez em que esse evento ocorreu na América Latina.

Paralelamente às concepções ora apresentadas em nível internacional, encontramos, especificamente na América Latina, o processo de mudança nas concepções de educação para jovens e adultos, que se revelaram em um contexto de luta e de emancipação social, por uma EJA na perspectiva da Educação Popular, cujo maior precursor foi Paulo Freire. A Educação Popular, além de estar preocupada com a relação das pessoas com o desenvolvimento do país, tinha como destaque o processo de conscientização de que, a partir da escolarização, os sujeitos pudessem sair de uma “consciência ingênua para uma consciência crítica” que conduz à participação social, na luta pelos direitos de cidadãos, isto é,

[...] inserir os grupos populares no movimento de superação de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Esse movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. (FREIRE, 2011, p. 23).

Essas concepções se somam aos avanços que, partindo de pressupostos resultantes de conferências, ampliam suas exigências em relação às Políticas Públicas em seu posicionamento sobre as necessidades de educação apresentadas. Percebe-se, na própria incorporação da EJA à LDB 9.394/96, e na instituição de fóruns estaduais e encontros anuais: ENEJA (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos), que, até hoje, vêm se firmando e projetando avanços para melhorar a qualidade da Educação dos Jovens e Adultos.

Os acontecimentos que se desencadearam internacionalmente e no Brasil chegaram até as universidades federais fizeram surgir a perspectiva da formação específica para professores da EJA e também mais preocupação com a legitimação dessa modalidade, conduzindo o ano de 2000 para a regulamentação

através das Diretrizes Curriculares Nacionais (2000), o principal documento que hoje regulamenta e normatiza a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Com a Lei 11.494/2007, a EJA foi inserida nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com investimentos específicos para a modalidade, o que antes havia sido perdido com a extinção da Fundação Educar e a não contemplação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Também em 2009, sobretudo no Nordeste, nas Universidades Federais da Paraíba, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, fomos contemplados para sediar uma das Cátedras⁷ da Educação de Jovens e Adultos da UNESCO, o que representa mais ampliação de discussão, em contribuição política e intelectual, com o propósito de fortalecer as ações desenvolvidas na EJA.

É considerando esses avanços em concepções e repensando nesse percurso de conquista e amparo legal, que nos debruçamos a refletir sobre a qualidade que tem sido desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos. Essa preocupação foi demonstrada nas discussões da VI CONFINTEA (2009), em que foram feitas reuniões na perspectiva de traçar objetivos a fim de melhorar o acesso das pessoas jovens e adultas e de garantir o direito à educação ao longo da vida para todos, pois, mesmo com os avanços a partir da V CONFINTEA, muitos desafios ainda se apresentavam. Seus eixos de discussão reafirmaram sua referência à aprendizagem ao longo da vida e à problematização no alcance de seus objetivos no trato com a política, a governança, o financiamento, a participação, a inclusão, a equidade e a qualidade e se propuseram a monitorar essas ações para sua efetivação.

São importantes princípios que avançaram em nível teórico e legal, porém convivemos com esse progresso discursivo com muitas incoerências, inclusive no aumento da produção do fracasso escolar no interior de nossas escolas: crianças que fracassam na infância, crescem, tornam-se adolescentes e jovens, são direcionadas para as salas de EJA e continuam fracassando, quando não desistem

⁷ “O Programa Cátedra da UNESCO – fundado em 1992 – em articulação com o Programa UNITWIN, se apresenta no mundo com empreendimentos acadêmicos e políticos voltados para a capacitação das pessoas, através da troca de conhecimentos e do espírito de solidariedade. Atuando, prioritariamente, nos países em desenvolvimento e nas economias em transição, abriga centenas de universidades e outras organizações governamentais e não governamentais ligadas à Educação Superior.” (PRESTES, 2010, p. 34).

ou criam meios que os possam conduzir à aprovação, mesmo que isso não represente aprendizagens significativas.

Temos, então, um salto considerável, no que diz respeito aos princípios norteadores da EJA em sua formação política, em que passamos de uma educação voltada estritamente para a alfabetização para uma educação ao longo da vida, o que inclui ensino superior no âmbito formal e todas as outras áreas de aprendizagem; de ações realizadas somente pelos movimentos sociais, que se situavam à margem das políticas públicas, com uma educação não formal e seguimos para uma educação formal, que foi reconhecida legalmente e se tornou modalidade de ensino. Porém, com tantos avanços, ainda nos deparamos com uma prática educativa compensatória, que vem se apresentando em práticas de exclusão.

Estamos cientes de que a aprendizagem ao longo da vida é que tem baseado as grandes discussões e o amparo legal da EJA, por ser identificada como uma:

[...] filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010, p. 6).

Assim, perguntamos: Como esses princípios não têm sido efetivados na prática de nossas Escolas Públicas? Será essa a aprendizagem que vivenciamos na EJA da Escola Pública? O que está acontecendo com nossas crianças da Educação Básica? Por que uma grande parte tem ficado retida no Ensino Fundamental e direcionada às salas da EJA? A realidade da juventude que hoje se encontra no Ensino Fundamental da EJA é proveniente da produção do fracasso escolar. Seus históricos apresentam situações de insucessos, quando ainda eram crianças, e agora, jovens, são submetidos às mesmas situações.

Em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelou que, com base nos dados também do IBGE, 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos abandonaram a escola, sendo que 40,44% revelam a desmotivação como causa principal de abandono. Já em 2011, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelaram que o número de brasileiros de 15 a 17 anos que não estudava havia aumentado:

[...] Em 2008, 84,1% dessa população estava matriculada em alguma etapa escolar. Em 2009, aumentou para 85,2% e, em 2011, caiu para 83,7%. Deles, apenas 51,8% frequentam o ensino médio. Mais de 1,7 milhão está longe da escola. (BRASIL, 2013).

O impacto dessa realidade é ainda maior devido ao atraso escolar que começa desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, revelado nos próprios dados relacionados à repetência escolar:

Calculadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as taxas de reprovação divulgadas na Síntese de Indicadores Sociais de 2011 revelam que 7,2% das crianças que frequentavam do 1.º ao 5.º ano[s] do ensino fundamental naquele ano foram reprovadas. Nas séries finais (6.º ao 9.º ano[s]), a taxa subiu para 12,4%. Nas regiões Norte e Nordeste, em média, o dobro de estudantes foi reprovado em comparação com o Sudeste nos anos iniciais. [...] O atraso que começa ainda na infância se reflete em toda a trajetória escolar dos brasileiros. De acordo com o relatório do IBGE, metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveria ter concluído a educação básica e ingressado na universidade, ainda não estava no ensino superior (49%). Um percentual de 8% dessa população ainda tentava concluir o ensino fundamental. (BRASIL, 2013).

Estamos diante de um paradoxo de concepções em passos largos e uma prática de retrocessos, o descompasso entre a teoria e a prática, o que constitui um cotidiano escolar da EJA em situação de fracasso, que os jovens dessa modalidade vivenciam permanentemente.

Ao estudar sobre as questões que envolvem o fracasso escolar dos jovens da EJA, deparamo-nos com o grande desafio de pensar naquilo que não é, por estar relacionado a ausências: ausência de conhecimento, de aprendizagens, de capacidade cognitiva, talvez, até, de relações afetivas e condições físicas (o que veremos com mais profundidade no próximo capítulo com Charlot) e que faz com que pensemos sobre o fracasso escolar como uma impossibilidade. Sobre isso, o próprio Charlot (2000) traz uma forma de se “traduzir” esse fracasso escolar, relacionando-o como “[...] uma experiência que o aluno vive e interpreta [...] as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos” (CHARLOT, 2000, p. 17).

É por esse caminho que nos posicionamos ao nos aproximar das situações, das condutas, dos discursos dos jovens da EJA, das experiências que vivem e interpretam e que podem ser o indicador para refletir sobre a problemática de

nossa investigação: Por que jovens em situação de fracasso, estando em um sistema educacional em fracasso, ainda permanecem na escola em busca de inclusão e aprovação? E como desenvolvem suas ações no processo de escolarização em busca dessa superação?

A busca por essas respostas nos reforça a consciência de que realmente o fracasso escolar está relacionado a “objetos sociomediáticos”, sendo “portadores de múltiplos desafios”, que se constituem como “[...] uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 17).

Assim, através das situações de fracasso escolar, temos a possibilidade de interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula – onde os jovens da EJA permanecem mesmo demonstrando indiferença ao que é proposto pela escola – ouvir os jovens, sentir e presenciar suas ações, provavelmente nos mostrará como ocorre a prática educativa na escola e como os alunos jovens se relacionam nesse processo de ensino e aprendizagem, em que os benefícios por um futuro melhor tornam-se a única razão de ainda permanecerem ali.

Para compreender essa realidade, partimos das reflexões de Charlot (2000) e, no capítulo 3, direcionamo-nos aos estudos de Certeau⁸ (1994, 1996) que, com sua sensibilidade com os estudos relacionados ao cotidiano, contribuiu com nossas reflexões e inquietações relacionadas à prática educativa ao nos possibilitar fundamentos para discutir as nossas questões de pesquisa.

As pessoas em situação de exclusão tinham lugar específico em suas reflexões e ações, e por influência dos estudos da Psicanálise, a escuta tornou-se sua característica principal no desvelar do cotidiano, um cotidiano assim definido por ele:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao

⁸ Pensador francês, conhecido por sua inteligência e não conformidade. Desenvolveu seus estudos na Psicanálise, na Filosofia, em Letras Clássicas e em História. Atuou na luta contra as desigualdades sociais, como aconteceu em sua participação na revolta estudantil da França em 1968, em que conduziu importantes críticas ao sistema educacional e à ineficácia das instituições sociais e suas reflexões sobre o sistema político, e na produção de vários artigos que problematizavam a realidade, como aqueles que foram escritos em relação à ditadura militar na América Latina, repudiando os governos autoritários em suas ações em relação aos estudantes e aos professores.

despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nessa ou noutra condição, com essa fadiga, com esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes, velada. Não se deve esquecer esse “mundo memória” segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio dessa história “irracional”, ou dessa “não história”, como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível. (CERTEAU, 1996, V. II, p. 31).

É nesse conceito que encontramos o cotidiano dos jovens da EJA, que são pressionados, dia após dia, por um processo escolar que permanece a excluir e que, ao serem direcionados para as salas noturnas da EJA, têm que assumir o fracasso da escola da infância, o peso incerto de que irão superar, vivendo uma condição desprovida do direito de acesso e à igualdade. Essa realidade os prende intimamente, marcados pela baixa autoestima.

Os jovens da EJA já se posicionam no espaço escolar com déficit na vontade e na capacidade de aprender. Esse cotidiano é velado, é escondido, não há reconhecimento de sua existência, a prática educativa desenvolvida na escola ignora essa realidade. Mas não podemos esquecer esse “mundo memória”, memória da escola da infância, das situações vivenciadas, das trajetórias marcadas e estigmatizadas pelo insucesso, memória do corpo, das ações, das atitudes que expressam não conformidade, dos gestos de descrédito, da ausência de uma prática educativa contextualizada e problematizada. É o invisível que estamos procurando, e que Certeau, aguçado no processo de escuta, possibilita que olhemos para o cotidiano das nossas escolas.

Foi nessa sensibilidade de escuta do cotidiano que Certeau (1994, 1996) direcionou seus estudos para a Prática Cultural. Inconformado com a distinção entre a cultura popular e a dita cultura erudita, buscou esforços para conhecer a cultura desenvolvida pelas pessoas em situação de marginalização social e tentou compreender como essas pessoas agiam em relação ao que lhes é oferecido como o “certo”, “o ideal”, “o melhor”. Tenta, então, responder às questões: O que os sujeitos fazem com as informações que lhes são distribuídas? O que fazem com os objetos que lhes são entregues? São essas questões sobre a prática cultural que nos direcionam a refletir a respeito do espaço escolar.

Enquanto Certeau (1994, 1996) centraliza sua busca por compreender as práticas culturais, nós procuramos compreender as práticas educativas dos professores e dos estudantes na relação com o saber, no processo do ensinar e do aprender, na desvantagem identificada no fracasso escolar, como encontramos em Charlot (2000). Nossas discussões se aprofundam em como se desenvolvem essas práticas por sujeitos em situação de marginalização escolar, em fracasso, o que nos faz reconhecer a relação direta e consequente com a marginalização social.

Vale notificar que tanto Charlot (2000) quanto Certeau (1994, 1996) refletem sobre questões relacionadas ao contexto em que a teoria da reprodução estava sendo difundida na Europa, com seus principais percussores – Bourdieu e Passeron – nas décadas de 1970 e 1980. Nesse contexto, enquanto Charlot (2000) questiona a reprodução das diferenças em que se justifica o fato de as “diferenças de posições sociais dos pais corresponderem às diferenças de posições escolares dos filhos” pela reprodução do “capital cultural” e do “habitus”, Certeau (1994, 1996) questiona sobre o reconhecimento de que a escola seria uma reprodutora ideológica da ordem vigente, e os professores, os principais agentes dessa reprodução.

Charlot (2000) e Certeau (1994, 1996) problematizam a lógica de reprodução determinista e convida-nos a ouvir a posição que os próprios alunos ditos fracassados atribuem a si mesmos e a perceber que, se, de fato, a escola reproduz a ordem vigente, é preciso considerar como essa reprodução é recebida, é utilizada. É o que pretendemos investigar na pesquisa ao reconhecer as trajetórias escolares dos jovens da EJA. Inicialmente, procuramos saber dos alunos a que atribuem as situações de fracasso vivenciadas na escola e questionamos se, de fato, a reprodução da ordem vigente acontece nos espaços escolares, ou é apenas aparência de uma conformidade, pois os sujeitos ali reagem, criam ações contrárias, que não fazem desse sistema escolar ser um reprodutor. É nessa análise que Certeau (1994, 1996) busca respostas para suas questões, e nós também, junto com a prática educativa.

Se reconhecemos o fracasso escolar como objeto sociomediático (CHARLOT, 2000), interligado a contextos e a desafios profissionais, identitários, econômicos e sociopolíticos, temos a possibilidade, conforme Certeau (1994, 1996), de acessar o que está acontecendo nas salas de aula, como os jovens em

situação de fracasso recebem o que lhes é proposto nas instituições escolares. Para essa descoberta, utilizamos o seu Modelo Polemológico, que contribui para elucidar a prática educativa desenvolvida nas escolas, alheias ao processo de escuta e de possibilidades de superação significativa.

Mas, o que é esse Modelo Polemológico?

Trata-se de um modelo que foi escolhido por Certeau (1994), por representar o modelo de resistência utilizado em guerras e por apresentar as relações do fraco ao forte, um fraco capaz de utilizar astúcias e de “dar golpes” pela não conformidade, desvelando o espaço do cotidiano que “[...] se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1994, p. 38). Para explicar esse modelo, Certeau (1994) traz alguns conceitos sobre lugar e espaço, o que nos situa no campo de sua discussão. Lugar, para ele,

[...] é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (CERTEAU, 1994, p. 201).

Assim, o lugar é uma área legitimada, com elementos que garantem sua existência, elementos que são regidos por leis para sua ordem, execução e manutenção. São exemplos de lugar as instituições escolares, lugar legitimado no sistema educacional brasileiro, em que a Constituição (1988), a LDB (1996) e as Diretrizes (2000) garantem sua execução e manutenção. Nisso se encontra sua estabilidade de um “próprio”. Quando se fala em sistema educacional, o que aparece é esse “próprio”, é o que é escrito, que é teórico, esse é o lugar, lugar que denominamos de Educação Brasileira e que, nesta pesquisa, situamos a Educação de Jovens e Adultos como um lugar, uma modalidade reconhecida no Sistema Educacional Brasileiro.

Já o espaço, segundo Certeau (1994), é “[...] um lugar praticado”. Para melhor entendimento, ele mesmo traz a sua exemplificação:

Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito. (CERTEAU, 1994, p. 202).

Nesse sentido, entende-se que o uso do lugar torna-se, então, o espaço. Temos aqui o lugar representado pelas instituições escolares, com seus regimentos, currículos, salas de aula, professor que ensina, aluno que aprende, e o espaço representado pelo uso que os alunos, os professores, os funcionários e a comunidade fazem desse lugar e que, necessariamente, não coincide com o que é previsto em seu regimento.

Esse espaço – lugar praticado – é o que buscamos, o que, de fato, acontece, como os jovens que, em seu cotidiano, em situação de fracasso escolar, juntamente com seus professores, usam o que lhes é oferecido na prática educativa, tanto entre o professor e o aluno, quanto na relação entre o sistema de ensino e o professor.⁹ Para esclarecer o que acontece nessa relação de lugar e de espaço, Certeau (1994) nos apresenta o Modelo Polemológico, que é constituído por conjunto de estratégias e de táticas. A estratégia é definida da seguinte maneira:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU, 1994, p. 46).

As palavras de Certeau (1994) denotam que a estratégia está relacionada a um lugar físico, teórico, que rege as ações de uma nação, por exemplo, seja no âmbito político, econômico, científico ou educacional. É o que domina, é o forte e se fortalece como o influenciador e ditador das regras nas relações sociais, tendo como um dos principais instrumentos a mídia e demais meios de comunicação.

É na estratégia que o lugar é identificado, com elementos que o constituem como “próprio”. Isso se percebe, ainda, no sistema educacional e, no próprio processo de escolarização, visualizamos o Currículo Nacional, metodologia, meios de avaliação, propostas dos livros didáticos, entre outros, que estão subordinados a uma ideologia, a uma lógica que, como vimos nas palavras de Certeau (1994), é

⁹ Aqui os professores também estão situados como aqueles que recebem e cumprem com a função de repassar. Por isso, tanto alunos quanto professores ficam, em algum momento, na condição de receptores.

capaz de estabelecer o seu lugar como sendo a base de referência nas relações econômicas, sociais, educacionais e políticas.

De acordo com a teoria de Certeau (1994,1996), os usuários, identificado por nós, os alunos e, em alguns casos, os professores, aqueles que recebem e utilizam as informações organizadas pela estratégia, reagem e se apropriam do que lhes é imposto como única base de referência. Existe uma conformidade, mas Certeau a questiona como uma aparente conformidade e acrescenta:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é pra seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CERTEAU, 1994, p. 40).

Certeau (1994, 1996) coloca em questão que a representação divulgada e legitimada pela *estratégia* não equivale, necessariamente, ao modo como os usuários a utilizam e a têm como significado. A aceitação pode apresentar-se na aparência como é pregada pelos produtores, mas a apropriação desses produtos é alterada e utilizada de acordo com as necessidades de seus usuários, que assim o fazem porque não se reconhecem nesse “lugar”. É nessa reflexão pelos processos de dominação e apropriação que nos é apresentado o conceito de *tática*:

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distinga o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda, tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. [...] a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. (CERTEAU, 1994, p. 46-47).

As táticas estão representadas aqui pelo espaço, por ser o lugar praticado. Interessante salientar que o usuário não tem lugar “próprio”, ele se move no lugar de outro. Nesse sentido, entendemos que os jovens da EJA são usuários que se

movem em um lugar que não é seu, que foi constituído **para** eles, e não, **com** eles, o que deixa de ser próprio. Ouvimos queixas dos professores que questionam, por exemplo, sobre a chegada do livro-base em tempo inoportuno, na metade do ano letivo, sem sequer terem sido consultados. De fato, esse é um lugar de outrem, e não, dos que o utilizam. Mas é nesse “lugar do outro” que a tática se manifesta, como golpes do fraco. Era visível a indiferença ao uso do livro, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Essa reflexão tem se aprofundado por lembrarmos alguns aspectos da pesquisa de Furtado (2009) que, ao investigar a opinião dos jovens da EJA em relação aos seus colegas que não permaneciam na escola e sempre estavam desistindo, nos surpreendemos com as respostas, sobretudo, com a da jovem Juliana (17 anos):

*Talvez, seja porque... falta assim... como é que eu vou dizer... porque aqui é muito esquisito, e eu acho que eles gostam de se divertir, de ficar entre amigos. Eu acho que aqui não tem amigos deles, à noite... que conversa, só tem mais adultos, talvez para eles seja também esquisito. Quando eu vim estudar à noite, achei também, mas se eles, pensasse bem e voltasse atrás, ia se **adaptando** né? Como eu consegui me **adaptar**... Porque não tem só adultos, quando eu comecei a ver que tinha também adolescentes mais novos, mais ou menos da minha idade... eu comecei a gostar... então... vou ficar.*

Tentar se adaptar é uma realidade visível dos jovens da EJA, que demonstram um lugar que não lhes é próprio. Durante as observações realizadas nas salas de aula da EJA, constatamos que os estudantes que permaneceram até o final do ano não participavam totalmente das aulas, principalmente os rapazes, que pouco tempo ficavam na sala, e quando sentavam em suas carteiras, era sempre atrás, com pouca ou nenhuma participação no que estava sendo desenvolvido. Sua permanência na escola, mesmo que sem participação, indicava o próprio esforço quanto aos meios que encontravam para que, de alguma maneira, a escola tivesse sentido em suas vidas. É o que Andrade (2004, p. 51) nos afirma:

[...] a estratégia de escolaridade dos jovens pobres, após a infância, é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, que

geralmente, reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação infanto-juvenil.

É isso que Juliana expressa através da adaptação – o esforço individual para continuar seus estudos, algo que é produzido **para** eles, e não, **com** eles. E quando o estudante não consegue se adaptar, desiste. O Sistema Educacional definitivamente os proíbe de continuar. São inúmeros os fatores que envolvem os motivos da desistência. Em suas falas e atitudes, os alunos expressam desmotivação e falta de interesse pela escola. A maioria dos jovens entrevistados na pesquisa de Furtado (2009) sentava em carteiras à margem da sala e perto da porta, certamente para sair com mais facilidade do lugar que tanto os desmotivava.

A informação que Juliana nos dá sobre adaptação e as situações identificadas dos jovens em sala de aula confirma o que Certeau (1994, 1996) apresenta em sua teoria sobre a resistência, em que há aparente conformidade, mas as atitudes expressam apenas uma adaptação para conseguir prosseguir nos estudos.

É nesse sentido que seguiremos com este texto, na perspectiva de ouvir os jovens sobre as situações que atribuem ao fracasso escolar e de trazer as táticas, os golpes praticados não só pelos alunos, mas também pelos professores, que burlam o sistema educacional, não só demonstrando não conformidade com o que lhes é oferecido, mas também como forma de obter o que é de seu interesse, em sua relação com o mundo como estudantes e como profissionais da educação, o que demonstra a prática educativa como um espaço escolar, lugar praticado na Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, tentamos, através de uma representação gráfica, apresentar o Modelo Polemológico de Certeau (1994, 1996), a fim de que o leitor entenda as questões postas e que serão refletidas e analisadas a partir do nosso campo de investigação.

Figura 1 – Modelo Polemológico



Fonte: Adaptado de Certeau (1994)

É importante notificar que a elucidação dessas táticas no “lugar praticado” da EJA nos possibilita refletir criticamente sobre o fracasso escolar e desvela o cotidiano escolar de um sistema educacional fracassado, que, de acordo com as observações e os estudos científicos, visualiza-se a exclusão vivenciada por esses jovens.

Diante dessa realidade, questionamos: Onde está a aprendizagem ao longo da vida, baseada em valores emancipatórios e democráticos? Se no cotidiano não a encontramos, estamos perdendo força no sentido de responder a tantas questões de insucesso que nos inquietam junto com os jovens da EJA.

Nessa reflexão em análise ao tempo em que vivemos, Boaventura de Sousa Santos nos adverte sobre o tempo de perguntas fortes e respostas fracas:

As perguntas fortes são as que se dirigem não apenas às nossas opções de vida individual e coletiva, mas, sobretudo às raízes, aos fundamentos que criaram o horizonte das possibilidades entre o que é possível optar. São, por isso, perguntas que causam uma perplexidade especial. As respostas fracas são as que não conseguem reduzir essa perplexidade e que, pelo contrário, podem aumentá-la. (SANTOS, 2007, p. 2).

Santos analisa que, de uma cultura para outra, essas perguntas e respostas podem variar, contudo “[...] a discrepância entre a força das perguntas e a fraqueza das respostas parece ser comum.” (SANTOS, 2007, p. 2) Não queremos aqui nos aprofundar nas discussões das perguntas fortes e respostas fracas apresentadas

por Santos, mas trazer essa reflexão para o tempo que estamos vivenciando na educação, especificamente na juventude, que ainda permanece com distorção idade-série.

Temos perguntas fortes relacionadas à educação, em que encontramos altos índices de abandono e de repetência entre os jovens da EJA e respostas fracas relacionadas ao pouco investimento. As iniciativas do Governo para a Educação Básica têm sido cada vez mais massificadas e atingem um número maior de pessoas, em termos de acesso a escolas, mas desconsideraram a qualidade e a eficiência de uma proposta que considere o ser humano em suas diferenças e singularidades, o que tem resultado no crescente número de exclusão. Assim, temos as respostas fracas.

Queremos continuar, insistentemente, com essas perguntas fortes, a fim de que o estudo aqui apresentado revele comprometimento com a realidade e possibilite transformação, como Freire (1996, p. 86) nos adverte:

Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Se as políticas têm se efetivado em perspectiva contrária à democracia – é o que se observa – é preciso continuar questionando, criando forças para que a aprendizagem ao longo da vida venha se estabelecer no atendimento aos alunos da EJA e possa realmente ser traçada uma perspectiva de qualidade na educação para esses jovens. É por isso que nos propusemos, nesta investigação, a problematizar essa realidade, porquanto nos deparamos com incoerências entre discurso e prática e nos mobilizamos a refletir sobre o que está acontecendo no interior das escolas com os jovens que permanecem em situação de fracasso e que, mesmo em aparente aprovação, não apresentam aprendizagens significativas.

Então, com base nos principais aspectos teóricos que fundamentam este trabalho, seguimos para elucidar as opções metodológicas, apresentar nosso

campo de investigação e os sujeitos envolvidos, completando, assim, nosso cenário de pesquisa.

2.1 CAMINHO TRAÇADO PARA O ALCANCE DOS OBJETIVOS

Fundamentamos metodologicamente nossas ações na pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, no que diz respeito à aproximação do campo de investigação em participação nas vivências da escola e no trato com a trajetória escolar dos entrevistados.

O estudo qualitativo nos possibilitou conhecer o ambiente natural, em sua articulação com a teoria, corroborando o que Gonsalves nos apresenta como um estudo que se preocupa “[...] com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica” (2003, p. 68). Já a abordagem etnográfica é inspirada no esquema de estudos denominado de etnografia, que foi desenvolvido pelos antropólogos a fim de estudar a cultura e a sociedade. No caso de estudos relacionados à educação, seu objetivo central é o processo educativo. Nesse sentido,

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isto faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 2007, p. 30).

Os estudos etnográficos vieram contribuir para se ampliar o entendimento dos processos em que está envolvido o nosso foco de investigação: os jovens que se encontram em situações de fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. De fato, algumas evidências nos revelam que há um processo de escolarização que não vai nada bem, em contextos de vida que também não vão nada bem, mas que requer de nosso olhar inquiridor o desvelar de aspectos que camuflam problemas reais, a partir dos sujeitos investigados, cujas falas e experiências, não raras vezes, são ignoradas na tomada de decisões que

envolvem as políticas públicas para essa modalidade de educação. Nesse aspecto, a etnografia tem o objetivo de:

[...] dar a palavra aos humildes, àqueles que por definição, nunca têm a palavra: tribos isoladas em campo exótico, povos colonizados (etnologia tradicional), classes dominadas ou grupos em via de extinção nas sociedades desenvolvidas [...]. (BEAUD; WEBER, 2007, p. 10).

No grupo de excluídos sociais e educacionais, encontramos os jovens da Educação de Jovens e Adultos, que vivenciam um processo crescente de exclusão e que, nessa modalidade, teriam a suposta segunda chance de continuar os estudos, mas estão revelando um alto índice de desistência e repetência.

Assim, a metodologia qualitativa e os procedimentos da abordagem etnográfica nos aproximam dos sujeitos envolvidos nessa problemática de fracasso escolar e os oportunizam a falar com base em suas vivências e experiências, trazendo indícios de suas singularidades. Com essa metodologia, utilizamos para a pesquisa de campo as seguintes técnicas e/ou instrumentos: observação, análise de documentos e a entrevista, que foram utilizadas no processo de conhecimento do ambiente escolar e na condução do alcance dos objetivos na aproximação com os sujeitos, que veremos a seguir.

2.1.1 Abram-se os portões: chegamos à Escola da EJA

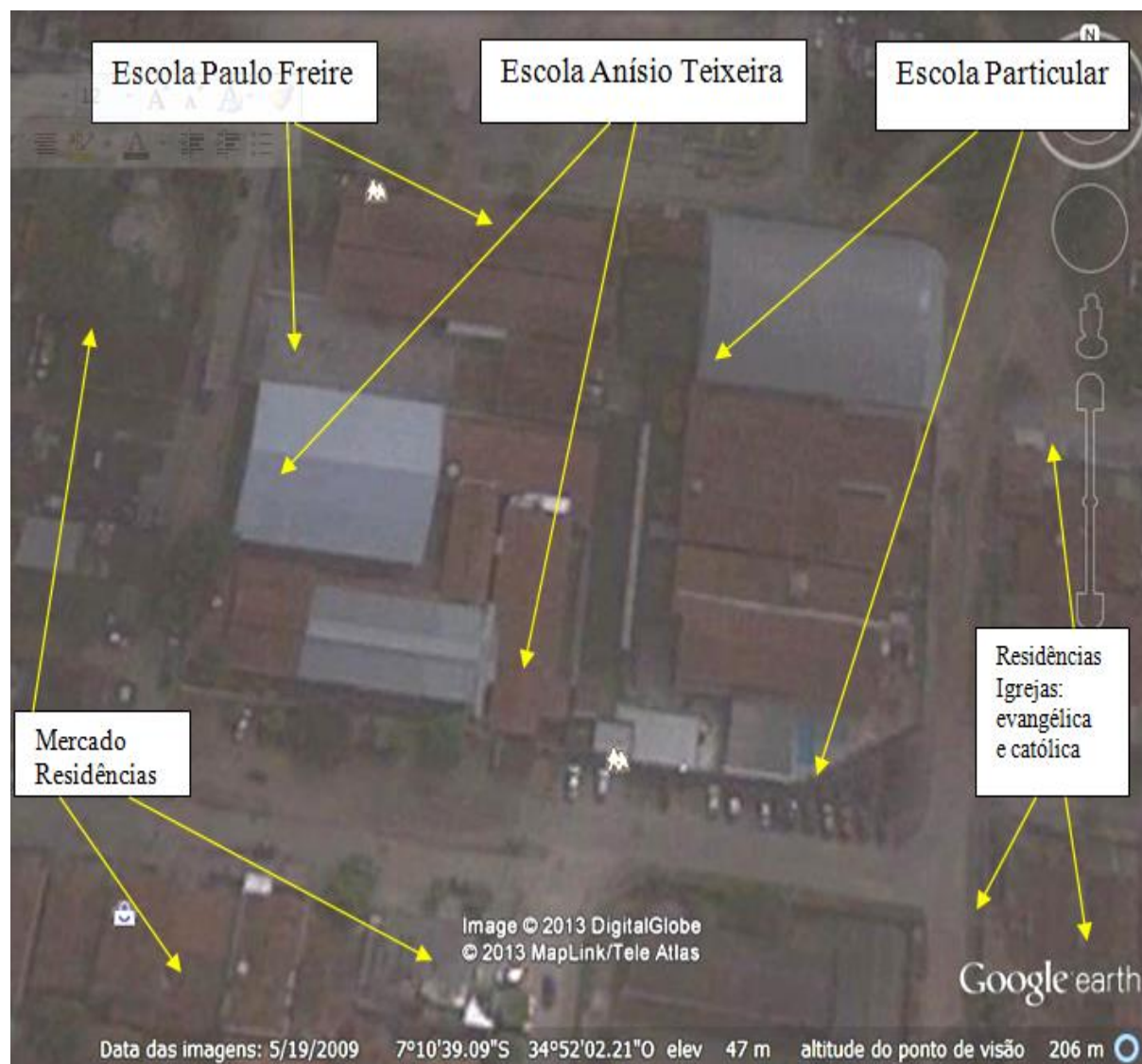
A Escola da EJA foi investigada por nós no período de abril a novembro de 2011. Decidimos por quatro salas de aula do Ciclo III da EJA, em duas escolas no município de João Pessoa, identificadas como Escola Paulo Freire e Escola Anísio Teixeira¹⁰, nossas principais fontes de dados, a fim de compreender e interpretar o fenômeno caracterizado pelos jovens que vivenciam situações de fracasso escolar e ainda investem na superação desse problema.

A escolha por esse *lugar* para a pesquisa se justifica, principalmente, pelo retorno ao campo de investigação realizado em 2006-2008 e referendado em Furtado (2009) e por nossa proximidade no convívio com as pessoas que ali

¹⁰ Os nomes atribuídos às escolas são fictícios, e a escolha deve-se à importância desses dois educadores na história da Educação de Jovens e Adultos.

residem. Isso contribuiu para entendermos bem mais a estrutura socioeconômica em que vivem. A figura 2 apresenta a localização das escolas:

Figura 2 – Localização das escolas

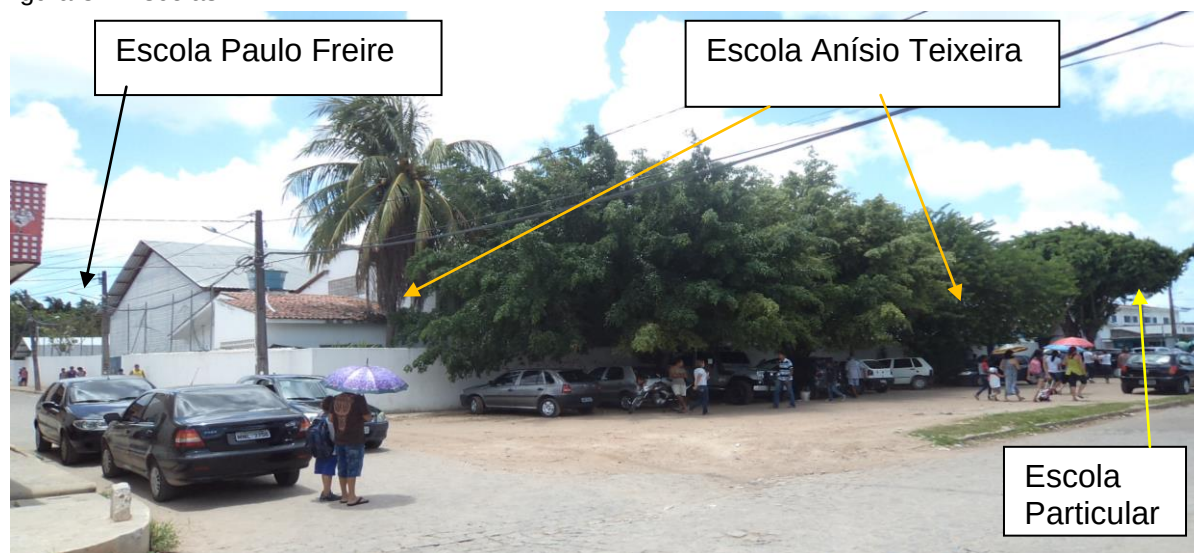


Fonte: Google Earth

Como é possível perceber nessa imagem, as duas escolas públicas dividem espaço com uma grande escola particular, bem conceituada não só nesse bairro, como também em bairros vizinhos. Situam-se no interior do bairro, cercadas pelo principal mercado, além de supermercado, lojas de roupas, gêneros alimentícios, livraria, sapataria, materiais de construção, muitas mercearias, que atendem às diversas necessidades da população, uma igreja evangélica e outra católica, bem

como casas residenciais. A seguir, temos a imagem das escolas para uma melhor visualização:

Figura 3 – Escolas



Fonte: A autora (2013)

Figura 4 – Escolas Paulo Freire e Anísio Teixeira



Fonte: A autora (2013)

Os alunos das três escolas se diferenciam nas fardas e nas condições socioeconômicas. A maioria dos que estudam na escola particular vão à escola em transportes escolares, em carros próprios, conduzidos por familiares:

Figura 5 – Escola Particular I



Fonte: A autora (2013)

Figura 6 – Escola Particular II



Fonte: A autora (2013)

As fardas se destacam pela cor, pelo tecido e pelos calçados que estivessem na moda. As bolsas em que os alunos carregam seus materiais se diferenciam no luxo dos carrinhos e na beleza das estampas. Em contrapartida, as duas escolas municipais se diferenciam de todo esse “aparato” que a condição

econômico-social possibilita aos alunos da escola particular. Quase todos vão à escola a pé ou de bicicleta e, raramente, alguns em carro próprio ou escolar. Muitos chegam ainda suados, por virem de lugares distantes, inclusive de comunidades pobres situadas nas proximidades do bairro.

Figura 7 – Alunos em frente às escolas Anísio Teixeira e Particular I



Fonte: A autora (2013)

As fardas, às vezes, manchadas pela tinta que se solta dos detalhes da manga, diferenciavam-se das dos alunos da escola particular, e os calçados são diversos, desde o tênis disponibilizado pela prefeitura, no início do ano letivo, até as sandálias, de diversos tipos. Muitos deles carregam o material escolar na mão, em bolsas também disponibilizadas pela prefeitura ou, até mesmo, compradas por seus familiares:

Figura 8 – Alunos em frente às escolas Anísio Teixeira e Particular II



Fonte: A autora (2013)

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observamos que, à noite, turno em que funcionam as turmas de Educação de Jovens e Adultos, não havia movimento na escola particular, já que ali não eram oferecidas aulas noturnas. Por isso, o movimento ao redor das escolas se diferenciava, principalmente porque o mercado ficava fechado, e as escolas situam-se atrás dele, o que contribui para que o acesso às escolas não seja muito tranquilo, pois a iluminação é precária, e algumas partes ficam obscuras.

Essa afirmação pode ser confirmada nas imagens seguintes:

Figura 9 – Frente das Escolas Paulo Freire, Anísio Teixeira e Particular no horário noturno



Fonte: A autora (2013)

Figura 10 – Frente das Escolas Anísio Teixeira e Particular no horário noturno



Fonte: A autora (2013)

Figura 11 – Frente das Escolas Paulo Freire e Anísio Teixeira no horário noturno



Fonte: A autora (2013)

Figura 12 – Mercado em frente à Escola Paulo Freire



Fonte: A autora (2013)

Figura 13 – Mercado no caminho das Escolas Anísio Teixeira e Particular



Fonte: A autora (2013)

Como é possível observar, há uma grande diferença entre o movimento das escolas durante o dia e durante a noite. Isso faz com que esse *lugar* da EJA tenha suas características próprias diante do que é instituído para essa modalidade. Em relação a sua organização, cada escola apresentada se diferencia no atendimento às séries para o turno da noite. A Escola Paulo Freire oferece uma turma do Ciclo I, outra do Ciclo II, duas turmas do Ciclo III e duas do Ciclo IV. Já a escola Anísio Teixeira oferece uma única turma dos Ciclos I e II, duas do Ciclo III e duas do Ciclo IV.

Nossas visitas às escolas eram frequentes. Todas as terças-feiras seguíamos para a Escola Anísio Teixeira e assistíamos às duas primeiras aulas, uma no Ciclo III A e outra no III B, ambas do mesmo professor de Geografia, o qual estava substituindo outra professora que havia iniciado o ano letivo, mas, por incompatibilidades com a proposta da escola, foi desvinculada. Tanto um quanto o outro estavam em situação de contrato junto à prefeitura. Em seguida, íamos para a Escola Paulo Freire, assistíamos à terceira aula, no Ciclo III A, de Ciências, e na quarta aula, seguíamos para o Ciclo III B, em que estavam sendo ministradas aulas de História. Ambos os professores são efetivos da rede municipal.

Para conhecer esse ambiente escolar, utilizamos a técnica de observação que, como refere Haguete,

[...] ao invés de ser vista como uma simples técnica de coleta de dados [...] passa a ter uma vinculação estreita com a teoria que direciona a própria prática [...] fundamentando-a e justificando-a como a melhor forma de captar o sentido encoberto da ação humana [...]. (HAGUETE, 1992, p. 74).

No campo de pesquisa, muitas ações não são percebidas pelos próprios sujeitos, que demonstram, em seus discursos, incoerência em relação ao que dizem e ao que fazem. Muitas vezes, presenciamos jovens desinteressados na sala de aula e que, nas entrevistas, diziam ter bastante interesse pelas aulas.

É nesse sentido que a observação vem possibilitar “[...] um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p. 189). Por isso, com o objetivo de “desvendar as redes de significados” foi que acompanhamos aulas ministradas aos alunos de Educação de Jovens e Adultos. Nesse processo, exercitamos o olhar, o ouvir e o escrever, identificados por Oliveira (2000, p. 18) como atos cognitivos, que “[...] assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber.”

No decorrer do trabalho de observação, elaboramos o diário de campo, definido por Bogdan e Biklen como Notas de Campo. Trata-se “[...] do relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p. 150).

Essa técnica é considerada importante porque, por meio dela, o pesquisador pode sentir, comparar e analisar as falas dos entrevistados com as atitudes e os comportamentos que apresentam na escola, com ênfase “[...] no processo, naquilo que está ocorrendo, e não, no produto ou nos resultados finais” (ANDRÉ, 2007, p. 29). Portanto, no campo de investigação, nossa atitude era de perceber os processos que se davam nas relações entre os sujeitos, tanto quanto os alunos entre si, como a relação deles com seus professores e a relação que se dava na prática educativa.

Depois de conhecer o campo de investigação, apresentaremos a seguir os sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.1.2 Gente que se abre a novas possibilidades: descrição dos sujeitos da pesquisa

Para elucidar nosso foco de investigação, apresentamos os sujeitos em dois momentos: primeiro, como sujeitos do processo, de pesquisas anteriores e referendados em Furtado (2009); em seguida, como sujeitos da vez, que se somam aos anteriores para o entendimento das relações do jovem da EJA e a escola.

2.1.2.1 *Sujeitos do processo: encontros e desencontros*

Quando retornamos ao campo de pesquisa, agora como Ciclo III¹¹, tínhamos a intenção de reencontrar ou ter notícias dos dez jovens com quem conversamos, que entrevistamos e com os quais convivemos alguns momentos em sala de aula na pesquisa realizada em 2006-2008 e que, naquela época, estudavam nos Ciclos I e II. Talvez os encontrássemos em outras séries, na possibilidade de terem superado a retenção nas séries iniciais.

No entanto, reencontramos apenas três, em situações bastante diferentes, e que, ao refletir sobre suas trajetórias, trouxeram para a nossa pesquisa atual o exemplo de duas representações relacionadas aos jovens em situação de fracasso escolar na EJA: 1- a representação de nosso foco de investigação realizada em 2006-2008, de jovens que permanecem nas séries iniciais da EJA e/ou que se retiram do espaço escolar; e 2- de jovens que saíram das séries iniciais, permanecem na escola, mas vivenciam as mesmas situações de fracasso escolar com baixo rendimento nos estudos e em constante presença na linha dos que se apresentam com indícios para reprovação.

Assim, nesse primeiro momento, trazemos aqui esses três jovens. Suas trajetórias escolares revelam as inquietações que, percebidas em nossa pesquisa de 2006-2008, trazem elementos significativos para a pesquisa que estamos realizando agora em 2010-2013. Esses três jovens, em suas singularidades, abrem nossa discussão e se apresentam aos sujeitos desta pesquisa.

Conheçamos, então, Adriana, Juliana e Luciano¹²:

¹¹ A atual pesquisa teve o mesmo campo de investigação da realizada em 2006-2008. Apenas foi retirada outra escola que ofertava apenas os Ciclos I e II, o que não é mais objetivo desta pesquisa.

¹² Todos os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa são fictícios. Foram extraídos do convívio em que foi realizada a pesquisa, com a intenção de manter proximidade com o grupo em estudo.

Adriana

Em 2007, com 15 anos de idade, estudava na Escola Anísio Teixeira. Chamava a atenção por seu jeito comunicativo e risonho, o que contribuía para ter um bom relacionamento com a professora e seus colegas. Nasceu em Alagoa Grande (PB) e era a quinta, em uma família de sete irmãos, dos quais somente um estudava. Era filha de pais separados e sem escolaridade. A mãe fez até a primeira série, e o pai não estudou, embora reconhecesse sua capacidade de fazer contas. Veio à capital para trabalhar em casa de família, o que contribuiu para interromper seus estudos que iniciara aos oito anos de idade, além de um casamento precoce e que já havia resultado em uma separação. Em seus relatos, Adriana contou que o atraso na escolaridade foi motivado também pela preguiça, pois desistiu várias vezes, porque não sentia vontade de ir à escola. Apesar disso, nunca havia sido reprovada. Sempre estudou em escola pública, e entre suas preferências, estavam as aulas de Educação Física, por causa da metodologia do professor, que utilizava músicas e realizava exercícios. Quanto a fazer os trabalhos escolares, não gostava muito, pois achava chato e só realizava quando era pouco e rápido. Mesmo com algumas desistências e demonstrando pouco envolvimento com as atividades escolares, Adriana reconhece o valor da escola no desenvolvimento de sua aprendizagem e mobilidade social, ao relatar que “a gente só consegue alguma coisa se tiver estudo completo”. Nesse sentido, ao ser questionada sobre se pretendia estudar na universidade, demonstrou descrédito: “seu eu chegar lá, pretendo fazer tudo isso”.

No final do ano de 2007, descobrimos que Adriana frequentava a escola sem estar matriculada, fora para acompanhar uma amiga e lá foi se enturmando, desenvolvendo atividades. Até notas tinha, e sua professora estava vendo uma forma de resolver essa situação.

O reencontro

Não reencontramos Adriana na escola, mas em uma feira do bairro próximo à escola onde estudara, em 2011, quando já deveria estar com 19 anos. Relatou que não havia voltado a estudar, continuava a trabalhar em casa de família e não apresentou interesse em voltar aos estudos. Depois de quatro anos sem voltar à escola, Adriana representa os jovens que não concluem as séries iniciais, desistem do processo escolar, investem em trabalhos e seguem suas vidas vivenciando a

exclusão social. Ela e muitos outros representam os jovens retidos e excluídos da escola.

Juliana

Estudava em 2007 na Escola Anísio Teixeira. De pele morena, sempre se apresentava muito tímida, mas quando se aproximava, revelava-se como uma pessoa bastante comunicativa. Frequentava bem as aulas e sempre ajudava a professora quando era solicitada. Nasceu em João Pessoa e morava com os pais e um irmão portador de necessidades especiais. De uma família de cinco filhos, Juliana relata que seus pais não tinha escolaridade, a mãe não sabia ler nem escrever, e o pai só assinava o nome. Já os irmãos começaram a estudar, mas pararam nas séries iniciais. Não trabalhava, começou a estudar com seis anos de idade, mas tinha um histórico escolar bastante complicado. Em um dos seus relatos, o que mais a marcou foi um fato ocorrido quando ainda era pequena:

No meu primeiro dia de aula, foi quando eu comecei a estudar. A professora era um pouco boa, mas, por uma parte, eu achava ela um pouco ignorante, porque dessa parte eu me lembrei bem, quando eu perguntei a ela: – Como é essa palavra, professora? Ela disse: –Você não sabe ler? Não aprendeu?... Gritou comigo, como se estivesse gritando com a filha, coisa assim... Ela gritou, tomei aquele susto, fiquei assim olhando pra ela. Meus olhos encheram de água, fiquei com medo, parecia assim, até minha mãe reclamando comigo. Me assustei. Eu acho que foi, do nada, parei...

Depois desse episódio, Juliana declarou que passou a ter medo, pensando que todas as professoras agiriam do mesmo modo, o que a fez ficar assustada sempre que precisava tirar alguma dúvida: “... ficava com aquele medo, ficava com aquela ânsia: Vou perguntar ou num vou?... vou perguntar ou num vou? E ficava e não ia, ficava lá sozinha, no recanto...”.

Juliana já tivera a oportunidade de passar para a quinta série, mas afirma que, devido ao medo, por achar que não ia acompanhar, sempre desistia no final do ano. A experiência que vivenciou com a professora desmotivou-a a prosseguir nos estudos, ficando retida nas séries iniciais.

O reencontro

Em 2011, ao retornar à Escola Anísio Teixeira, surpreendi-me ao chegar em uma das salas de Ciclo III e ver que Juliana estava presente, mesmo tendo

passado quatro anos, agora, provavelmente com 21 anos. Isso era sinal de que pelo menos ela tinha superado o medo de sair das séries iniciais. O nosso reencontro foi alegre, a cumprimentamos e dissemos que estávamos de volta para continuar a pesquisa.

Os dias foram passando, nossa ida à escola era todas as terças-feiras, mas não encontrávamos Juliana. Outras semanas se passaram, sem que Juliana voltasse para a escola. Certo dia, no momento da chamada, quando o professor chamou seu nome, uma aluna respondeu com tamanha intensidade: ELA DESISTIU! Frustração para nós, que almejávamos nos aproximar dos “sobreviventes do processo de escolarização” e, principalmente, para ela, que demonstrara medo de ir para séries superiores ao Fundamental I, e agora, que estava no Fundamental II, desiste. O fato é que não a encontramos mais durante o período da pesquisa. Uma de suas colegas falou que ela chegava cansada do trabalho, por isso não ia mais à escola.

Juliana foi uma das alunas que mais contribuiu com a pesquisa no período de 2006 a 2008, porque também refletia sobre a escola e sobre o que ocorre com os jovens de sua mesma idade que permaneciam em processo de fracasso escolar. Foi a partir dela, de suas angústias e conflitos na escola, que a pesquisa atual avançou na investigação. Juliana representa aqui os jovens que continuam a fracassar no processo de escolarização, desistem e são excluídos.

Luciano

Luciano tem uma história bastante diferente da das jovens anteriores. Nós o acompanhamos desde a pesquisa realizada em 2005-2006, quando tinha 15 anos nos Ciclos I e II. Depois o reencontramos na pesquisa de 2006-2008, no Ciclo II, e em 2011, com 21 anos, no Ciclo III, na Escola Paulo Freire, diferente daquela onde estudara nas séries iniciais – a Escola Anísio Teixeira.

Nascido em João Pessoa, em uma família de dois filhos, começou a estudar aos sete anos de idade. Os pais, mesmo não tendo terminado a Educação Básica, cursaram séries em que aprenderam a ler e a escrever e, conseqüentemente, a conseguir trabalho que exigia um nível escolar mais alto, no caso de seu pai. Em entrevista na pesquisa de 2006-2008, Luciano confirmou que gostava muito de bagunçar, por isso a frequente reprovação em seu histórico escolar. Sua relação

com a escola era mais distanciada, sentava-se sempre atrás, distante dos colegas e, nem sempre abria o caderno para fazer as atividades.

Em seus relatos, chamou-nos a atenção sua resposta ao ser perguntado sobre se a escola precisaria mudar. Ele nos disse que sim e que “a escola deveria mudar no estudo”. Luciano, mesmo com aparente indiferença em relação à escola, trouxe reflexões sobre um processo com o qual não estava satisfeito.

O reencontro

Como já foi dito, reencontramos Luciano estudando no Ciclo III, não mais na Escola Anísio Teixeira, em que tínhamos realizado as pesquisas anteriores, mas na Escola Paulo Freire. Agora não tinha mais aquela imagem de menino, estava de barba, voz mais grossa, um homem e com mais um agravante das situações observadas antes – ausentava-se com mais frequência da sala de aula.

Nesta pesquisa, trazemos mais informações e reflexões sobre Luciano, afinal, mesmo com baixo rendimento nos estudos, tem permanecido na escola. Aqui ele representa os jovens que continuam na escola, mesmo vivenciando as mesmas situações de fracasso escolar, e vem juntar-se ao grupo de jovens que, no período de 2010-2013, revelaram sua permanência na escola, e com tentativas de superar, demonstram acreditar na escola como saída para uma boa qualidade de vida.

Os três jovens ora apresentados representam o contexto em que esta pesquisa veio criando suas raízes, nesse cenário de exclusão, fracasso, trajetórias que não vão bem em seu processo de escolarização. Juntamente com eles, trazemos outros jovens, que nos possibilitaram aprofundar mais as questões relacionadas às táticas que desenvolvem, na tentativa de superar o processo de escolarização em fracasso.

2.1.2.2 Sujeitos da vez: ampliando nossas reflexões

Realizamos entrevistas com 12 jovens da Escola Anísio Teixeira e 13 da Escola Paulo Freire, portanto, 25 entrevistados. Desses, 18 voltaram com permissão para divulgar a entrevista ou assumiram a responsabilidade quando eram maiores de dezoito anos. Os outros, por terem menos de dezoito, precisavam

da permissão dos responsáveis, por isso, levaram o documento para nos devolver depois. Alguns trouxeram, outros não encontramos mais – não sabemos se desistiram, se retornaram em dias diferentes dos da observação, nem seus professores também sabiam explicar, já que a rotatividade é “comum” na EJA.

Das entrevistas permitidas para estudo e para garantir uma boa análise e profundidade em reflexão, selecionamos quatro de cada escola, totalizando oito estudantes. A escolha dos sujeitos da pesquisa se justifica por causa da representação de gênero – moças e rapazes – como também aqueles que apresentavam mais detalhes em suas falas.

Cada entrevista partiu de questões norteadoras, mesmo estando abertas para os diferentes anseios, necessidades e perspectivas de cada entrevistado, a fim de garantir destaque de cada sujeito em suas concepções de vida, porque,

quando miramos e escutamos as trajetórias humanas e temporais dos educandos e das educandas outras imagens se revelam. É o que está acontecendo em tantas escolas e em tantos coletivos docentes. Imagens não mais romanceadas, nem satanizadas, mas reais, chocantes, multifacetadas de fracassos, de contravalores, de sombras, mas também de valores, de luzes e de resistências. (ARROYO, 2009, p. 15).

Nosso intuito foi de observar como os sujeitos em situação de vulnerabilidade social têm criado ações para enfrentá-la ou como vêm construindo suas histórias de vida diante do processo de exclusão social, que exige deles outras condições de existência.

A partir da trajetória de Luciano, considerado “sobrevivente” de um processo escolar que continua a excluir, queremos ampliar nossas discussões para as ações desenvolvidas pelos jovens em reação ao que tem sido oferecido na Escola Pública, demonstrando até, em alguns casos, uma aparente aprovação do sistema regular de ensino, mas, de fato, uma negação do direito.

Assim, foram selecionados como sujeitos da pesquisa os jovens descritos a seguir:

Júlio

Jovem de 17 anos, que nasceu em Malta, no sertão paraibano, de cor branca, cabelos claros e apresenta-se de forma espontânea e séria diante dos objetivos de vida. Filho de pais separados, mora com a mãe, e como precisa ajudar

nas despesas de casa, trabalha durante o dia em um depósito de construção, como atendente; nas horas vagas, gosta de jogar bola e dançar black e rip rop. Gosta da escola, é dedicado ao processo escolar, procura adaptar-se ao que está sendo ofertado e cumpre com seus deveres como aluno; presta atenção às aulas, realiza cópias do quadro, responde às atividades, está sempre presente nas aulas e só sai quando necessário. Seu comportamento é notório, porquanto não conversa paralelamente nem se envolve em bagunças com os colegas.

Liana

Desde o primeiro momento que a vimos em sala de aula, notamos que tem uma personalidade inquieta, criativa e de grandes ideias. Pouco sentava em seu lugar, sempre estava em conversas com os colegas e fazendo gracejos com os professores. Nascida em João Pessoa e de cor morena, Liana, de 15 anos de idade, é uma moça alegre e sonhadora. Seu estilo revela a admiração pelo rock, roupas escuras, usa cinto largo, com metais e tênis All Star. Sua imagem demonstra certa rebeldia, típica de adolescentes que querem mostrar que não se conformam com o normal, com regras indesejáveis. Mora com a mãe e com o padrasto, a quem considera como pai. Não gosta de seu nome, pois lembra o pai biológico, por quem não tem muito apreço. Passa o dia assistindo televisão e ajudando a mãe nos afazeres domésticos. Também gosta de tocar violão.

Gabriele

Todas as terças-feiras, durante as observações nas salas da EJA, encontrávamos Gabriele, que não faltava às aulas, embora sua postura fosse de pouco interesse no que estava sendo ofertado. De cabelos cacheados, morena, muito vaidosa com os cabelos e a maquiagem. Sem muitas conversas, o que mais fazia era rir das situações em sala, dos gracejos de seus colegas. Nascida em João Pessoa, aos 18 anos, Gabriele mora com os avós e o que faz durante o dia alterna entre dormir bastante e assistir à televisão.

Fernando

Com 16 anos, muito alegre e comunicativo, demonstrava interesse pelas aulas, embora alguns professores o reconhecessem desmotivado para estudar. Nasceu em João Pessoa, mora com a mãe e um irmão. Não diferente de alguns de

seus colegas, também não trabalha, gosta de passar o dia em casa assistindo à televisão. Em nossos momentos de conversa, falou que gosta de treinar Tae-kwon-do e admite ser bom nessa arte marcial.

Alexandro

Tem 18 anos e estuda na Escola Paulo Freire desde os sete anos, o que explica que, na escola, comporta-se como se estivesse em sua casa, ultrapassando até os limites do respeito e do compromisso com os estudos. Era divertido, mas sempre estava com brincadeiras e gracejos com colegas, professores e funcionários, parecia não levar nada a sério. Em entrevista com uma de suas professoras no final do ano, ela nos informou que ficou decidido em uma reunião do Conselho que sua matrícula não seria renovada porque vivia nas salas perturbando. Alexandro, que nasceu em João Pessoa, considera-se de cor “branco negro”, mora com a mãe, os irmãos e o padrasto. Trabalhava fazendo entrega em restaurantes de frutas e verduras e sempre que podia gostava de jogar bola e ir a festinhas.

Luciano

Apresentamos Luciano anteriormente, e por ser o único jovem que esteve presente nos três momentos de nossa investigação na Educação de Jovens e Adultos (2005, 2006-2008 e 2010-2013), representa, nesta pesquisa, a real produção do fracasso na escola. Na primeira pesquisa, Luciano se mostrava bastante indiferente, sentava atrás, não falava, não abria seu caderno para realizar as atividades. Já na segunda, agia com mais interação, mesmo nas bagunças, saía constantemente da sala de aula e, às vezes, ficava sentado, calado, pensativo, longe daquele ambiente. Agora, Luciano não é mais um adolescente, já com 21 anos de idade e ainda em situação de fracasso, demonstra estar mais ousado em suas atitudes. Nós o presenciamos andando frequentemente pelos corredores da escola, dando gritos, enfim, estava mais à “vontade”. Estudando na mesma sala de Alexandro, Luciano também foi alvo de análise do Conselho, que também estava disposto a não mais renovar sua matrícula por causa das bagunças que insistentemente realizava na escola. Nasceu em João Pessoa, trabalha no mercado do bairro e começou a estudar por volta dos sete anos e diz estar estudando à noite por causa do trabalho.

Yasmin

Era comum chegar à escola e ela já estar presente. Sentava-se na frente, na lateral da sala, perto da porta. Às vezes, de cabeça baixa na carteira, ria das brincadeiras dos colegas ou conversava com uma amiga, que logo desistiu por ter que cuidar do filho que tivera na adolescência. Nascida em João Pessoa, Yasmin, aos 15 anos, mora com os pais e dois irmãos. Durante o dia, realiza trabalhos domésticos na própria casa e faz um curso de informática.

Kátia

Nasceu em João Pessoa, tem 17 anos e mora com os pais. Conhecemo-la em meados do ano letivo, quando veio transferida de outra escola, segundo boatos, envolvida com bagunças. Durante o dia, realiza atividades domésticas em casa, faz caminhada e, de vez em quando, faz o que gosta – ir à praia ver as pessoas. Kátia nos pareceu bastante hiperativa, embora estivesse sempre prestando atenção às aulas, mesmo envolvida em gracejos com seus colegas e professores.

Temos então os nossos jovens, sujeitos desta investigação, que entrevistamos juntamente com alguns de seus professores¹³: Fábio, o de Geografia, cujas aulas presenciamos na Escola Anísio Teixeira, no Ciclo III A e B; na Escola Paulo Freire, entrevistamos o Professor Celso, de História, do Ciclo III B, e Eliane, a Professora de Ciências do Ciclo III A. Vale notificar que os professores foram trazidos para a pesquisa como sujeitos coadjuvantes, para que pudéssemos analisar e interpretar o espaço da EJA em sua relação com a prática educativa vivenciada pelos jovens sujeitos da pesquisa.

A faixa etária dos estudantes entrevistados – de 15 a 21 anos – justifica-se pela menor idade legal em estar nas salas de EJA, que é de 15¹⁴ anos, e 21, por dois motivos: o primeiro refere-se à idade já considerada legalmente como maior e responsável pelos próprios atos, de modo que pudéssemos nos aproximar dos jovens que estavam perto da fase adulta; segundo, para que pudéssemos contemplar a presença de Luciano, que já estava com 21 anos no momento da

¹³ Os nomes dos professores são fictícios, a fim de garantir sigilo sobre sua verdadeira identidade.

¹⁴ Identifica-se, na LDB 9.394/96, a redução da idade mínima de 15 anos para a entrada nas séries iniciais da EJA.

entrevista, ficando assim uma faixa de idade representativa dos jovens que estão em transição da adolescência – juventude e progressão para a vida adulta.

Para realizar as entrevistas, utilizamos a tipologia semiestruturada, visto que,

ao mesmo tempo em que afirma a intencionalidade do ato da busca, da pesquisa, abre possibilidades para os depoentes/entrevistados seguirem seus próprios cursos narrativos e trazerem o inusitado, a evocação de suas memórias e visões sobre o que seja significativo. (MELLO, 2005, p. 53).

Essa é uma das características do próprio estudo etnográfico, que tem “[...] a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2007, p. 29).

Para complementar a coleta dos dados e conhecer as trajetórias escolares dos sujeitos, utilizamos a técnica de análise documental, em que “[...] os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 2007, p. 28). Por meio desse tipo de técnica é que verificamos os documentos referentes à matrícula e ao histórico escolar dos alunos nas escolas pesquisadas, através dos quais observamos o índice de matrículas dos jovens e a representação de diferentes faixas etárias.

Considerando a apresentação dos sujeitos e sua identificação, é importante notificar que o tratamento de dados desta investigação foi realizado por meio da análise de conteúdo, definida por Richardson (1999, p. 224) como aquela que deve ser:

[...] eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas etc.) e extrair os momentos mais importantes. Portanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador.

Esse tipo de análise está organizado em três etapas: pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise é “[...] a fase de organização propriamente dita. Visa operacionalizar e sistematizar as ideias, elaborando um esquema preciso de

desenvolvimento do trabalho” (RICHARDSON, 1999, p. 231). Nessa primeira etapa é que desenvolvemos nosso roteiro de escrita, contemplando o processo de construção teórica e reflexão sobre os dados coletados na pesquisa de campo, objetivando fundamentar a tese que se apresenta no entorno dos jovens da EJA, situando-os em seu contexto histórico, político, social e econômico.

Em seguida, partimos para a segunda etapa, a da análise do material, que “[...] consiste, basicamente, na codificação, categorização e quantificação da informação [...]” (RICHARDSON, 1999, p. 233). Identificamos os jovens em situação de fracasso com Charlot (2000) e a escola na incoerência da teoria e da prática e o seu posicionamento no cotidiano, considerando os eixos de lugar, espaço, estratégia e tática, fundamentados em Certeau (1994, 1996).

E por fim, o tratamento dos resultados, identificado por esse tipo de análise como o processo de codificação que:

[...] deve responder aos critérios da objetividade, sistematização e generalização. Objetividade em termos de não ambiguidade do código estabelecido. Sistematização e generalização dos resultados da análise de um ou mais documentos, em relação ao conjunto de documentos semelhantes. (RICHARDSON, 1999, p. 234).

Nesse sentido, desenvolvemos a ordenação dos dados encontrados nos documentos, nas observações e nas entrevistas, a fim de agrupar os aspectos mais relevantes por temas e construir a rede desta pesquisa em diálogo com os diversos autores e teóricos, o que possibilitou a fundamentação das argumentações que se desdobraram no alcance de cada objetivo já proposto. Vale salientar que, em todo o percurso científico, a Educação Popular esteve presente na condução metodológica desta investigação, considerando princípios imprescindíveis no tratamento dos dados, reflexão e análise, com destaque para o diálogo, a escuta, a problematização, a atenção às subjetividades e a consciência de inacabamento.

Como ponto de partida, demos abertura ao diálogo, conscientes de que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154). A abertura para conhecer, buscar respostas, traçar objetivos e pesquisar o campo do nosso foco de investigação revela essa relação dialógica, em que as inquietações relacionadas ao

processo de escolarização dos jovens na EJA se desdobraram devido à curiosidade de saber os motivos que os envolvem nas situações de fracasso escolar e suas atitudes em reação a esse processo. Por meio do diálogo, iniciamos a investigação atentos ao que o outro expressa em sua fala, em suas atitudes e comportamento. Esse movimento não seria possível sem o ato da escuta:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p. 75).

Foi o processo da escuta que nos conduziu para as observações e a realização das entrevistas, para que pudéssemos nos situar no ponto de vista das ideias que circundam e procuram refletir em relação aos jovens da Educação de Jovens e Adultos. Sem a escuta, não poderíamos tecer nossas inquietações e reflexões com fundamentos nem analisar a problemática do fracasso escolar e sua estreita relação com a juventude estudante das escolas noturnas. Sem a escuta, nossa investigação seria inteiramente abusiva com uma realidade que carece de transformação na prática educativa. Também identificamos a problematização como um dos eixos norteadores da proposta de uma Educação Popular, o que nos conduz a indagar sobre os processos de exclusão que se instauram cada vez mais com mais veemência nas instituições escolares, pautadas em ideologias que não permitem a superação de uma estrutura social que continua a excluir.

Em todo o texto desta elaboração científica, tomamos a problematização no desvelar dos fatos, no descrever as situações observadas e palavras pronunciadas, trazendo para discussão os entraves de uma educação que deveria estar contribuindo para superar uma “consciência ingênua para uma consciência crítica” (FREIRE, 1996, p. 17).

E é nesse processo de problematização que damos lugar às subjetividades dos sujeitos envolvidos, considerando suas singularidades, o sentido que atribuem ao seu lugar de fala, ao se “assumirem como seres sociais e históricos, como seres

pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos, capazes de ter raiva porque capazes de amar” (FREIRE, 1996, p. 23). Considerar suas singularidades é dar abertura às possibilidades de intervenção, por não considerar os fatos históricos no sentido de que “é assim mesmo”, como sempre lembrava Paulo Freire, mas sendo possível a sua transformação.

Por fim, em sua lógica investigativa, nossa pesquisa é consciente do seu inacabamento, porque, como refere Freire, “[...] a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”. (1996, p. 30). Assim, esta investigação não se esgota em si mesma, mas está aberta a novas reformulações e aprofundamento científico.

É de nosso interesse identificar como os alunos jovens da EJA, embora estejam em situação de fracasso escolar, desenvolvem suas ações no processo de escolarização. E essa identificação parte da escuta, do sentir, de buscar perceber o outro em suas especificidades e relação com o mundo. Essa perspectiva tem a contribuição de Charlot (2000) e de Certeau (1994, 1996) na elucidação dessa problemática. Essa escuta nos possibilita vislumbrar os sinais para superar um processo já dado como fracassado, os quais nos apontam reflexões para a prática educativa e que realmente contribuam para resolver o problema do fracasso escolar.

Cientes, então, de nosso cenário de pesquisa, seguimos para os próximos capítulos para problematizar o foco de investigação, aprofundando sua análise e reflexão.

3 EM BUSCA DO JOVEM DA EJA: DA SALA DE AULA AOS CORREDORES DA ESCOLA... QUEM SÃO ELES?

*... ser limpa ser responsável pelos atos que faz muita coisa boa...
 ... não sei explicar bom ter o seu direito, seu dever ...
 ... aproveitar de tudo um pouco um negócio muito esquisito ...
 ... ter a vida muito agitada sei lá.... ... é legal... ... muito complicado...
 ... é ter liberdade, ter respeito, ter sabedoria no que vai fazer...
 ... é saber o que vem pra frente... ... é curtir a juventude... ... é legal...
 ... é muita riqueza, são muitas oportunidades... ... fazer o que eu quero...
 ... aproveitar bastante, sem pensar no amanhã...*

Entre dúvidas e certezas, essas foram as várias formas empregadas pelos alunos jovens entrevistados para definir o que é ser jovem, as quais se misturavam entre uma fase movimentada e alegre e os momentos de indecisões e de complexidades. Temos, aqui, um recorte de palavras e de frases, que demonstram as indefinições nessa etapa da vida.

Neste capítulo, objetivamos conhecer os jovens que estão na EJA, partindo de concepções que circundam essa faixa etária, seguindo para questões mais específicas, considerando a escolarização desses jovens e a situação de fracasso que vivenciam, desvelando esse grupo que, na EJA, tem se tornado presença crescente pela problemática que o envolve.

Buscamos o contexto do jovem da EJA na construção de sua própria identidade. Para isso, optamos por buscar essa concepção de ser jovem, a partir do campo de pesquisa e das próprias observações sistemáticas, das entrevistas e da relação com os conceitos que permeiam suas vidas, em contextos observados no envolvimento com a problemática da exclusão social e, conseqüentemente, do fracasso escolar.

Concentramo-nos no campo de investigação, juntamente com reflexões de pesquisa anteriores, e buscamos conhecer quem é o jovem da EJA, procurando, nesse entendimento conceitual, observar suas atitudes, histórias e falas, sentir seu contexto e os sentidos a ele atribuídos.

Nesse processo, tivemos que transitar entre a sala de aula e os corredores da escola, porque a sala de aula havia se tornado o próprio local de passagem, e os corredores, o local de vivências significativas, em que os jovens se concentravam e se movimentavam. Nos corredores, víamos a alegria em seus rostos por encontrar os colegas queridos, comentar as notícias de interesse, escutar músicas e compartilhar. Também víamos a expressão de liberdade, de contentamento e de satisfação, até chegar um funcionário ou, até mesmo, os diretores e os conduzirem de volta à sala de aula, onde não conseguiam se concentrar, e mesmo entre quatro paredes, permaneciam com o movimento de carteira em carteira e de conversas paralelas. Então, para conhecer o jovem da EJA, era preciso transitar de lugares e percepções, entre a sala de aula e os corredores da escola mais especificamente.

Essa busca nos trouxe grandes desafios, principalmente por não estarmos falando de um ser isolado, simplesmente pertencente a uma faixa etária, mas vinculado, sobretudo, a uma modalidade de educação que atende a jovens e a adultos, identificado pela sua relação com os processos históricos de exclusão de nosso país. Esse desafio implica que nos debruçemos sobre esse contexto, sem deixar de trazer as especificidades dessa etapa da vida.

Em relação à sala de aula, entendemos que o jovem da EJA é reflexo do fracasso na escola da infância e permanece a vivenciar situações de fracasso em sua segunda chance. Nos corredores da escola, percebemos que o jovem da EJA aspira a um futuro melhor, mesmo que através da EJA ainda sejam identificadas práticas que demonstram um direito autoconstruído.

3.1 DA SALA DE AULA

3.1.1 O Jovem da EJA é reflexo do fracasso na escola da infância

Reconhecer o jovem da EJA, em seu espaço educacional, foi rememorar o encontro de situações de fracasso escolar de suas trajetórias, as quais remetiam a questões escolares mal resolvidas não somente nessa modalidade, mas também provenientes de situações vivenciadas ainda na infância, considerando que os jovens entrevistados iniciaram seus estudos entre 3 e 7 anos de idade e se

encontravam na EJA por não ter obtido sucesso nas séries do ensino regular na idade prevista pelo sistema de ensino.

Nesse sentido, nas entrevistas, buscamos tratar de questões relacionadas aos motivos que haviam contribuído para não estarem estudando no ensino regular diurno. As respostas conduziam a perceber a história de cada um e os aspectos relacionados a deficiências do ato educativo, em que encontramos alunos envolvidos com indisciplina, desmotivados e resistentes à escola, fatores já assinalados na pesquisa realizada por Furtado (2009). Esses elementos serão conhecidos a partir de suas histórias.¹⁵

Os principais elementos percebidos remetem a questões vinculadas diretamente à escola, como o comportamento inadequado – indisciplina e desmotivação relacionadas às dificuldades de aprendizagem e desistência, reprovação, identificadas aqui como ato de expulsão da própria escola.

3.1.1.1 Comportamento inadequado – indisciplina

Em relação à indisciplina, um dos jovens revelou que, na infância, saíra de uma das escolas onde estudava porque os professores não o aguentavam mais. Perguntamos o motivo, e ele respondeu: “[...] porque eu era bagunceiro, eu não gostava de estudar, só queria bagunçar, era eu e outro menino... meu irmão... por isso que até hoje meu irmão não sai da 3.^a... da 4.^a.” (ALUNO 1).

Outro jovem que havia começado a estudar aos 7 anos, ao ser perguntado sobre o motivo pelo qual havia parado nessa série, respondeu: “[...] bagunçava que só, não fazia nada.” (ALUNO 2). Já uma jovem, que havia iniciado estudos aos 8 anos de idade e garante nunca ter desistido de estudar, declara o motivo de ter repetido algumas vezes de ano: “[...] tinha algumas vezes que eu ia pra escola, não queria saber de nada, ia pra escola mais para bagunçar, de vez em quando, minha mãe era chamada atenção. A professora explicando, e eu atrás, com minhas amigas, conversando.” (ALUNA 3).

¹⁵ A princípio, trazemos relatos dos sujeitos da pesquisa referendada por Furtado (2009), e em sequência, os da pesquisa atual. Dos primeiros, não trazemos identificação por nomes, pela ênfase que queremos dar àqueles que permanecem na discussão de todo o texto. Trazer relatos anteriores de pesquisa contribui para um maior fundamento para conhecer os jovens da EJA.

Também encontramos Liana, Alessandro, Yasmin e Kátia, que mencionaram a indisciplina como o motivo de terem atrasado os estudos e estarem estudando na EJA. Liana Começou a estudar ainda pequena, aos 6 anos de idade, em uma escola pública. Em seu histórico escolar, há registros de muitas reprovações, e pelo que se lembra, aconteceram na 1.^a, na 5.^a e na 6.^a séries, com maior incidência no Ensino Fundamental II. Os motivos das reprovações, segundo ela, são: conversas demasiadas e uma espécie de “tique nervoso”, pois piscava demais os olhos e isso fazia com que repetisse frases no momento de cópia das atividades. As reprovações a conduziram para programas de correção de fluxo, como o “Se Liga” e o “Acelera” do Instituto Ayrton Sena, e hoje, para a Educação de Jovens e Adultos.

Já o Alessandro começou a estudar com 5 ou 6 anos de idade. Faz dois anos que estuda à noite e, segundo ele, por causa da idade que “estava avançada e a série tava atrasada”. Para essa realidade, foi reprovado umas cinco ou seis vezes em séries do Ensino Fundamental I. Ele justifica tal situação dizendo que, na época, era moleque e só ia à escola para “lanchar, jogar bola e brigar com a galera.” Com tantas reprovações, já passou por programas de correção de fluxo, como o “Se liga” e o “Acelera” do Instituto Ayrton Sena.

Yasmim também se encontra entre os “indisciplinados”. Começou a estudar ainda pequena, em uma escola particular, e, na segunda série, foi estudar em uma escola pública. Hoje estuda à noite por causa da idade e por ter sido reprovada várias vezes na 3.^a e na 5.^a séries. Alega que os motivos são variados: “falta de interesse da minha parte, bagunçava, conversava, não prestava atenção na aula, tirava muita nota baixa, mais desinteresse mesmo, vinha mais pra bagunçar”.

A jovem alega que foram as companhias que a influenciaram em seu comportamento, e essas suas amigas vivenciam hoje outro processo escolar, não foram reprovadas: “Hoje mesmo eu tenho uma amiga que já está no 1.^o ano, e eu aqui fazendo o EJA”.

Por fim, vem a Kátia, que começou a estudar aos 4 anos, em uma creche, e, depois, foi para a escola. Foi reprovada algumas vezes, por brincar bastante na escola: “eu brincava muito, reprovada na 4.^a série, um monte de vez na 4.^a série, ia mais pra brincar, o tempo foi passando e eu fiquei”.

A situação de comportamento inadequado, ou de indisciplina, apresentada por esses jovens, é reconhecida como uma característica sempre presente no

espaço escolar e interpretada como reação contrária às atividades didático-pedagógicas que estão sendo propostas, por não serem significativas para a vida deles. Para La Taille,

disciplina remete a regras. Com efeito, a pessoa disciplinada segue determinadas regras de conduta. Logo, disciplina corresponde ao que chamamos de moral: o respeito por certas leis consideradas obrigatórias. Portanto, a pessoa indisciplinada transgride as leis que deveria seguir. [...] A indisciplina pode, às vezes, vir em decorrência de bons motivos éticos. Se as regras não fazem sentido (e há muitas nas escolas) e se derivam de valores suspeitos (como a subserviência cega à autoridade), a indisciplina pode se justificar eticamente. (LA TAILLE, 2006, p. 90-91).

Considerando, então, as experiências apresentadas pelos alunos, que os conduziram a situações de fracasso escolar, não temos dúvidas de que, concordando com La Taille, a indisciplina expressa no comportamento desses jovens está relacionada à transgressão às regras que não fazem sentido ao processo educativo. Sua conduta indisciplinar precisa ser interpretada como uma reação a um tipo de estudo que não tem significado para eles, porque são regras que foram estabelecidas sem nenhuma relação com sua realidade.

Aquino entende a indisciplina na escola como um dos efeitos do *entre pedagógico*, que envolve professor, aluno e escola, em que ele identifica a relação professor-aluno como “[...] núcleo concreto das práticas educativas e do contrato pedagógico – o que estrutura os sentidos cruciais da instituição escolar” (AQUINO, 1996, p. 49).

Para reforçar sua afirmação, Aquino apresenta a proposta da relação professor-aluno, pautada no estatuto do próprio conhecimento, dizendo que é “[...] possível entrever que a temática disciplinar deixe de figurar como um dilema crucial para as práticas pedagógicas, ou então, que adquira novos sentidos mais produtivos” (AQUINO, 1996, p. 52). Essa aquisição de sentidos mais produtivos está relacionada ao ato de conhecer. Nesse sentido, ele argumenta:

[...] o trabalho educacional passa a ser não só a transmissão ou mediação das informações acumuladas naquele campo, mas a (re)invenção do próprio modo de angariá-las: o olhar da matemática, da história, da biologia, da literatura etc.

O papel da escola, então, passa a ser o de fermentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de *desconstrução e reconstrução* dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas

determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles. Isto, a nosso ver, define o conhecimento no seu sentido lato. (AQUINO, 1996, p. 52).

O autor justifica que a disciplina se faz presente na sala de aula, quando as atividades didático-pedagógicas proporcionam aos alunos espaços que possibilitem a construção do conhecimento de maneira significativa:

O trabalho do aluno passa a se assemelhar ao do professor na medida em que este tem que se haver necessariamente com a criação de condições propícias para colocar em movimento um determinado *modus operandi* conceitual, sempre de acordo com a concretude de seus alunos, do espaço escolar e dos vários condicionantes que relativizam sua ação. Trata-se da invenção pedagógica obrigatória àqueles que tomam seu ofício como parte efetiva de suas vidas [...]

O aluno é obrigado, assim, a fazer funcionar essa grande engrenagem que é o pensamento lógico, independentemente do campo específico de determinada matéria ou disciplina, uma vez que a todas elas abrange. A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas ideias, conceitos, proposições formais. (AQUINO, 1996, p. 53).

O ato de conhecer possibilita a disciplina necessária para a prática pedagógica, um conhecer que realmente seja pautado nas necessidades e nos interesses dos alunos. Portanto, entendemos que a bagunça mencionada pelos jovens tem relação com a insatisfação diante das atividades que eram desenvolvidas na escola quando ainda eram crianças, porquanto seus reais interesses não eram considerados. Lembramo-nos de que, ao conversar com um deles sobre os anos de repetência e de bagunça na escola, ele nos confessou que “tinha raiva da escola, por isso bagunçava”. Perguntamos os motivos que o conduziram a ter esse tipo de sentimento pelo lugar onde ia estudar, e ele nos contou:

Eu gostava muito de desenho... desenho de Dragon Bol Z, aí eu comprei uma revista, arrumei dinheiro, eu e meus amigos... aí eu... na hora do intervalo, no recreio, eu peguei minha revista e fui olhar... aí, sem mais nem menos, chegou a monitora, tomou da minha mão. Só ia me entregar a revista se fosse com a minha mãe, de repente assim, sem eu fazer nada, tava eu e meus amigos, tudo olhando, gostava muito de desenhar, desenhava demais os bonequinhos de Dragon Bol Z bem direitinho. Aí tomei raiva daquele colégio, fiquei irado, aí que eu comecei a bagunçar mesmo, tudo que eu fazia era para acabar com o colégio. (ALUNO 4)

Essa situação de indisciplina se agravou, pois a escola não estava preparada para sentir os interesses dos alunos e estimulá-los a desenvolver suas

habilidades. O jovem associou a escola a um lugar onde as pessoas não se importam com o que os alunos sentem, com o que gostam de fazer. Disso foi gerada a sua revolta, o seu comportamento inadequado.

3.1.1.2 Desmotivação – dificuldades de aprendizagem

Inicialmente, relembremos a Juliana, já mencionada no capítulo anterior, que, devido a uma situação de problemas de relação com a professora, alegou ter desanimado em seu processo escolar em relação às atividades acadêmicas, o que não diferencia dos relatos de Gabriele, Fernando e Luciano.

Gabriele começou a estudar ainda pequena, com 2 ou 3 anos de idade, em uma escola particular, e afirmou que estava estudando à noite por causa da idade e por ter sido reprovada muitas vezes. Em relação a essas reprovações, diz ter acontecido com mais incidência na 5.^a série, pelos seguintes motivos: “Falta de interesse, também não tinha muita cabeça assim, para aprender as coisas, o que o professor passava tinha muitas dificuldades, até hoje eu tenho bastante pra entender mais o que o professor passou.” Como sentia vergonha, nunca falou sobre isso aos seus professores. Fora as reprovações, Gabriele admite ter desistido por dormir demais e perder o horário das aulas. Isso confirma o que afirmou em relação a não ter tido interesse em estudar.

Já o Fernando começou a estudar aos 3 anos de idade, em uma escola particular, e disse estar estudando à noite, pela primeira vez, por causa da idade e por estar atrasado em algumas séries. Fernando foi reprovado três vezes porque tinha dificuldade nos estudos. Disse que “não entendia muito, muito...” e também sentiu dificuldades ao ter saído de um só professor e ter nove no fundamental II, o que o confundia: “porque não estava acostumado, aí ficou muito pesado, complicado.” Relata apresentando os motivos das reprovações. Já o Luciano afirmou que estava estudando na EJA devido à ausência na sala de aula para jogar videogame e por isso tirava notas baixas.

Refletindo sobre essa questão, Bzuneck (2004, p. 13) assevera que “a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”. Essa

queda de qualidade nas tarefas de aprendizagem é apresentada por Juliana, Gabriele, Fernando e Luciano, quando justificaram o medo produzido pela relação deficiente com a professora, na própria dificuldade com os estudos e o desinteresse em estar em sala de aula, o que desencadeia um processo ainda mais agravante:

[...] Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora. [...] Portanto, sem aprendizagem na escola, que depende de motivação, praticamente não há futuro para ninguém. (BZUNECK, 2004, p. 13).

A desmotivação desses jovens é apenas um dos inúmeros problemas que encontramos em sala de aula, relacionados à deficiência nas estratégias didáticas pedagógicas que conduziam à falta de interesse dos alunos pelo processo educativo, somado com as reações contrárias reveladas pela indisciplina, já discutidas antes.

3.1.1.3 Desistência/reprovação – “expulsão da escola”

Durante o processo de observação, também encontramos jovens que atribuíram sua retenção escolar a ausências no processo educativo:

[...] porque tinha vezes que me dava preguiça, tinha vezes que não dava vontade de ir pra escola. (ALUNO 5)

Ou por falta de interesse:

[...] quis desistir, não gostava muito também não, nem de manhã, nem de tarde de estudar. (ALUNO 6)

[...] eu achava chato. (ALUNA 7)

[...] passei um tempo estudando. [...] É porque eu estudava e desistia, estudava e desistia, estudava e desistia... É tanto que não passei de sala, só passei da 1.^a para a 2.^a [...]. (ALUNA 8)

Além dos motivos apresentados, muitos jovens ampliaram suas respostas indicando que as razões de estarem na EJA também se relacionavam à faixa etária: a maioria dos jovens nos respondeu que estudava à noite porque, no ensino

regular, não mais “aceitavam a sua idade”, assim nos respondeu Yasmim: “Por causa da minha idade”. Para Alessandro, isso já foi demonstrado como impedimento: “Porque disseram que eu não podia nem estudar a tarde e nem pela manhã”. Essa atitude foi reforçada por Fernando: “Não posso estudar nem de tarde nem pela manhã porque estou atrasado em umas séries, aí não pode por causa da minha idade” e por Gabriele: “Pelo fato da minha idade, não aceitar mais durante a manhã, nem durante a tarde e ter reprovado bastante.”

Nesse contexto, encontramos os principais motivos que conduziram esses jovens a estudarem na EJA: de um lado, situações que revelaram deficiências na relação com a escola e, de outro, a confirmação da distorção idade-série, consequência desses anos de reprovação, repetência e/ou desistência, o que indica o fracasso na escola da infância.

Segundo Freire (1998, p. 12), a evasão escolar deve ser interpretada de duas maneiras: como “expulsão das crianças das escolas” e como “proibição de que nelas entrem as crianças”, pois, “[...] na verdade, não há crianças se *evadindo* das escolas como não há crianças *fora* das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer.” Além da própria desistência, o fato de, “obrigatoriamente”, estudar na EJA por causa da idade já indica um tipo de expulsão do ensino regular, expulsão velada, mas expulsão.

As falas dos alunos revelam que eles se sentem responsáveis pela própria situação de fracasso, pois acreditam que poderiam se comportar diferente e que não deveriam ter desistido dos estudos. Porém não sabem que a escola pela qual ainda nutrem esperanças não conduz o seu trabalho como se quisesse que eles estivessem ali, que se desenvolvessem. Temos, então, situações de fracasso na escola da infância que conduzem, cada vez mais, os jovens para a Educação de Jovens e Adultos.

Com essa reflexão, vimos a necessidade de entender exatamente o que seria esse fracasso escolar que envolve o jovem da EJA, para compreender sua relação com a escola da infância. Isso nos conduziu aos estudos de Charlot (2000) que, com a propriedade com que discute tal problemática, amplia essa discussão para mais especificidades.

Charlot (2000) apresenta o fracasso escolar de maneira reflexiva, mas não o visualiza de maneira estática e objetiva, mas considerando a complexidade que a

própria situação envolve. Isso contribui para que nos aproximemos do jovem da EJA e das situações no fracasso escolar. Para entendê-lo, ele parte de algumas inquietações, quais sejam: Por que será que alguns alunos fracassam na escola? Por que isso acontece com mais frequência entre as famílias de grupos sociais populares? Por que não ocorre com todas as crianças que pertencem aos mesmos grupos populares? Em nossa pesquisa, essas questões nos direcionaram, inicialmente, a refletir sobre os motivos do aumento de jovens na Educação de Jovens e Adultos advindos do ensino regular.

A busca de respostas para essas questões tem mostrado que a problemática relacionada ao “fracasso escolar” vem se apresentando como um campo de investigação desafiador. O próprio Charlot (2000, p. 17) reconhece esse desafio, pelo fato de estar relacionado a “[...] fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão das regras... O fracasso escolar é ‘não ter’, ‘não ser’. Como pensar naquilo que não é?”.

É nessa inquietação de pensar naquilo que não é, o que se torna uma impossibilidade, que Charlot (2000) traz duas formas indiretas de se “traduzir” o fracasso escolar. A primeira está relacionada à teoria da reprodução, pensada como desvio, diferença¹⁶. A diferença entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos, diretamente relacionada às desigualdades sociais. A segunda se apresenta como “[...] uma experiência que o aluno vive e interpreta [...] as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos” (CHARLOT, 2000, p. 17). Essa não deixa de ser também uma diferença encontrada na escola, mas não se mostra como uma posição baseada somente em índices e em estatísticas, mas se ampliando para a relação com o saber e a escola. É nessa perspectiva que Charlot (2000) se posiciona, e nós, aqui, também.

O fracasso escolar, durante muito tempo, foi visto como expressão de reprovação, da não apropriação dos conhecimentos sistematizados pela escola por parte dos alunos, daqueles que não conseguem aprender a ler em um ano, da ineficácia pedagógica, entre tantas outras questões que culpam o meio social,

¹⁶ A teoria da reprodução indica que, para “[...] se compreenderem as posições escolares dos alunos (e, portanto, suas futuras posições sociais), é preciso compará-las com as posições sociais dos pais.” (CHARLOT, 2000, p. 20).

trazendo em si o discurso de que a origem social é a responsável exclusivamente pelo insucesso dos alunos.

Charlot (2000, p. 14), ao contrário, relaciona o fracasso escolar a “objetos sociomediáticos”, isto é, àquilo que tem sido relacionado ao fracasso escolar “[...] são portadores de múltiplos desafios profissionais, identitários, econômicos, sociopolíticos”. Assim, o fracasso escolar constitui-se “[...] uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 17). Isso não restringe exclusivamente a origem social.

As condições sociais precárias podem ser condicionantes, mas não são determinantes. Nesse sentido, Charlot (2000) apresenta críticas em relação às sociologias da reprodução (como a maior precursora dessa ideia) e se posiciona por uma nova perspectiva. Ele se refere, com ênfase, ao sociólogo Bourdieu, através do qual essa abordagem se encontra de “forma mais acabada”. Em relação à teoria da reprodução, ele assevera:

Para compreenderem-se as posições escolares dos alunos (e, portanto, suas futuras posições sociais), é preciso compará-las com as posições sociais dos pais. Mais precisamente ainda, Bourdieu raciocina em termos de sistemas de diferenças: às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta. Há a reprodução das diferenças. Como se opera essa reprodução? Novamente através de diferenças: as diferenças de posições dos pais correspondem nos filhos diferenças de “capital cultural” e de *habitus* (disposições psíquicas), de maneira que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola. (CHARLOT, 2000, p. 20).

O autor em questão não nega esse problema, mas mostra sua insuficiência para interpretar fenômenos educativos e sociais. Não podemos esquecer que qualquer que seja o problema que a vida nos apresenta, em qualquer instância, ela está envolvida em uma rede de significados e de estruturas que não nos disponibilizam apenas uma causa para aquele efeito, mas várias. Para Charlot (2000, p. 23), é necessário considerar que,

[...] para analisarmos o fracasso escolar, devemos levar em consideração:

- o fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
- a singularidade e a história dos indivíduos;
- o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);

- sua atividade efetiva, suas práticas;
- a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber.

Essa advertência nos direcionou a escutar o lugar investigado, em seu movimento, a partir das falas, de identidades que se revelam no contexto educacional, mas que refletem a posição social e educacional dos jovens da EJA, de uma produção do fracasso que se cristaliza na escola e que indica que é uma questão não exclusivamente relacionada à reprodução e ao capital humano, mas ao saber. Nesta pesquisa, tivemos indícios de que os jovens que se encontram na EJA são provenientes do fracasso na escola da infância.

Precisamos reconhecer que o Jovem da EJA representa hoje um grupo diferenciado, que não participa mais da conceituação atribuída a essa modalidade anos atrás, quando seus estudantes eram vistos como os “[...] que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar” (PAIVA, 1972, p. 26). Essa explicação já tem se tornado insuficiente pelo momento histórico, político, social e econômico que temos vivenciado nesses últimos anos.

Estamos falando de um grupo que cresce cada vez mais, devido a processos escolares mal resolvidos e deficientes desenvolvidos na Educação Básica. É o que conhecemos como juvenilização da EJA marcada, principalmente, a partir dos anos 1990. Enquanto de um lado aumentava o incentivo para o acesso dos jovens à escola, do outro, não havia investimento suficiente em qualidade no processo de escolarização. Isso é o que Carrano e Peregrino (2005, p. 5) denominam de “processo de escolarização degradada”, que:

[...] se refere ao “novo” processo de escolarização que se inaugura a partir da década de [19]90, e que se dá com o agravamento das condições de escolarização das classes populares no Brasil, tornando-as ainda mais precárias. Tal precariedade pode ser constatada na medida em que percebemos que o aumento do número de alunos nos sistemas públicos escolares tem se dado sem o concomitante aumento proporcional no montante das verbas para o setor. Assim, tal forma de escolarização vem prescindindo de equipamentos escolares fundamentais, realizando-se com base na contratação precária de profissionais [...]. (CARRANO; PEREGRINO, 2005, p. 5).

Assim, a presença dos jovens na EJA é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os alunos têm acesso à escola, mas não, a uma educação que promova suas habilidades e apropriação do conhecimento científico.

Ao rever os dados que encontramos a partir da década de 2000, por exemplo, somos confrontados com estatísticas que reforçam esse entendimento, como Torres (2004, p. 36), que nos informa sobre o mapa representativo da realidade dos estudantes do ensino fundamental na América Latina e no Caribe, dos quais, entre 85 e 90% que ingressam na escola em idade escolar regular, apenas 47% completam o ensino fundamental. Essa realidade se torna ainda mais agravante porque, aproximadamente, metade dos alunos repete a primeira série. Essa repetência está relacionada a problemas no ensino e na aprendizagem inicial de leitura e de escrita. Esse problema é ainda mais complexo no caso de estudantes que sejam provenientes de famílias de baixa renda, o que sobe para 60% dos casos.

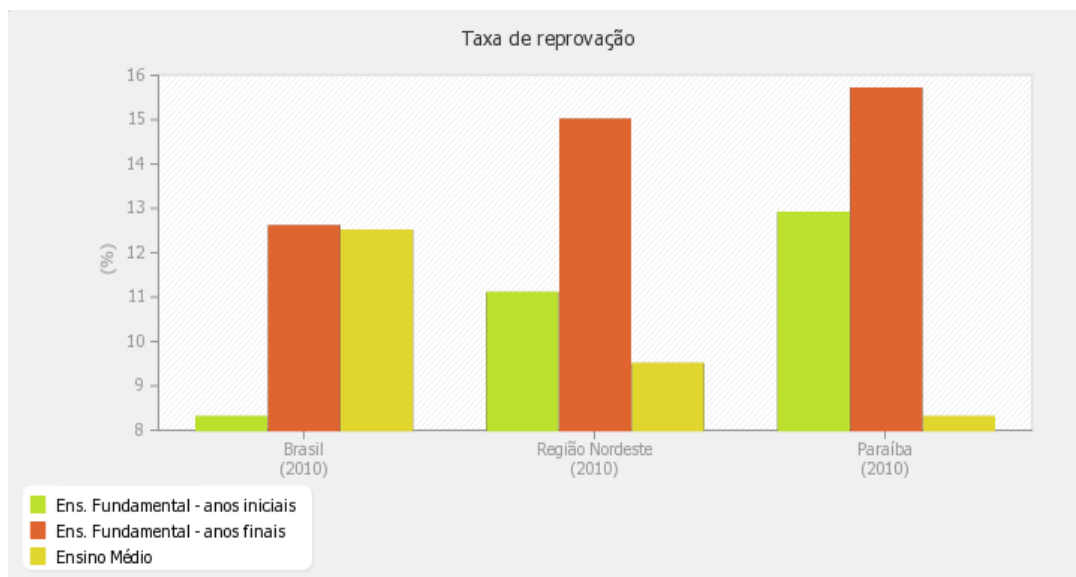
Ainda segundo Torres (2004, p. 35-36), “[...] um olhar mais atento à situação do Ensino Fundamental na América Latina revela que os altos índices de matrícula escolar andam paralelamente com os altos índices de repetência escolar e baixos índices de diplomação no ensino fundamental.”.

No Brasil, em específico, de acordo com os dados do SAEB¹⁷, “[...] apenas 4,48% dos alunos de 4.^a série do Ensino Fundamental possuem um nível de leitura adequado ou superior aos exigidos para continuar seus estudos” (CICLO, 2003, p. 12). Mais recentemente, como já vimos em resultados das pesquisas do INEP (2011), “7,2% das crianças que frequentavam do 1.^o ao 5.^o anos do ensino fundamental naquele ano foram reprovadas. Nas séries finais (6.^o ao 9.^o anos), a taxa subiu para 12,4%.” Essa realidade se agrava nas Regiões Norte e Nordeste, onde o dobro de estudantes foi reprovado em comparação com o Sudeste nos anos iniciais. Os números reforçam processos de fracasso escolar, como se identifica no gráfico¹⁸ a seguir, relacionado aos jovens da Paraíba em situação de reprovação, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, foco de nossa investigação.

¹⁷ Sistema de Avaliação da Educação Básica – realizada em 2001 e divulgada em 2003.

¹⁸ Fonte: MEC/INEP. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/paraiba/>. Acesso em: 13/11/2012.

Gráfico 2 – Pesquisa INEP – 2011



Fonte: MEC/INEP/DTDIE

O atraso que começa ainda na infância se encontra em toda a trajetória escolar desses jovens. De acordo com o IBGE, metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveria ter concluído a educação básica e ingressado no ensino superior, ainda não estava na universidade, o que representa 49%. Interessante notificar que um percentual de 8% dessa população ainda tentava concluir o ensino fundamental.¹⁹

Embora as estatísticas não sejam o nosso objetivo, elas contribuem, juntamente com a fala dos jovens, para o reconhecimento de que as crianças que, há algum tempo, vêm sendo reprovadas e/ou “expulsas” da escola hoje não são mais crianças, estão se tornando adolescentes e, mais tarde, jovens que, não comportando mais no ensino infantil, são direcionados para as classes da Educação de Jovens e Adultos e perdem o percurso no processo de escolarização segundo o sistema educacional.

Assim, considerando esse contexto e com o intuito de conhecer o jovem da EJA, não poderíamos ignorar o fracasso escolar que eles vivenciam, razão pela qual precisávamos observar a prática educativa que ali era desenvolvida, tentando compreender a entrada crescente desse grupo no ensino noturno e que, além de

¹⁹ Disponível em: <www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/11375-desigualdades-regionais-sociais-e- raciais-no-atraso-escolar-diminuem>. Acesso em: 19/01/2013.

identificar problemas com a escola da infância, a partir da sala de aula, havia fortes indícios de que esses jovens continuavam vivenciando as situações de fracasso em sua “segunda chance”²⁰, isto é, na Educação de Jovens e Adultos. É o que veremos na próxima reflexão a partir da sala de aula.

3.1.2 O jovem da EJA continua a vivenciar situações de fracasso em sua “segunda chance”

É possível reconhecer que os jovens que se encontram na EJA advêm do fracasso da escola da infância e são direcionados à EJA na prerrogativa de que possam “recuperar” o que não conseguiram desenvolver no ensino regular. Portanto, essa seria sua segunda chance. No entanto, percebemos, nas pesquisas realizadas, que, ao chegar a essa “segunda chance”, a maioria dos jovens continua a vivenciar situações de fracasso escolar, e as normas disciplinares e as condutas continuam a promover processos de exclusão, resultando em uma escola produtora de “alunos fracassados” e reincidentes.

Quando os jovens chegam à EJA, o processo de escolarização recebe, aparentemente, uma nova estrutura. Eles encontram pessoas de faixa etária muito diferente da sua, adultas e idosas, que até se aproximam da geração de seus próprios pais e avós, mas essa era a única diferença que configurava o lugar a que iriam ter acesso para prosseguir os seus estudos, pois identificávamos em nossas observações situações de reprovação, repetência e desistência desses jovens, como verificado na escola da infância.

Se voltássemos às explicações e às justificativas da teoria da reprodução, comprovaríamos, inicialmente, que o fracasso escolar, de fato, está relacionado à origem social dos alunos, tendo em vista que os de escola pública, especificamente da Educação de Jovens e Adultos, advêm de grupos populares. Em nossos registros do diário de campo, por exemplo, aproximamo-nos de suas vivências diárias que indicavam essa origem e encontramos o Luciano, que trabalhava em um mercadinho de frutas, ajudando a empacotar as mercadorias e a organizar os cestos de frutas; outro jovem da EJA, com um grupo de montadores de móveis, para montar uma escrivaninha que havíamos comprado; e outro, quando fomos

²⁰ Termo utilizado por Carrano (2008), em seu artigo: *Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”*.

consertar a trava elétrica de uma das portas do carro, que nos auxiliou e mostrou toda a sua habilidade com o conserto.

Fora isso, outras atividades remuneradas dos jovens da EJA foram expostas em momentos de entrevista: o Júlio, por exemplo, relatou que trabalhava no balcão de uma loja; o Alessandro, que relata seu cansaço relacionado à vida de trabalho e de estudo:

Porque é cansativo demais, eu acho cansativo né? Trabalhar, estudar, assim eu saio daqui, aí vou deixo o material em casa, jogo bola com os meninos ali, fico um tempo no centro comunitário, chego em casa umas 11:00 (da noite), cansado, aí acordo de 4:30 para trabalhar, aí chego em casa de tarde, durmo, acordo para vir para escola. Cansativo demais, também aquele negócio, todo ano estudar [...].

Havia, ainda, a Gabriele, que vendia cosméticos, além de outros que ajudavam nos afazeres domésticos, enquanto os pais, os avós e/ou os responsáveis trabalhavam. Esse modo de vida do jovem da EJA traz indícios de seu pertencimento a grupos populares, a famílias assalariadas, alguns até de baixa renda, com certas limitações em relação ao direito e ao acesso às condições básicas de sobrevivência: saúde, lazer, segurança e educação.

Suas trajetórias de vida demonstram que os jovens oriundos de famílias populares são bem diferentes dos que vêm de famílias com mais poder aquisitivo. Principalmente porque viveram uma infância com preocupações e responsabilidades da vida adulta, que a adolescência não pode esperar.

Em conversa com os jovens da EJA, eles nos relatavam histórias que marcaram suas vidas: do abandono do pai, mãe ter que trabalhar para sustentar a casa e, por isso, a avó ter que criá-los convivendo com a ausência dos pais, como foi o caso da Gabriele; da Liana, que revela ressentimentos do pai que abandonou o lar e por considerar o padrasto uma melhor referência paterna; do Júlio que, devido à ausência paterna, teve que trabalhar logo cedo para ajudar a mãe no sustento do lar, além de tantos outros jovens que, mesmo buscando significado em suas vidas em seu próprio contexto, não deixaram de revelar a instabilidade e as situações em busca de sobreviver a situações adversas.

A maioria desses jovens são filhos e filhas, netos e netas de pais e avós analfabetos e/ou de pouca escolarização e chegam às nossas escolas com a vida até incerta. Ao contar suas próprias experiências de vida, oscilam na própria

incerteza do que significa ser jovem. Entretanto, situar o jovem da EJA como oriundo de grupos populares não justifica a situação de fracasso escolar que continuam a vivenciar em sua segunda chance, como teoriza a sociologia da reprodução. Charlot (2000), em divergência a essa teoria, mostra-nos que essa posição dos jovens não determina a situação de fracasso escolar em que vivem, já que muitos outros advindos também de grupos populares não vivenciaram isso na escola.

Uma das maiores críticas que Charlot faz à teoria da reprodução é justamente a maneira como relaciona a origem social dos pais e de seus filhos:

As sociologias da reprodução têm estabelecido a existência de uma correlação estatística entre as posições sociais dos pais e as posições escolares dos filhos. [...] se certas crianças fracassam na escola, seria “por causa” de sua origem familiar; e, hoje, de sua origem “cultural”, isto é, “étnica”. (CHARLOT, 2000, p. 23-24).

Esse mesmo autor também afirma que, na visão das sociologias da reprodução, “[...] Essa interpretação é inteiramente abusiva.” E acrescenta:

É verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que “a origem social é a causa do fracasso escolar!” Por um lado, as sociologias da reprodução lidam com posições e diferenças entre posições e, não, com o conjunto desses fenômenos agrupados sob a expressão “fracasso escolar”. Por outro lado, não se pode interpretar uma correlação estatística em termos de causalidade: dois fenômenos podem estar associados estatisticamente sem que um seja a causa do outro (eles podem não ter uma relação direta, mas, sim, serem os efeitos de um terceiro fenômeno). (CHARLOT, 2000, p. 24).

Como já foi dito, Charlot (2000) não ignora a origem social como um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar, mas deixa claro que ela só não é suficiente para explicá-lo. A “diferença de posições”, que é tão defendida pela sociologia da reprodução, é questionada pelo autor através de sua própria concepção de posição que, para ele, está associada à ideia de lugar e é definida de duas maneiras: a posição objetiva e a posição subjetiva. A posição objetiva está relacionada ao lugar que se ocupa, e a subjetiva remete à postura que se assume nesse lugar.

Essa é, pois, a grande contribuição que Charlot nos traz para explicar o chamado “fracasso escolar”: a de que não devemos olhar os alunos

exclusivamente por sua origem social, o lugar que ocupam, mas pelo sentido que eles atribuem a esse lugar que ocupam e/ou (até mesmo) que foram direcionados a ocupar. Ou seja, “[...] não basta saber a posição social dos pais e dos filhos; deve-se também interrogar-se sobre o significado que eles conferem a essa posição” (CHARLOT, 2000, p. 22).

Enquanto a teoria da reprodução fixa o seu olhar no lugar que os alunos ocupam e interpretam como causa dos seus insucessos, Charlot (2000) amplia esse entendimento dando vez às falas, às histórias, às condutas e às situações que vivenciam, trazendo um novo significado para isso, como expressa esta sua fala:

Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso ou o fracasso escolar dessa criança, essa singularidade deve ser tomada em consideração. (CHARLOT, 2000, p. 21-22).

É justamente considerando essas singularidades que analisamos as situações apresentadas pelos jovens entrevistados, buscando o significado que atribuem à própria condição de fracasso escolar, as quais se somaram às observações realizadas no campo de pesquisa e nos trouxeram indícios de que as situações de fracasso encontradas provenientes da escola da infância se repetiam na EJA, em sua “segunda chance”, o que não justifica sua origem social.

Além da baixa frequência e da evasão, a própria arrumação da sala remetia a uma herança do tradicionalismo escolar²¹, pois as carteiras permaneciam posicionadas em filas, o professor à frente, e os alunos contemplando as costas de seus colegas; em alguns momentos, sentavam-se afastados uns dos outros, posicionados predominantemente em grupos próximos e geralmente à margem das salas de aula, perto da porta, nas laterais ou na parte de trás, como era o caso dos rapazes. Temos, aqui, uma estrutura parcialmente diferenciada da escola que os jovens estavam acostumados a frequentar quando ainda eram crianças, ao mudar

²¹ O tradicionalismo escolar a que nos referimos remete à Pedagogia Liberal Tradicional, em que “a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. [...] O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado de sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida.” (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

para o horário da noite e começar a compartilhar um mesmo lugar de estudo com pessoas de faixa etária diferente. Entretanto, o processo de escolarização que encontraram na EJA apresentava situações semelhantes à da escola de sua infância.

Durante as observações, percebemos que a “educação bancária”²² (por muitos anos em discussão), que parecia ter sido superada na Educação de Jovens e Adultos e que poderia agora receber os jovens para mais uma oportunidade de superar as situações de fracasso que vivenciaram, apresentou-se nos espaços de investigação “fiel” ao ato educativo, em que hoje reconhecemos a repetição das situações que continuam a contribuir para que os jovens permaneçam a vivenciar situações de fracasso.

Nas aulas que acompanhamos em cada sala, constatamos a “educação bancária” acontecendo fluentemente, o que não esperávamos encontrar, considerando o avanço da EJA em nível de concepções e de princípios relativos à Aprendizagem ao Longo da Vida e à Educação Popular. Presenciamos aulas em que o professor sentava em seu *bureau*, iniciava a chamada, que durava, muitas vezes, cerca de 20 minutos, quando a aula era somente de 40 minutos, ou seja, em metade da aula, os alunos ficavam ociosos, sem proposta de atividades significativas. Além disso, nas aulas, não era utilizado nenhum recurso de atratividade, como imagens, vídeos, mapas, restringia-se a cópias em quadro e a explicações orais pouco claras para os alunos.

Lembramos bem de uma das aulas, em que o professor de História pediu aos alunos que abrissem o livro na página 191 e iniciou a leitura pedindo que estes acompanhassem. Um deles perguntou: “Professor, a gente num já leu isso não?” O professor responde: “Lê de novo!”. A aula continuou, intercalada com aula expositiva, cópias no quadro e leitura, sem nenhuma atratividade, sem conexão com as vivências do cotidiano e sem estímulo para o que estava sendo proposto. Fora as aulas sem atratividade, os livros não atendiam às necessidades de leitura e escrita dos alunos que apresentavam muitas dificuldades de interpretação, os

²² A Educação Bancária é definida por Freire como o “[...] ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1987, p. 58). Em oposição a esse tipo de educação, Freire propõe a educação problematizadora, que será mais bem definida no decorrer deste trabalho.

textos eram densos e com questões amplas, pouco discutidas com professores, o que dificultava o responder.

Essa realidade se agravava nos momentos de indisciplina, que revelava uma prática educativa sem significado, como é o caso de Alessandro e de Luciano, que o Conselho Escolar indicou para a escola não mais renovar suas matrículas por causa das bagunças que insistentemente realizavam na escola.

Além dessa realidade e de uma escola com pouca ou nenhuma atratividade, “expulsava” seus alunos, o que se comprovou na pesquisa de Furtado (2009), em que, dos 52 jovens que foram matriculados nas três escolas investigadas, apenas 11 concluíram o ano letivo e, mesmo assim, alguns frequentavam esporadicamente as aulas e participavam muito pouco das atividades. Esse fato foi reencontrado na investigação, em que de cerca de 95 jovens matriculados no início do ano de 2011, nas quatro salas de aula pesquisadas, no final do ano, não havia mais que 30 jovens ainda frequentando, e mesmo assim, irregularmente.

O que explica o fato de mais de 50% dos jovens com idades entre 15 e 21 anos desistirem de sua “segunda chance”? O que está ocorrendo no processo de escolarização, que não consegue atrair os alunos para permanecerem na escola? Identificada por Paulo Freire como “expulsão” da escola, a desistência dos jovens na EJA é fato tão grave quanto foi demonstrado em algumas situações quando ainda eram crianças. Essa situação, inadmissível na escola, conduziu-nos a perguntar aos jovens a que atribuíam a desistência dos seus colegas, já que não teríamos condições de ter acesso a cada um dos alunos que desistiram.

Inicialmente, responderam que os colegas desistiram porque não queriam aprender por preguiça, por serem vagabundos, bagunceiros e até por quererem “viver no meio do mundo”, “viver no crime... pegando droga...”. Percebemos que os colegas desistiram por serem irresponsáveis, pois eles mesmos foram os responsáveis por não continuarem os estudos, o que não difere da percepção encontrada na própria prática pedagógica, por não vermos atitudes de mudança e de inquietação das pessoas responsáveis pelo funcionamento da escola, frente aos altos índices de evasão. Esse fato já se naturalizou e ficou “invisível” e agravou ainda mais o processo de exclusão.

A evasão não deveria ser vista como algo normal nas salas da EJA. Muitos alunos desistiram, e não há atitudes de indignação da escola, como se as desistências já fizessem parte do processo de escolarização da EJA e a evasão

tornou-se “normal”, faz parte da normalidade da EJA. Conforme Gentili (1999, p. 15):

[...] quando se normaliza, a exclusão se naturaliza. Desaparece como problema para tornar-se um dado. A exclusão se normaliza quando se torna cotidiana. O poder da cotidianidade é justamente tornar-se invisível aos olhos. Aquilo que é cotidiano não chama a nossa atenção. Aquilo que é cotidiano se normaliza, e o poder da normalidade é desmanchar-se, desaparecer como um problema, para tornar-se um fato.

Aqui se configura a indiferença com a desistência dos alunos na EJA. Matricular-se e não participar de todo o processo do ano letivo, desistindo até mesmo antes do primeiro dia de aula, tornou-se o cotidiano de alunos dessa modalidade de ensino, em que os problemas que têm contribuído para a evasão escolar tornaram-se naturais e não causam mais indignação, inquietação e atitude para refletir e buscar superar essa realidade. A maioria dos alunos demonstrou sua posição em relação aos que desistiram e os considerou responsáveis pela própria decisão, o que exime a escola de ter contribuído para que isso acontecesse.

Há fortes indícios de que o Sistema Educacional definitivamente os proíbe de continuar. São inúmeros os fatores que envolvem os motivos da desistência, e o que se percebe nas falas dos alunos é a própria desmotivação, a falta de interesse pela escola. Por que será que, na observação, percebemos que quase todos os alunos se posicionavam à margem da sala e perto da porta? Seria pela facilidade de sair do lugar que tanto os desmotivava? E não seria isso a própria “expulsão” – “proibição” apresentada por Freire?

Os jovens em situação de fracasso estão sendo direcionados às salas da EJA. Porém, quando lá chegam, dificilmente permanecem. A evasão e a reprovação crescem porque o que a escola propõe não tem tido sentido na vida dessas pessoas. Temos, assim, essa realidade a qual o jovem da EJA continua a vivenciar situações de fracasso escolar em sua “segunda chance”. Esse fracasso, na infância, e sua reincidência na segunda chance dos jovens na EJA retratam os indícios da prática educativa desses jovens observada na sala de aula. Uma prática educativa que ainda é suportada por alguns, com o objetivo de conquistar sua certificação.

Mas, e nos corredores da escola, em suas vivências significativas, o que encontramos? Quem é esse jovem da EJA? É o que veremos em nossas próximas reflexões.

3.2 AOS CORREDORES DA ESCOLA...

3.2.1 O jovem da EJA aspira a um futuro melhor – um direito ainda autoconstruído

Os corredores da escola da EJA onde desenvolvemos a pesquisa eram sempre animados. Ouvíamos músicas pelos celulares, conversas, risadas, brincadeiras e parceria. Havia aqueles que eram mais tímidos e sentavam à vontade nos bancos de cimento próximos aos pilares de sustentação do telhado; outros, mais expansivos, gritavam e cantavam músicas em alto e bom som, além dos que ficavam à espreita nas aberturas de entrada de ar que havia nas paredes da sala. Não foram poucas as vezes em que ouvíamos os jovens expressarem que o momento que mais gostavam era do intervalo, a hora da merenda. Então essa era a realidade dos corredores da escola, bastante diferente da sala de aula. Sentíamos a sensação de liberdade com que os jovens por ele transitavam.

Mesmo envolvidos em situações de fracasso, algo nos chamava a atenção nos jovens entrevistados na pesquisa: eles permaneciam na escola. E isso nos motivou a questionar o que eles esperavam dessa escola, qual a sua importância, e embora houvesse problemas em relação à frequência às aulas e ao alto índice de reprovação, percebíamos que queriam estar ali e buscavam, por meio dessa escola, alcançar melhores oportunidades.

Quando questionados sobre o que esperavam da escola, a maioria dos entrevistados expressaram que a contribuição da escola estivesse mais relacionada ao seu futuro, como nos relatou Fernando: “o estudo pro futuro é muito importante, pro futuro de todo mundo e que esse futuro seja razoável”, desejando assim estudar em uma universidade e fazer Educação Física.

A Kátia já relaciona a importância da escola ao crescimento em todos os sentidos: “profissional, educacional”. O que não difere de Alessandro, que relata que a escola, além de possibilitar a aprendizagem de coisas novas, tem sua relação direta com uma profissão no futuro e pouco para sua vida hoje: “quem sabe

daqui pra frente, ser um professor, um doutor”. Essa convicção também é apresentada por Yasmim:

Sei que minha mãe sempre diz – a gente estuda pra ser alguém na vida! Daqui pra frente eu quero um trabalho bom, hoje minhas tias tudo desempregada, minha mãe só tem até a 8.ª série. Porque hoje até pra você ser gari você precisa ter o estudo completo.

Já Gabriele revela que outras pessoas cobram muito que ela pense no futuro. Por isso, em relação à sua expectativa sobre a escola, respondeu: “passar de ano”. E por isso, apesar de não estar apresentando excelentes notas, expressa a importância da escola: “pra agente poder lá na frente lembrar o que estudou atrás, pra agente ter um futuro profissional melhor, porque tudo que a gente aprendeu aqui, a gente vai levar para outras pessoas lá na frente.”

Esses jovens revelaram que a escola tem significado prioritariamente relacionado ao futuro, porquanto possibilitará novas oportunidades, sobretudo relacionadas ao trabalho, o que interpretamos como a busca de melhor qualidade de vida e que, para isso, precisavam estar na EJA em busca de sua certificação. No entanto, mesmo com grandes expectativas em relação à escola, e esse ser o grande motivo de permanecerem ali, percebemos que a busca por um futuro melhor através da EJA se revelava nesses jovens pelo esforço individual, por um direito que é autoconstruído, que se expressa em reflexões mais amplas ao contexto educacional.

Vale relembrar que os processos de democratização de nosso país, em lutas pelo direito à igualdade, resultou na Carta Magna, a Constituição Brasileira, que, em 1988, rompe com o período de massacre do direito de ser gente, ser cidadão, efetivar práticas sociais igualitárias, sem distinção de cor, credo, etnia, raça e tantas outras características que representam o nosso povo, a nossa sociedade.

Suas primeiras páginas fazem menção à Declaração dos Direitos Humanos: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, o que garante oportunidades para todos, em igual procedência e efetivação. Essa carta é o modelo de democracia para qualquer país em desenvolvimento. Mas onde estão as provas de sua garantia? Um país no qual a corrupção impera entre os poderes administrativos, em que os próprios responsáveis pela regulação na garantia de

execução da Constituição são os primeiros a burlar e agredir o direito à vida de grande parte da sociedade brasileira, onde estão os jovens da EJA.

O direito é, então, uma abstração, e o tratamento de igualdade não considera a diversidade e as desigualdades que historicamente foram construídas em nosso país, o que faz essa “igualdade” não atender às especificidades e às necessidades de todos os cidadãos. Prova disso parte da própria Constituição que, em sua promulgação, estabelece: “a educação, direito de todos”, em cuja concretude vivenciamos um direito velado, que deveria ser, de fato, garantido a todos os cidadãos, não de forma simplista, no acesso ao espaço escolar, mas em sua qualidade, atendendo à formação e à potencialização de um povo que ainda sofre pelas desigualdades sociais.

Os jovens da Educação de Jovens e Adultos são um exemplo disso, porque vivenciam a luta pela sobrevivência na convivência com familiares que também estão em constante luta, nos serviços de mau atendimento nos postos de saúde, na escolha de necessidades prioritárias a serem satisfeitas em detrimento de outras que, certamente, ficarão sem seu suprimento, no baixo rendimento financeiro e incerto devido ao desemprego e à alta exigência de competências que não foram realizadas em tempo oportuno no percurso da vida.

A realidade dos jovens da EJA é identificada no que Andrade e Farah Neto (2007, p. 56) nos afirmam: “[...] o processo de escolarização constitui hoje, sem dúvida, um espaço importante de sentido, que explicita, de forma incisiva, desigualdades e oportunidades limitadas que marcam expressivos grupos de jovens brasileiros”. Essas desigualdades podem se expressar de várias formas:

[...] frequentemente, quando os jovens percebem estar perdendo esse “jogo” escolar – porque, efetivamente, não são iguais – surgem algumas estratégias – como a própria retirada do jogo – reconhecidas como evasão, abandono e repetência. (ANDRADE; FARAH NETO, 2007, p. 58).

O fracasso escolar tem marcado o processo de escolarização dos jovens, comprometendo a sua condição juvenil por uma situação social de poucas oportunidades e que representa um problema muito maior, denominado exclusão social.

A esse respeito, Andrade e Farah Neto (2007, p. 56) ainda nos trazem a seguinte reflexão:

Os processos vivenciados pela maioria dos jovens brasileiros e suas estratégias de escolarização ainda expressam as enormes desigualdades a que está submetida essa faixa da população. As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e os retornos, podem ser assumidas como importantes sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades. O que parece estar dado, como direito, instituído e instituinte – o direito à educação para todos –, não reflete, necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros.

Cotidianamente, recebemos informações sobre os altos índices de alunos que não concluem o ensino fundamental, ou que concluem, mas apresentam déficits na aprendizagem, o que nos causa pouco espanto, demonstrado nas reduzidas manifestações de indignação. Esse fato passou a ser encarado como normal, e as ações dirigidas para tratar os problemas não atendem às reais necessidades.

De fato, as estatísticas têm esse descaso, porquanto nos distanciamos das pessoas, que são reduzidas a porcentagens, e isso contribui para que, cada vez mais, as ações públicas sejam geradas na perspectiva de diminuir “os números”, não importa como nem porque, o que acaba gerando outro tipo de exclusão, que é velada, identificada como exclusão includente. Gentili (1999, p. 22-23) refere que:

[...] hoje o poderoso mecanismo de exclusão passa pela inclusão de determinados indivíduos à vida social. [...] Determinados indivíduos que são aceitos para participar – só que de uma forma subordinada, de uma forma des-hierarquizada – da vida cotidiana das nossas grandes cidades. Eles podem conviver com os *normais*, podem conviver com os incluídos; todavia, pagando o alto custo da estigmatização, pagando o alto custo da privatização de certos direitos elementares, pagando o alto custo da impossibilidade de participar plenamente na vida social.

O direito autoconstruído tem alto custo para os jovens da EJA, no dilema entre sobreviver e estudar. Essas questões envolvem o sentido de estar na escola, de aprender o quê e para quê, sob o dilema de que o que se aprende ali (escola) não lhe serve lá (cotidiano), no entanto, precisa estar “ali”, porque dizem que o ali vai transformar o “lá”, mesmo com incoerências já comprovadas. É a credibilidade nesses jovens de que a escola possa conduzir a um futuro melhor.

Na própria legislação, vê-se que o direito é velado e dá espaço para sua autoconstrução, como vemos na Lei 9.394/96 – LDB – que deveria, em momento

de construção democrática do país, garantir a diminuição das desigualdades educacionais, reserva para o Ensino Fundamental apenas os Artigos 32, 33 e 34 e para a Educação de Jovens e Adultos, o 37 e o 38, com pouco detalhamento para sua execução, e fica à mercê da interpretação e das intenções políticas de favorecer ou não o que é realmente de direito, o que difere dos artigos reservados para a Educação Superior em sua ampla descrição, como visto nos Artigos 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56 e 57, e com detalhamento que assegura, com veemência, o direito a essa modalidade de ensino.

Destacamos, nessa disparidade, a falta de atenção legal ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos em suas especificidades, em que encontramos grande parte das crianças, adolescentes e jovens de famílias populares, especificamente, os jovens da EJA.

A partir dessa realidade, refletimos: como ficam os processos de exclusão que têm mantido a produção do fracasso de nossos jovens da EJA? Será que os jovens da EJA do Ensino Fundamental têm conseguido chegar, pelo menos, ao ensino médio e, ainda assim, estar preparados em conhecimento e competência acadêmica para ingressarem no ensino superior?

Não temos a intenção de responder a essas questões, mas estamos cientes de que as trajetórias escolares de muitos jovens da EJA vão sendo interrompidas. Expressando toda uma estrutura social que cresce em desigualdade. A autoconstrução do direito à educação realmente fica, em muitos casos, no esforço individual, salvo pelos movimentos sociais que ainda persistem na luta pela igualdade de direitos. Quando não, temos que reconhecer que pagamos impostos, e sua reversão está a favor de poucos.

O que estamos esperando dessa realidade, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, que sempre esteve à margem das ações políticas? Existe um “faz de conta” exacerbado em muitas salas de aula, que expressam o embate que demonstra também um “faz de conta” da política nacional. Temos, então,

um aprendizado da educação como direito bastante diferente daquele experimentado por tantos adolescentes e jovens que receberam as escolhas dadas. A sobrevivência e a escola como dádivas de sua condição social, não como uma escolha pessoal. Sem sabor de direito conquistado. Para as crianças, adolescentes e jovens e até adultos populares, a educação não aparece como um contemplativo reconhecimento da sociedade, dos governos, nem dos professores, mas

como uma construção pessoal, grupal, familiar, conflitiva. (ARROYO, 2009, p. 113).

Assim se revela o direito que é autoconstruído, com esforço individual para que tenha garantido minimamente o que prescreve a Lei. Percebemos que o direito não só convive com a sua abstração, mas também com a própria formulação de um embate para que os alunos desfrutem do que lhes é de direito: “Educação, direito de todos”. Então, discutir sobre os jovens da EJA sobre seu direito a educação nos faz refletir que nossa sociedade só os reconhece se estiverem atrelados à produtividade de nosso país. Robert Kurz²³ (*apud* ARROYO, 2009, p. 71) exemplifica:

Somente um ser que ganha dinheiro pode ser sujeito de direito... conforme essa definição, um ser humano tem de ser capaz de trabalhar, ele precisa vender a si mesmo ou vender alguma coisa. Sua existência deve satisfazer o critério da rentabilidade. Esse é o pressuposto tácito do direito moderno em geral, ou seja, também dos direitos humanos...

Por essa razão o sentido desse direito ser autoconstruído, em que jovens da EJA desenvolvem atividades laborais ainda pagando o alto custo de conseguir realizar seus estudos, devido ao cansaço e à pouca perspectiva em relação às ações vivenciadas na escola, e a EJA sequer proporciona uma melhor formação para o trabalho.

A luta travada todos os dias por uma educação de qualidade enfraquece diante da manipulação legal, sempre na direção dos mais favorecidos de nossa sociedade, da qual nossos jovens da EJA estão fora. E o mais grave é que esses jovens se culpam e são considerados culpados por suas trajetórias irregulares na escola. O que nos resta? Cientes da escola como função social, estimular processos de Educação Popular, persistindo na problematização e no alcance de sua intervenção, para que o direito não seja autoconstruído, mas garantido, porque esses jovens são sujeitos de direitos na Educação de Jovens e Adultos e que ainda aspiram, através da escola, a um futuro melhor.

É assim que conhecemos os jovens da EJA, da sala de aula aos corredores da escola, onde nos deparamos com questões que permeiam suas expectativas de vida e uma prática educativa que não tem atendido aos seus reais interesses e

²³ *Folha de S.Paulo* – Mais, 16/3/2003 – texto *Paradoxos dos Direitos Humanos*.

necessidades do cotidiano. Essas questões provocam mais problemas do cotidiano escolar, razão pela qual se busca uma EJA que contribua para que esses jovens tenham uma segunda chance, com grandes possibilidades de mudar e de superar as dificuldades da vida.

Em sequência às nossas discussões, no próximo capítulo, chegaremos ao ápice de nossas reflexões, na tentativa de averiguar o descaso com os jovens estudantes da EJA, de um processo de escolarização que demonstra não exatamente jovens fracassados, mas uma escola fracassada diante das necessidades sociais, diante das urgências de um grupo que vive cotidianamente situações de desigualdade social, mas que ainda acredita nos benefícios que a escola, mesmo fracassada, pode lhes proporcionar.

4 “DEU ÁGUIA NA ESCOLA!”: TÁTICAS DE RESISTÊNCIA AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO EM FRACASSO

Em discussões anteriores, descrevemos situações relacionadas ao fracasso escolar que os alunos vivenciaram na escola e que contribuíram para seus insucessos no processo de escolarização, as quais são refletidas por eles mesmos e questionadas por nós em relação a uma escola que demonstra seu fracasso mediante sua ação pedagógica e perspectiva política no que diz respeito ao contexto social e educacional desses jovens.

Partindo da perspectiva de Charlot (2000), temos agora, com Certeau (1994, 1996), a possibilidade de nos aproximar das experiências vivenciadas pelos jovens, não só pensando na posição que atribuem a si mesmos como alunos da EJA, mas também em relação à prática educativa, visando ser aprovados e incluídos no sistema educacional, mesmo reagindo de forma contrária ao que lhes é proposto.

Essas reflexões permitem que desvelemos como os jovens desenvolvem suas ações no processo de escolarização, considerando que estão na escola em busca de um futuro melhor através da certificação, mesmo sem vivenciar aprendizagens significativas. Neste capítulo, nosso objetivo é reconhecer e analisar as táticas utilizadas pelos jovens e pelos professores no espaço escolar. Para essa análise, Certeau (1994, 1996) contribui com nossos principais eixos de discussão, a saber: a EJA como *lugar próprio*; o espaço da EJA: *lugar praticado pelos jovens ordinários*; e a arte do fraco: táticas de resistência desenvolvidas pelos alunos jovens e professores da EJA, em que se busca compreender o cotidiano desses jovens na EJA em sua relação com a prática educativa.

4.1 A EJA COMO LUGAR “PRÓPRIO”

Como vimos no primeiro capítulo, o Lugar da EJA é considerado, através da teoria de Certeau (1994, 1996), em sua relação com o contexto discursivo, teórico, físico, legitimado por leis e organizado em regimentos que a fazem parte de nosso Sistema Educacional Brasileiro. Podemos identificar esse lugar pela modalidade, pelas pessoas que organizam seu funcionamento, pelo horário noturno que a delimita no âmbito social, pela abertura a jovens que, estando em situação de

distorção idade-série, encontram-se para a “repescagem”, na tentativa de “recuperar” anos marcados pela reprovação e pela desistência.

Esse é o *lugar* da EJA, oportunidade para quem está à margem da educação de nosso país, dos desfavorecidos, dos trabalhadores, também dos reprovados e dos desistentes. É o lugar do jovem, adulto e idoso, como também de seus filhos que, bem pequenos, acompanham seus familiares por não terem com quem ficar em casa. Esse *lugar*:

[...] aponta para uma organização de espaço, onde o tempo e as posições dos elementos constituintes são controlados. A aparência de estabilidade é sustentada pelas relações de poder que dissimulam suas condições de produção. (JOSGRILBERG, 2005, p. 71).

A EJA é identificada como uma organização controlada pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estadual e Municipal e com aparente estabilidade em seu funcionamento: alunos que se matriculam e vão à escola, e professores, funcionários e gestores que contribuem para organizar e executar o ano letivo.

Para uma melhor compreensão, podemos também afirmar que o *lugar* da EJA está no azulejo branco das paredes, dos corredores e das grades para atendimento na secretaria, como também o porteiro que, de um lado, abria a porta para os alunos e é o mesmo que fechava para que eles não saíssem no regime de obrigatoriedade para estudar conteúdos que se dizem importantes para suas vidas. Um lugar que se expressava nos corredores e nas demais estruturas físicas da escola:

Figura 14 – Corredor entre salas de aula



Fonte: A autora (2013)

Figura 15 – Refeitório



Fonte: A autora (2013)

Figura 16 – Salas de aula e portaria



Fonte: A autora (2013)

Esse é o *lugar* da EJA: o seu *lugar próprio*, que também se revelava nas próprias informações postas nas paredes sobre os horários de aula, os avisos, os informativos e o cardápio:

Figura 18 – Cardápio escolar

Refeição	Segunda 18/03/2013	Terça 19/03/2013	Quarta 20/03/2013	Quinta 21/03/2013	Sexta 22/03/2013
Manhã	Sopa de Legumes com Carne	Batata Doce com Carne moída	Frutas ao Natural com Biscoito	Salada Crua Macerada com Frango	Batata Doce com Biscoito
Almoço	Salada crua Frango ao molho Arroz Feijão Suco de polpa de laranja	Salada Crua Macerada com Carne Moída e Sopa Frutas ao Natural	Frango ao Molho Arroz Feijão Purê de abóbora Suco de polpa de laranja	Salada crua Carne Moída Arroz Feijão Macarrão Frutas ao Natural	Salada Crua Arroz Feijão Purê de Abóbora Suco de Polpa de Laranja
Tarde	Sopa de Legumes com Carne	Frutas ao Natural com Biscoito	Batata Doce com Carne moída	Batata Doce com Biscoito	Salada Crua Macerada com Frango
Noite	Sopa de Legumes com Carne	Frutas ao Natural com Biscoito	Batata Doce com Carne moída	Batata Doce com Biscoito	Salada Crua Macerada com Frango

	Kcal	Carb	Prot	Gr	Fosforo	Calcio	Fe	Na	Ca	Proteína	Carboidrato	Graxa	Mineral	Vitamina
MANHÃ (SOPA DE LEGUMES COM CARNE)	204,57	37,30	13,28	0,80	100,00	24,00	14,73	50,07	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
ALMOÇO (SALADA CRUA, FRANGO AO MOLHO, ARROZ, FEIJOÃO, SUCO DE LARANJA)	204,57	37,30	13,28	0,80	100,00	24,00	14,73	50,07	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
TARDE (SOPA DE LEGUMES COM CARNE)	204,57	37,30	13,28	0,80	100,00	24,00	14,73	50,07	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
NOITE (SOPA DE LEGUMES COM CARNE)	204,57	37,30	13,28	0,80	100,00	24,00	14,73	50,07	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Fonte: A autora (2013)

Figura 17 – Cartaz sobre alimentação

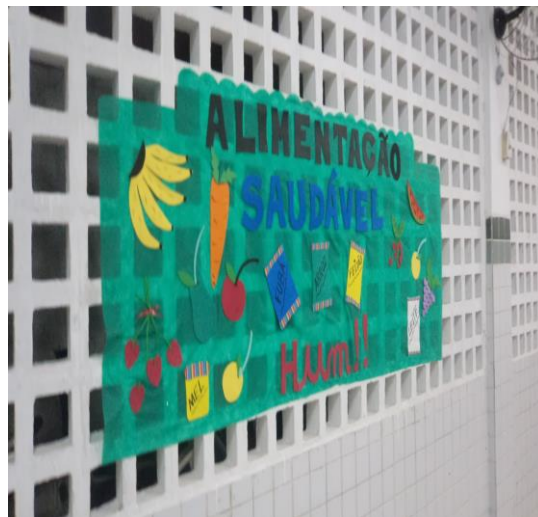
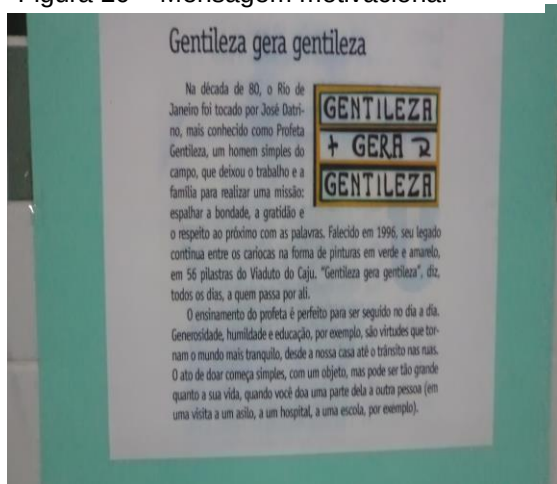


Figura 20 – Mensagem motivacional



Fonte: A autora (2013)

Figura 19 – Mural



Esse é o *lugar* da EJA, um *lugar próprio*, com suas leis, diretrizes, orientações estaduais e municipais, com um processo organizado em ciclos, com faixas etárias que delimitavam a entrada de pessoas com, no mínimo, 15 anos, que

tem aulas organizadas em períodos de 40 minutos, intercaladas com intervalo, merenda e um sinal sonoro que demarca esses horários.

Os professores saíam e entravam em salas diferentes, realizavam cópias nos quadros, faziam perguntas aos seus alunos que, sentados em carteiras organizadas uma atrás da outra, abriam seus cadernos e se apresentavam como receptores do “conhecimento”, encarando assuntos que balizavam sua capacidade de reter as atividades e as provas realizadas:

Figura 21 – Sala de aula I



Fonte: A autora (2013)

Figura 22 – Sala de aula II



Fonte: A autora (2013)

Esse é o *lugar* da EJA, lugar próprio, instituído, em sua estrutura física, regimentos e legislação de todo o funcionamento e o controle governamental. O lugar reconhecido para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em uma proposta de cumprimento à “Educação para Todos” da Constituição Brasileira e da LDB artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

É importante ressaltar que, ao nos aproximarmos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei n.º 9.394/ 96), não encontramos nada mais específico em relação aos jovens estudantes dessa modalidade, de onde teríamos o aparato legal sobre os jovens na EJA. Só encontramos, no 1.º parágrafo do Art. 37, algum tipo de orientação, como esta:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (CARNEIRO, 1998, p. 124).

Assim, essa Lei (lugar instituído) garante oportunidades educacionais ***apropriadas***, considerando as ***características*** dos alunos e seus ***interesses***. Isso significa que se tem consciência de que tanto os jovens quanto os adultos precisam ter suas características e interesses considerados. Porém, ao estudar o *espaço* da EJA, vimos que essa realidade é negada.

Tentamos verificar o que nos dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, procurando perceber o que esse *lugar próprio* nos garante em nível de legislação para os jovens nessa modalidade. Essas Diretrizes trazem mais detalhes para as ações que devam ser direcionadas a esse público, é o que nos respalda o Art. 5.º, Parágrafo Único:

Como modalidade dessas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

- II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (SOARES, 2002, p. 136).

Temos, assim, a identificação desse *lugar próprio* da EJA, previsto em sua organização física e legal, o lugar instituído, reconhecido como modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que prevê uma organização curricular que atenda aos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade, esperando uma modalidade que esteja se organizando para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos sem desconsiderar seus conhecimentos e valores e que assegure aos seus estudantes “identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica”.

Agora vejamos como esse *lugar* se configura como *espaço*, procurando perceber a efetivação dessa organização no cotidiano da EJA.

4.2 O ESPAÇO DA EJA: “LUGAR PRATICADO PELOS JOVENS ORDINÁRIOS”

Como já foi mencionado, Certeau (1994, 1996) diferencia *lugar* de *espaço*. O lugar da EJA já situamos: é o lugar físico, regido por leis, organização de um sistema vinculado a uma organização maior que denominamos de Sistema Educacional Brasileiro. O *espaço* é o uso desse lugar pelos sujeitos que o circundam, como utilizam o que lhes é oferecido por esse sistema organizado, é o *lugar praticado*, o *espaço* em que as táticas de resistência aparecem e que, certamente, irá contribuir com nossas questões de pesquisa.

A princípio, identificamos que os jovens procuram um futuro melhor através da escola, visando à certificação. Agora queremos encontrar respostas sobre como desenvolvem suas ações na busca de inclusão e de aprovação nessa escola que tem se revelado fracassada mediante suas necessidades.

Assim, para esse entendimento, é importante notificar que:

o “lugar praticado”, no entanto, enfatiza a ausência de um lugar próprio para as táticas e os movimentos cotidianos operarem. Dessa forma,

queremos deixar claro que os movimentos táticos somente se articulam a partir de um lugar organizado. (JOSGRILBERG, 2005, p. 73).

Convém enfatizar que, apesar de estarem ausentes em lugar próprio, os sujeitos só podem se movimentar no lugar de outro, um lugar organizado. Então, vem o espaço – o lugar praticado. Nesse movimento é que aparecem os “homens ordinários” do Modelo Polemológico de Certeau (1994, 1996), que demonstram ações de não conformidade com o que lhes é oferecido. De forma mais específica, nesse modelo, os homens ordinários são os sujeitos que, estando no lugar de outrem, criam ações de resistência à ordem dominante. Essa é a prática ordinária da organização dita como própria, fundada no que ele mesmo afirma: “Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (CERTAU, v. I, 1994, p. 19).

Certeau (1994, 1996) era convicto de que o “fraco”, na relação de poder, desenvolve táticas que reconfiguram e reelaboram o lugar que é praticado, um espaço, mesmo que não seja instituído. E esses ditos fracos, que ele identifica como usuários, são os Homens Ordinários, em cuja capacidade de inteligência e de criatividade Certeau (1994, 1996) acreditava, em sua relação com o cotidiano, por isso sua indagação e proposição:

[...] que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural. (CERTEAU, 1994, p. 41).

Os Homens Ordinários elaboram justamente essas técnicas, “maneiras de fazer”, e vão evidenciando o *lugar praticado* no *lugar próprio*, demonstrando resistência ao “inimigo”, não em conformidade com o que lhes é oferecido. E fazem isso em silêncio, em processos mudos, mas concretos. Eles são identificados aqui como os jovens da EJA, aqueles que, em situação de fracasso e na produção dessa condição, reafirmam, em suas “maneiras de fazer”, a não conformidade com o instituído e reagem com golpes, táticas, em demonstração a um percurso do “fraco ao forte”.

A princípio, para entender, de fato, como se dava o *espaço* na escola da EJA, trouxemos algumas imagens que confirmam esse *lugar praticado*, não instituído, mas real.

A primeira imagem refere-se às carteiras utilizadas para estudo, previstas para o uso de apoio para realização de atividades, mas que, nas imagens a seguir, apresentam um balcão de expressões diversas, demonstradas nos rabiscos com lápis, tinta e riscos de estilete:

Figura 23 – Carteira com rabiscos I



Fonte: A autora (2013)

Figura 24 – Carteira com rabiscos II



Fonte: A autora (2013)

Outras imagens que nos chamaram bastante a atenção foram as que registramos relacionadas ao banheiro, onde encontramos todas as descargas em um beco por trás do banheiro, protegidas do acesso dos alunos por uma parede.

Figura 25 – Corredor das descargas dos banheiros



Fonte: A autora (2013)

Segundo uma funcionária da escola, essa “engenharia” foi necessária, pois os alunos sempre quebravam as descargas, e o seu uso ficava limitado a algum funcionário que, de vez em quando, passava nesse beco e dava descarga em todos os vasos. Essa ação não foi somente realizada com as descargas, mas também com o interruptor de luz do banheiro, que também era alvo de destruição dos alunos:

Figura 26 – Interruptor de luz



Fonte: A autora (2013)

Como é possível também ver na imagem, o interruptor de luz do banheiro foi transferido para o beco das descargas, ficando também na responsabilidade dos funcionários o seu funcionamento.

Não é nosso interesse aprofundar o movimento de ações que se dava na estrutura física da escola, mas trazer essa realidade como palco de nossa discussão em relação ao movimento na prática educativa, em que aquilo que está instituído, necessariamente não se movimenta como está prescrito. Assim como nas imagens vemos ações da gestão e funcionários da escola em reação às atitudes dos alunos, existe um movimento dos jovens que faz do *lugar próprio* um *lugar praticado*.

Assim, como realmente em uma guerra, em nossos momentos de observação e de entrevista aos movimentos que os jovens davam àquele lugar, a palavra que sempre nos ressaltava era “sobreviver”. Talvez essa tenha sido a sensação mais percebida na fala dos jovens, em busca de superar um processo já considerado como fracassado. Víamos pessoas que, insistentemente, permaneciam no espaço escolar porque queriam viver, estudar e usufruir do que aquele espaço tinha para lhes oferecer. Na fronteira com um percurso estigmatizado pelo insucesso, são capazes de reagir e expressar “ainda estou vivo”. É essa a imagem que trouxemos para nossa reflexão. São trajetórias de vida, de uma escolarização indesejada, tanto por esses jovens quanto por seus professores, mas que, em suas decepções, revelam a certeza de que ainda é possível mudar, conquistar seu espaço de aprovação social, de ao menos concluírem seus estudos, é possível no espaço da escola “querida”, lutar contra o “inimigo” de uma prática educativa que permanentemente os excluía, como vimos expresso na escola da infância e em sua “segunda chance”.

Cientes disso, buscamos, no decorrer das observações realizadas e com os registros em diário de campo, perceber como acontecia o movimento dos “jovens ordinários” nesse *lugar praticado* no *lugar próprio*, desse lugar organizado da EJA, onde esses jovens atuavam demonstrando que esse não era o seu lugar, movimentando-se em “golpes” e táticas contra um processo que continua a excluí-los. Nossos ouvidos estavam bem apurados em cada momento em que chegávamos às escolas, tentando identificar esse *espaço*. Éramos, a princípio, estranhos a esse *lugar praticado*, mas, com o tempo, e por reencontrar pessoas

conhecidas do bairro, passamos a não ser tão estranhos. Fomos apresentados como estudantes em formação para atuar como professoras, e isso justificava a necessidade de estar ali para acompanhar as aulas.

Os alunos sempre nos observavam e indagavam o porquê de estarmos na sala de aula. Essa curiosidade nos conduzia a responder a várias questões, entre elas, se éramos do Conselho Tutelar. Respondíamos que não e reafirmávamos as razões de estar ali. Convém esclarecer que o Conselho Tutelar acompanhava alguns jovens que eram direcionados para as salas noturnas e sentíamos na indagação dos alunos certo receio, como se estivéssemos ali fiscalizando o comportamento deles em sala de aula, já que muitos apresentavam comportamento inadequado, e isso poderia se tornar um agravante para permanecerem na escola.

A cada dia, havia novidades nas observações, situações que nos inquietavam cada vez mais sobre o processo de escolarização desses jovens ordinários. Na escola que estaria como *lugar próprio* a propor estratégias de superação do fracasso escolar, em seu movimento diário, como *lugar praticado*, não era possível perceber essas ações. Havia ali alunos que iam estudar, e professores que iam ensinar, mas, de fato, ocorria esse processo? O que vivenciávamos eram alunos entrando e saindo das salas de aula, conversas paralelas, gritos pelos corredores, professores sentados em seus birôs, demonstrando indiferença e cansaço, que realizavam as chamadas e seguiam para copiar no quadro (isso quando dava tempo, porque, como já foi dito, em uma aula de 40 minutos, às vezes, fazer a chamada custava metade da aula), alguns alunos copiavam, outros escutavam músicas pelo celular ou batiam papo com os colegas.

Essas situações nos conduziam a questionar sobre a aprendizagem que não estava acontecendo, pelo menos em relação aos objetivos escolares previstos. A rotatividade na frequência às aulas era perceptível. Durante a observação, víamos sempre algum rosto novo. E quando estavam presentes, sentavam em carteiras à margem da sala, nas laterais, próximo à porta ou atrás. Um ou outro ainda se posicionava perto do professor. Foram dias de muitas reflexões, e a constatação de que a escola do jovem da EJA está sendo maquiada e os processos de exclusão estão sendo velados mesmo que aqui estejam expostos, e no final do ano, ainda temos aprovação para séries superiores sem aprendizagens significativas.

Certo dia, nesse *lugar praticado*, presenciamos uma situação que ampliou nosso foco de observação: na Escola Paulo Freire, quando chegamos à sala da professora de Ciências, do Ciclo III A, no 3.º horário, ela estava perplexa porque seu livro sumira da sala. Perguntou aos alunos, insistentemente, se alguém o pegara, mas ele não apareceu.

No 4.º horário, seguimos para o Ciclo III B para a aula de História. A professora de Ciências chega à sala e continua a questionar se a turma havia visto o livro. Houve uma inquietação; alguns alunos faziam gracejos, muitos falavam ao mesmo tempo, e alguns observavam bolsas dos colegas, porém o livro não apareceu. Até que, em meio às conversas paralelas, um aluno ergue a voz em tom bem alto e, com as mãos no rosto, com expressão de espanto, exclama: “Quem vai querer roubar um livro?!”.

Ironia ou fato? Para a realidade vivenciada, é fato! O livro, que deveria ser um importante apoio didático, não é valorizado em um processo que continua a excluir. O roubo é caracterizado como transgressão à ordem social em tirar algo de alguém, geralmente, de valor. Entendemos que, para aquele jovem, o livro não detinha esse valor, por isso a indagação: “Quem vai querer roubar um livro?” Ainda mais de escola?! Perguntamos nós, diante das circunstâncias vivenciadas.

E já que estamos falando do livro, presenciamos quando os jovens da EJA e seus professores receberam, na metade do primeiro semestre letivo, um livro integrado, com todas as matérias, que não foi recebido com muita satisfação pelos professores que, até então, já haviam feito o planejamento e suas estratégias didático-pedagógicas e agora se deparavam com conteúdos diferentes do percurso que escolheram, ainda mais com quase metade do curso já realizado, quando o livro deveria ter chegado antes do início das aulas. Some-se a isso o fato de considerarem os textos complexos para o nível de leitura e de interpretação dos alunos.

Assim, o livro “sem valor” estava circulando pela escola, não como um meio de aprendizagem, pois, para os professores, era um produtor de insatisfação profissional, e para os alunos, um peso a mais. Isso pode ser confirmado nesta fala de um aluno, ao receber a notícia de que os livros haviam chegado: “Vamos carregar mais peso!”.

A situação vivenciada com o sumiço do livro da professora nos fez questionar sobre o que tem sido desenvolvido com os jovens da EJA. Afinal, o que

está acontecendo nesse *lugar praticado*? Os jovens estão lidando com um processo de escolarização bastante diferente do que é proposto pela legislação, por meio de documentos nacionais e internacionais, políticas públicas, programas... O *lugar praticado* é bastante diferente do *lugar instituído*. Assim,

em constante tensão com o lugar próprio, o espaço é marcado por “cruzamentos de movimentos”, é o “efeito produzido por uma série de operações”, uma “unidade polivalente de programas conflitivos” ou uma “unidade de proximidades contratuais”. Toda e qualquer análise do espaço deve levar em consideração vetores de direção, velocidade e tempo. (JOSGRILBERG, 2005, p. 74).

Nesse sentido, de tensão com o *lugar próprio* entre contratos e conflitos, chamou-nos a atenção a expressão “deu águia”, que ouvíamos regularmente no espaço escolar e que era disseminada em um programa policial televisivo da cidade de João Pessoa e é empregada quando pessoas são flagradas ou presas pela polícia por estarem praticando ações ilegais, como tráfico de drogas, roubos, entre outros. Na escola, ouvimos várias vezes essa expressão ser dita pelos jovens, que nos explicaram o que significava: “quando deu errado aquilo que você estava planejando... deu ao contrário”, “quando alguém é suspenso”, “um professor chato, aula chata, fala muito e explica pouco”.

Temos, então, que concordar com esses jovens: “deu águia” na escola. O que foi planejado está dando errado: a aprendizagem ao longo da vida está longe desse espaço, assim como a garantia de “Educação como um direito de todos” passa de largo. Portanto, “DEU ÁGUIA” NA ESCOLA!

O uso dessa expressão referindo-se à escola se justifica porque ela vem passando por sérios problemas, a saber: as experiências, na Escola da Infância, de indisciplina, desmotivação, ausência do espaço escolar, até as experiências na Escola da Segunda Chance da EJA, uma produção de situações que se repetiam, um percurso de insucessos na escolarização que indicava que o planejado estava “dando errado”. “Deu águia” na prática educativa, no processo de ensino e de aprendizagem e na vida daqueles jovens que ainda aspiravam, através da escola, a um futuro melhor.

Assim, nesse contexto de tantos problemas, questionamos: o que acontece no processo de escolarização dos estudantes? Como desenvolvem suas ações, na perspectiva de superar o fracasso? Como conseguem permanecer na escola e ser

aprovados para as séries seguintes, apesar da baixa frequência e da falta de interesse nos estudos? Como acontece, de fato, a relação pedagógica entre os estudantes e seus professores? Quais atitudes estão mobilizando a aparente superação do fracasso escolar desses jovens, já que foi constatado que o processo escolar não foi significativo?

“Deu água na escola” é o “inimigo” nesse Modelo Polemológico, em que os jovens demonstram ataques diretos ao que a escola propõe. Através das observações e das reflexões da sala de aula nos corredores da escola, referidas no capítulo anterior, temos fortes indícios de que os jovens permanecem na escola porque não é ela exatamente a sua inimiga, eles gostam dela, das relações que desenvolvem nela, acreditam que ela pode conduzi-los a um futuro melhor. A grande inimiga é a própria prática educativa, o programa de escolarização, que é visto como indiferente às suas realidades e necessidades, o que acentua a tensão entre o lugar próprio e o lugar praticado – o espaço.

“Deu água na escola” indica justamente uma troca de posições, em que não são os jovens excluídos da escola, mas a escola excluída da vida deles. Incomodados com essa realidade, buscamos aqui refletir justamente sobre o espaço escolar, e já que não vemos “o planejado acontecer”, queremos saber o que os jovens estão fazendo com o que lhes é ofertado na escola, as oportunidades que lhes são concedidas, como estão elaborando o tempo, o saber, seus desejos e sonhos nesse espaço. É perceptível a não conformidade com esse processo, e objetivamos identificar aqui essas resistências.

4.3 A ARTE DO FRACO: TÁTICAS DE RESISTÊNCIA DESENVOLVIDAS PELOS JOVENS ORDINÁRIOS E SEUS PROFESSORES

O fraco em Certeau (1994, 1996) não tem *lugar próprio*, “[...] por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como o organiza a lei de uma força estranha” (CERTEAU, 1994, p. 100). Assim, a tática vem como “[...] um movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’ [...] e no espaço por ele controlado” (CERTEAU, 1994, p. 100). Nesse sentido, em condição quase sem mobilidade, o fraco encontra meios de, pelo menos, dar “golpes”, em que Certeau identifica a arte do fraco, que aproveita a ocasião, a ausência de poder da estratégia e, com astúcia, movimenta-se em resistência através das táticas:

Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Esse não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTAU, 1994, p. 100).

Assim, a arte do fraco entra aqui, nesse momento, para a reflexão dos jovens da Educação de Jovens e Adultos que, estando no *lugar da EJA*, demonstram movimento em um *lugar praticado* – são os *jovens ordinários* – que revelam a EJA que temos, a EJA da exclusão e da negação do direito.

A princípio, um dos principais aspectos táticos percebidos no espaço escolar foi a rotatividade que os jovens faziam em sua frequência às salas de aula – nem sempre era possível encontrar todos na escola. Chegar atrasados à escola, andar pelos corredores, ir às salas vizinhas e usar o celular eram ações corriqueiras no período de aulas.

Quando não saíam da sala, iam à carteira do colega, ouviam música no celular e contavam história. Enquanto isso acontecia, o professor se esmerava em expor sua aula e registrar no quadro a matéria do dia para poucos que ainda tentavam se concentrar. Presenciamos várias vezes gritos pelos corredores e gestores direcionando-os permanentemente de volta às salas de aula. Pelo visto, o campo de estudo continua no dilema: uns fazem de conta que aprendem, e outros fazem de conta que ensinam. Esse é o “*lugar da EJA praticado*”.

Outro aspecto tático que nos chamou a atenção foi o de que poucos adultos estudavam nas salas do Ciclo III, quando antes encontrávamos muitos nas salas de EJA. Em cada sala, de acordo os livros de registro de matrícula, não havia mais de um terço de adultos matriculados, e no cotidiano, era visível a ausência deles. Então, questionamos: será que estamos superando o analfabetismo no Brasil e já estamos percebendo a redução dos adultos nas salas da EJA? Os adultos estão ficando retidos nas séries iniciais? Ou a EJA está tornando-se EJ – Educação de Jovens – e os adultos e idosos perderam o interesse em continuar seus estudos?

Impossível, nesse momento, responder a essas questões, até porque isso traz indícios para outra proposta investigativa. Entretanto, esses aspectos táticos preparam nosso chão de problematização para as táticas de resistências evidenciadas pelos jovens ordinários e seus professores. Nesse sentido, para visualizar melhor esse movimento no espaço escolar, priorizamos trazer as táticas dos jovens alunos e a de seus professores. Ressaltamos que essa organização de exposição não demonstra hierarquia de sentidos, mas garante mais clareza de um movimento realizado no entorno da problemática da produção de fracasso dos jovens na EJA, nosso principal foco de investigação.

Lembramos que as táticas são “procedimentos minúsculos”, como afirmou Certeau (1994, 1996), mas que “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela”, revelando-se em “maneiras de fazer”, em “mil práticas”, em que os jovens ordinários se “reapropriam do espaço organizado” e agem como resistência e não conformidade (CERTEAU, v. I, 1994, p. 41). Vamos, então, conhecer esses procedimentos minúsculos que se revelaram no cotidiano da EJA.

4.3.1 Táticas dos jovens da EJA em resistência à prática educativa

A tática apresenta-se como o “jogo realizado com os acontecimentos pelos usuários, os quais são transformados em ocasiões, em situações que os beneficie”, nisto os jovens buscam seus interesses. E nesse sentido vale pensar na perspectiva em que Charlot (2000) nos apresenta o fracasso escolar contrário a uma “leitura negativa”, que:

[...] reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em coisas ausentes, “explica” o mundo por deslocamento das faltas, postula uma causalidade da falta. Esse tipo de leitura gera “coisas” como o “fracasso escolar”, “a deficiência sociocultural”, mas também em outros campos, “a exclusão” ou os “sem-teto”. A leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem os dominados. (CHARLOT, 2000, p. 30).

Ao contrário disso, Charlot nos convida à ótica da leitura positiva, em que praticar esse tipo de leitura implica “[...] prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente aquilo em que elas falham e suas carências” (CHARLOT, 2000, p. 30). Então, para visualizar as táticas desenvolvidas

pelos jovens, é preciso uma leitura positiva e ter em mente que essas ações estão embutidas de golpes de criação e de redenção. Nessa perspectiva, analisamos as táticas visualizando os indícios, os sinais de superação que, posteriormente, serão refletidos.

Assim, as ações de criação e de redenção caminham rumo a situações que beneficiem esses jovens. Nesse caso, identificamos duas posições: de um lado, temos aqueles que só se matriculam visando a benefícios imediatos, como identificamos na fala de Alexandro em relação aos seus colegas que desistiram: “A maioria só vinha pra escola pra tirar a carteirinha, aí quando recebia, no meio do ano assim, a galera vazava, aconteceu esse ano, o colégio era cheio no começo, até os coroa veio, foram embora.” Situação também reforçada pelo Professor Celso, que refere: “alguns alunos vem só pra pegar a carteira de estudante, e isso é uma questão que repete todo ano, todo ano, não só nesse colégio, mas em todas as escolas públicas acontece isso.” De outro, há aqueles que buscam benefícios mediatos, como aprovação no sistema escolar, porque querem adquirir possibilidades de crescimento profissional e precisam da certificação de conclusão de seus estudos, o que justifica o fato de os jovens visualizarem a escola como importante para o seu futuro e que, possivelmente, estar na EJA, mesmo com um percurso de situações de fracasso, demonstre a grande tática para atingir o benefício da certificação, o que se explica nas “práticas minúsculas” para o alcance desse objetivo.

Com esse interesse mediato, presenciamos alguns momentos que nos revelaram esse jogo. Um deles foi quando um professor fazia revisão para a prova e, para facilitar o estudo dos alunos, fez algumas questões e foi respondendo para eles. Nesse momento, vimos que os alunos não participaram da construção da resposta, pois estavam atentos à fala do professor para copiar a resposta que seria colocada no quadro. Então, ouvíamos expressões do tipo: “Quer dizer que a resposta dessa é assim, né?”, perguntava um aluno, referindo-se à resposta tal como o professor falou, sem nenhuma reflexão pessoal. O que importava era responder igual ao professor porque, certamente, seriam avaliados com boas notas e passariam de ano.

Assim, o jogo de captar situações que os beneficiam foi sendo identificado nos jovens da EJA em, pelo menos, dois tipos de golpe: o golpe das ameaças e

das chantagens e o golpe de infração no processo de avaliação do conhecimento, mais conhecido como o golpe da cola ou até mesmo da fila.

O **golpe das ameaças e das chantagens** circunda a relação entre o professor e o aluno constantemente, das mais leves às mais graves. Entre os mais leves, ouvíamos algumas frases do tipo: “Ofereci 50 conto ao professor para passar de ano”, como também percebíamos a insistência dos alunos para os professores realizarem avaliação de forma pesquisada. Nesse caso, até apelavam: “Professor, é melhor o senhor deixar pesquisar do que a gente filar”. Quanto às ameaças e às chantagens mais graves, ouvimos relatos de agressão verbal e física, como nos foi narrado pelo aluno Fernando:

Tinha uns que ameaçava o professor, lá no estadual: “se não me passar eu mato você, eu destruo seu carro ou arranho sua moto”. O professor era mole, os alunos pintavam e bordavam, aí passou, com medo.

Nesse jogo de interesses, os golpes dos jovens para conseguirem algo com que sejam beneficiados perpassam a infração de valores sociais, de relação pessoal e, até, do próprio processo de conhecimento, como identificamos no **golpe da cola, da fila**. Esse golpe, muito comum em nossas escolas, tem se tornado um dos mais utilizados e não é diferente entre os jovens da EJA. Sobre isso, a Professora Eliane falou que os alunos são “muito solidários” na socialização do conhecimento, referindo-se às filas excessivas. Isso foi confirmado nas entrevistas, em que os alunos reafirmavam essa ação e suas justificativas.

Em um dos momentos quando vivenciamos a aplicação de uma prova, presenciamos Gabriele e seus colegas na corrida pela troca de informações e respostas das questões. Ao ser questionada sobre os motivos que a conduziam a filar, ela respondeu: “Às vezes, por não estudar bem e achar que não vai se dar bem naquele resultado, naquela prova, vai ter que filar pra poder passar” e “por causa da explicação do professor que a gente não entende também.”

Já o Fernando diz estudar os assuntos de sala de aula em casa, mas, só quando tem tempo, dá uma olhada. Suas notas são boas e razoáveis. Falou-nos que, para passar de ano, presta atenção nas aulas, na explicação, anota até os rascunhos que a professora faz no quadro, para dar uma “ajudada na hora de responder as provas, os testes.” Assim, admite filar bastante e justifica:

Porque às vezes o caba estuda e esquece uma questão, eu não colava a prova toda não, colava uma questão... a questão que eu achava que eu ia esquecer, eu anotava na mão, em algum canto, mas não a prova toda.

Não diferente de Gabriele e de Fernando, o Alexandro também exerce o golpe da fila e justifica:

Porque às vezes eu faltava no dia que a explicação era dada... aí dois, três dias depois... quando tinha prova... não sabia nem da metade... aí já... alguns colegas meus sabia... aí da outra sala já sabia... saía... dizia ao professor que ia tomar água... pegava... anotava e... colocava embaixo da mesa.

O que mais nos impressionou nesta investigação foi que o golpe da fila cada vez fica mais especializado. Existe uma organização tática que define como e onde colocar a fila, como também o que filar: é a arte do fraco criativa e especializada. Nesse sentido, Liana declara que já filou várias vezes, realizando cópias em régua, borracha, na perna, na blusa e em outros lugares que fosse possível visualizar sem ser pega pelos professores. Essas ações acompanham também o “desenvolvimento tecnológico”, em que presenciamos duas colegas registrando a fila como mensagem no celular.

Mesmo com tanto esmero nesse golpe, ainda há aqueles que não são bem-sucedidos, é o caso de Yasmin que não deixa de declarar as várias vezes que também filou: “Filei muitas vezes já... mas sempre me dei mal né? Eu sabia a resposta, mas tentava colar dos amigos, a resposta do amigo tava errada e a minha tava certa, e sempre tirava nota baixa”. E a Kátia que ao alegar que nunca soube filar (seus professores sempre a pegavam na infração), não mediu palavras ao nos responder: “às vezes eu passo na escola na cagada.”

Com especialidade ou não, o fato é que os golpes táticos de nossos alunos jovens da EJA revelaram o jogo que exercem visando ser beneficiados. A esse respeito, o Professor Fábio reafirma: “eu acho que hoje os alunos estão mais correndo atrás só de nota, independente de qualquer turma que seja, são poucos que procuram dominar mesmo o assunto.” Esses momentos confirmam um processo de aprendizagem que não existe, porquanto há um jogo de interesses para que os alunos consigam ser aprovados, continuem a estudar e satisfaçam o desejo de um certificado que possibilitará outras conquistas, inclusive de trabalho.

Aqui se apresentaram alguns golpes que são identificados na obtenção de benefícios pelos jovens ordinários, mas a arte do fraco não se encerra aqui, ela é apresentada, principalmente, por Certeau (1994, 1996) como ações que não acontecem no discurso, mas no silêncio, em ações concretas e que se revelam com maior força nos golpes do forte ao fraco: “Sem cessar o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. [...] a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’”. (CERTEAU, 1994, p. 46-47).

Quando realizadas pela própria decisão, e não pelo discurso, identificamos o golpe da indiferença, que é velado, mas sorrateiro e que nós verificamos na **ausência de corpos** e na **desatenção ao processo escolar**. A ausência de corpos se dá justamente pela evasão constante do espaço escolar, seja em períodos alternados durante o ano letivo ou na total evasão que, em verdade, expressa-se por Freire (1998) como exclusão.

Os momentos alternados de ausência foram percebidos em algumas situações. Certo dia, chegamos para a observação e vimos alunos se organizando para irem embora. Então, perguntamos: “Não tem mais aula?”, uma das alunas respondeu: “Acho que sim, mas a maioria já foi”. Em seguida, vimos que uma funcionária conduzia os alunos para as salas e questiona: “Os professores nem estão presentes?”. De fato, a presença dos alunos em sala está condicionada à dos seus professores, que nem ainda haviam chegado à sala – já havia começado o período da aula de 40 minutos – o que restaria para o processo de aprendizagem? Em outro dia, ao chegar à escola, encontramos os alunos fora da sala de aula, e logo perguntamos se iria haver aula, a que um aluno prontamente respondeu: “Espero que não!”.

Outras situações de indiferença se somaram a essas: ao fazer a chamada, a professora citava nomes de alunos que nem mesmo ela sabia de quem eram. Em outro momento, os alunos iniciaram a rotatividade de entrar na sala e sair dela, e a professora se esmerava em logo fazer a chamada, para garantir que pelo menos uma parte respondesse “presente” antes mesmo de sair. A esse respeito, o Professor Celso afirma: “tem alunos que passam um mês sem aparecer, um mês e meio, dois meses”. O que também é reforçado pela Professora Eliane: “eu tive observando que os alunos da EJA aqui, eles não são aqueles alunos que são de frequentar não”.

Ao serem questionados sobre a frequência em sala de aula, os jovens relataram: “quando dá para mim vir eu frequento né? Mas quando não dá não frequento não, porque quando está no final da aula.. antes de tocar... eu pego e vou para casa... quando eu tô cansado mesmo...” (ALEXANDRO). Já Luciano diz que é raro faltar, entretanto presenciamos a Professora Eliane chamando sua atenção para as dez faltas que já tinha, considerando que essa matéria acontecia duas vezes na semana, o que reforça a afirmativa de que as táticas não acontecem exatamente no discurso, mas, principalmente, em ocasiões. No caso de Liana, que alega ser assídua às aulas, constatamos isso bem, no entanto, os motivos apresentados por ela revelam que o processo de escolarização não é importante para ela, pois afirma que frequenta por “não ter nada para fazer em casa” e também porque a sua mãe não a deixa faltar. Quanto a Gabriele e a Júlio, referem que só faltam quando não é possível estar presente: “sempre quando dá” e “até quando for possível”.

O caso desses jovens se agrava mais quando vamos analisar não só a frequência à escola, mas quando estão nesse espaço e o quanto permanecem em sala de aula, por constataremos a rotatividade de entra e sai da sala. Alguns deles justificaram assim essa saída:

Porque não gosto de assistir aula não... aula que pé chata... professor acho que é de história, fala demais, principalmente em religião, ele é de história mas fala muito de religião... esses negócio de igreja... aí se a pessoa for falar que... aquela religião não é assim... aí ele começa se alterar... aí eu... saio da sala... (ALEXANDRO)

Nos intervalos da sala eu saio... dá vontade de ir no banheiro... dá vontade de beber água... falar com o povo nas salas... também aula chata... aquele negócio morgado... aí eu pego e saio... (GABRIELE)

Em suas justificativas, os alunos apontam aulas que não os atraem, um processo escolar que não tem sentido para suas vidas, e o que demonstram quando estão em sala é um esforço para alcançar situações que os beneficiem, como observamos na fala do próprio Alexandro, ao alegar os motivos pelos quais não está mais saindo das aulas como de costume: “agora que o professor de Ciências e outras matérias, disse que as notas tá boa e que se eu me esforçar eu passo de ano, aí eu tô saindo menos agora”.

Os outros jovens entrevistados alegavam não sair ou faltar muito, mas, nas observações e nos registros em diário de campo, eram evidentes suas ausências e saídas frequentes da sala. É importante notificar que, em relação a essa ausência de corpos em momentos alternados, havia regras expressas na tentativa de controlá-la, como visualizamos em um cartaz na parede do corredor da escola que trazia as seguintes informações:

ATENÇÃO! ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Aos alunos menores de idade (até 18 anos completos) só poderão ausentar-se da Escola, antes do término das aulas, se preencher o FORMULÁRIO DE MONITORAMENTO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR DO ADOLESCENTE (sala da equipe pedagógica). Medida de acordo com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.

Como pudemos perceber, essas regras eram totalmente ignoradas. Certa vez, ouvimos a professora citando essas regras e confirmando que, frequentemente, às 20h, mesmo estando em aula com os professores, os alunos iam embora. E quando permaneciam na escola, ausentavam-se, constantemente, da sala de aula, expressando o golpe do fraco ao forte, aproveitando ausência de controle e “captando seus voos”.

Ainda em relação à ausência de corpos, temos essa ausência em sua totalidade, a qual se apresenta pelos jovens que se matricularam, até participaram das primeiras aulas do ano letivo, mas foram embora e não mais retornaram. Certa vez, estávamos na secretaria pesquisando nos históricos dos alunos, quando chegou um pai de aluno e pediu à secretária uma declaração que comprovasse a matrícula e a frequência do filho à escola, para poder ter acesso ao Programa Bolsa Família. Ao perguntar o nome do aluno, a secretária logo o identifica e alega não poder conceder a declaração por ele não frequentar a escola.

O fato é que, como já mostramos, de cerca de 95 jovens matriculados, nas quatro salas de aula pesquisadas, no final do ano, não encontrávamos mais que 30 jovens frequentando e, mesmo assim, com frequência irregular. É a ausência de corpos como comprovação da indiferença ao processo de escolarização.

A Professora Eliane, ao justificar que o ideal para os alunos da EJA seria trabalhar com períodos mais curtos, como por semestralidade, traz à tona a

questão da evasão: “por isso que acontece essa evasão toda na EJA, porque eles não suportam um ano”. É como se os alunos não conseguissem estudar todo um ano letivo. Será que isso se deve ao fato de que o que lhes é oferecido não é atraente?

Nessas ausências, o jogo também é perceptível em busca do benefício na conquista da certificação, pois, mesmo revelando resistência quando se ausentam da escola, esses jovens voltam ao espaço escolar. Isso é demonstrado nas frequências irregulares e/ou sempre pelo retorno no ano seguinte, reativando a própria matrícula, casos confirmados pelos professores como ações frequentes.

Apesar de essa realidade nos causar indignação, no golpe da indiferença, a tática de corpo ausente não é a mais agravante, mas a desatenção provocada pela própria prática educativa que se mostra indiferente às necessidades de aprendizagens desses jovens.

Isso é identificado por se tratar de um golpe que falseia uma realidade. Enquanto, de um lado, na ausência de corpos, ainda é possível identificar, nas cadernetas e nas fichas de matrícula, o fracasso da EJA, e o Sistema Educacional fiscalizar e promover ações de correção, de outro, o golpe da desatenção ao processo escolar maquia a presença dos alunos na escola e, juntamente com golpes de ameaças, chantagens e fila, simulam um processo escolar de sucesso e resultados de aprovação, firmando o jogo em conquista de situações que os beneficiem, mas que apresenta um processo escolar em permanente fracasso.

A desatenção ao processo escolar revelou-se como a tática de maior indicação do fracasso na escolarização desses jovens que, em silêncio, resistem a sua grande “inimiga”: uma prática educativa sem significado para suas vidas. A seguir, apresentamos algumas ações que representam essas táticas e confirmam a resistência ao espaço escolar.

Uma primeira ação bastante percebida é a representação dos corpos em sala de aula. Era comum ver os jovens sentados nas carteiras (isso quando estavam em sala) com postura de enfado, desinteresse e, em algumas vezes, cochilando. Essas ações demonstram indiferença, uma “presença de corpo e ausência de alma”. Presenciamos alunos que, ao chegar à sala de aula, jogavam a bolsa na carteira e logo saíam, e quando voltavam, sequer abriam os cadernos, sentavam-se em postura de enfado ou cochilavam, demonstrando ociosidade. Essas ações são frequentes e camuflam a qualidade da prática educativa.

O Professor Celso, em uma de suas falas à entrevista, menciona essa atitude por um de seus alunos: “no geral, ele tem preguiça de tudo, eu não sei se tem preguiça de trabalhar, que às vezes ele chega à sala, encostando, ou então abaixa a cabeça e cochila”. Não obstante, a desatenção ao processo escolar se revela também nas bagunças em sala de aula. Era frequente alunos entrando nas salas correndo, gritando, passando pelos corredores cantando. Vale ressaltar que isso não acontecia nos intervalos para a merenda, mas no período de aulas. E o mais incrível é que, muitas vezes, os professores continuavam a aula como se as atitudes dos jovens já fizessem parte do ambiente escolar.

As conversas paralelas também eram muito frequentes nas aulas que observamos. Enquanto estávamos em sala de aula, ouvíamos muitas histórias relacionadas ao dia a dia desses jovens – sobre futebol, paquera, problemas familiares, entre outros assuntos, mas que passavam de largo sobre a proposta do conteúdo que estava sendo ministrado, o que só víamos acontecer quando estavam realizando alguma atividade e/ou avaliação e, nesse caso, quando exerciam o golpe da cola.

Não diferente das outras ações, encontramos o uso do celular com frequência, representando, concretamente, a desatenção ao processo escolar, total indiferença. Além de ser um instrumento aliado ao golpe da cola, o celular também era utilizado como resistência ao processo desinteressante que estava sendo proposto, e tal como encontramos, o cartaz das regras de frequência com base legal, vimos outro cartaz notificando a proibição do uso do celular, no entanto, as regras eram totalmente ignoradas, pois o uso era tão constante por alguns que, por ironia, já representavam a extensão de seus braços.

Ao serem questionados sobre a utilização do celular, os jovens entrevistados demonstraram sua opinião e, apesar de reconhecerem uma infração às regras da escola, reforçavam que seu uso revelava desinteresse à prática educativa e pouca afetividade aos seus professores, como percebemos na fala de Júlio em relação aos seus colegas:

[...] eles não estão interessados. Porque a aula pode ser pequena, chata como for, mas com certeza aquela aula não está sendo dada em vão não, ela vai servir pra alguma coisa lá na frente, certo? Porque o professor já estudou pra isso aí mesmo, com certeza o professor não ia chegar e dar uma aula pra você ou pra mim se ela não vai servir de nada, nem hoje, nem amanhã, nem na frente, certo? Então toda aula, nem que seja pouca

ou que você ache besta, ela vai servir pra alguma coisa. Agora se você está se divertindo e se entretendo com o celular é porque você não quer nada com a vida ou você não está gostando daquela aula pra você, tá entendendo? Pra você nada é bom, daquela professora, ou você acha a professora chata, aí só por motivo que você acha a professora chata, não gosta dela, você pega seu celular e fica se divertindo, aliás, você quer sair da aula, mas faz com que ela coloque você pra fora, quem gosta de se aparecer né?

Júlio expressa a existência de uma relação entre o professor e os alunos com poucos traços de afetividade e, possivelmente, conteúdos não muito atrativos, o que direcionava ao uso do celular que, em Certeau (1994, 1996), traz indícios de resistência a um processo escolar excludente. Outras falas reforçam o desinteresse pelas aulas:

Às vezes, quando estou bem desinteressada na aula e que tá chata, eu boto celular, mas eles (colegas) fazem mais isso para provocar os professores, sabe que não pode, aí fica provocando pra o professor parar de dar aula dele, desconcentrar e poder reclamar. Às vezes não é nem porque a aula tá chata, mas é porque eles não querem assistir, ou também não querem que aquele professor esteja na sala. Porque tem uns professores que não gosta, tem uns que a gente se identifica mais, e por isso que eles fazem isso. (GABRIELE)

A fala de Gabriele revela desinteresse pelas aulas e, ao mencionar que seus colegas usavam celular para provocar os professores, reforça o golpe teorizado em Certeau (1994, 1996), isto é, ações que demonstram não conformidade, insatisfação. Essa insatisfação também foi referida por outros entrevistados:

Os professores falam que é falta de educação, eu tenho um colega que quer aprender aquele assunto e não consegue aprender porque fica no celular, eu acho que é só falta de interesse mesmo na sala de aula. (YASMIN)

Não querem assistir aula, quando a aula é chata vai ouvir celular. (LUCIANO)

Alexandro também confirma que o uso do celular está associado ao desinteresse dos conteúdos ministrados em sala de aula:

O pessoal escuta música, um celular aqui, outro ali, uma zoadá só, aí o pessoal não gosta não, tem uma lei [...] usa na aula, quando não gosta de uma aula, não quer assistir a aula, aí bota a música e fica escutando, mas atrapalha os outros alunos.

Essa realidade se especializa no momento em que também há ações para simular presença em sala de aula, quando, na realidade, o desinteresse é permanente, como mostra a fala de Liana:

Tenho amigos que botam o fio por aqui por trás (atrás da orelha) e bota o celular no bolso de trás que nem dá pra perceber, principalmente garota que tá com cabelo solto que não dá nem pra ver, quando o professor está copiando principalmente. Quando ele tá copiando, bota o celular, ele não tá falando nada, fica lá jogando, escutando... essas coisas...

Essas ações têm irritado os professores, mas deveriam, pelo menos, promover reflexões sobre a prática educativa que está sendo vivenciada na escola. Em relação a isso, Fernando nos conta uma situação quando questionado sobre o fato de os colegas usarem celular em sala de aula:

Sei lá, porque não prestam atenção na aula, e não quer que ninguém preste, aí fica botando música, bagunçando, teve uma professora que meteu a mão na mesa porque o menino tava catucando o celular, porque ele não estava prestando atenção e tava atrapalhando o andamento da aula.

O desinteresse pelas aulas é resultado de uma prática educativa sem significado para a vida desses alunos. São táticas de resistência. Certeau (1994, 1996) nos chama a atenção para o “uso que se faz do que lhes é oferecido”. Assim, a desatenção ao processo escolar torna o fracasso dos jovens da EJA velado, pois estão no *lugar da EJA*, mas a configuram como *espaço da EJA*, com ações táticas que demonstram uma não conformidade com um percurso educacional que permanece a excluir.

A seguir, apresentamos as entrevistas realizadas com os professores e suas táticas identificadas no entorno da problemática de produção do fracasso, com o diferencial de que eles também podem ocupar o lugar próprio, e como estratégia, conduzir o processo de controle da EJA excludente.

4.3.2 Professores da EJA: entre a estratégia e a tática da prática educativa

Os professores são intermediários desse processo da prática educativa, entre a proposta legal – regimentos nacionais, estaduais e municipais – e sua execução na relação pedagógica com seus alunos, posicionados tanto do lado estratégico quanto no que diz respeito às suas táticas de resistência ao Sistema Educacional Brasileiro, o que vale considerar que tanto uma quanto outra posição não devem ser tratadas como “[...] categorias distintas ou monolíticas. Ao destacar as noções como lugares e espaço, Certeau quer exatamente evitar uma divisão [...]” (JOSGRILBERG, 2005, p. 102).

O que realmente acontece são deslocamentos que os próprios processos cotidianos vão direcionando para as práticas. Aqui, em específico, os jovens estão situados na posição dos ordinários, mas que, em outro foco de investigação, poderiam se posicionar também na estratégia. No entanto, em relação à prática educativa, sua situação se restringe ao posicionamento das táticas, e não, conformidade com o que a escola lhes oferece. Em se tratando dos professores no movimento da prática educativa, seu posicionamento oscila, demonstrando deslocamentos tanto em relação à estratégia quanto às táticas, por ser justamente mediadores nesse processo escolar de ensino e de aprendizagem.

A seguir, apresentamos esses posicionamentos, e na situação tática, em específico, os professores agem também para resistir ao que o Sistema Educacional possibilita ser desenvolvido na prática educativa e, portanto, ser oferecido pela escola.

4.3.2.1 A docência como estratégia na prática educativa

Como já vimos, as estratégias são identificadas pelo lugar próprio, organizado, com regras e legislação que consolidam sua ação. Assim,

as estratégias têm por objetivo a organização de um espaço que é estável, onde o tempo é controlado; elas apontam para a ficção de controle do objeto da história ou das práticas da vida cotidiana. As estratégias dependem de um poder para sustentar tais situações. (JOSGRILBERG, 2005, p. 124).

Em se tratando da escola da EJA como esse lugar próprio de acordo com o Sistema Educacional Brasileiro, percebemos os agentes que contribuem para sua

consolidação e seu controle. No caso da escola, temos os funcionários e, mais diretamente, na prática educativa, os professores.

Como estratégia, os professores e os funcionários foram identificados em seus momentos de controle em relação aos alunos. A esse respeito, presenciamos algumas situações que demonstraram ameaças ao alcance dos objetivos pedagógicos da escola, entre as quais, destacamos dois momentos.

O primeiro foi quando recebemos, em uma das salas pesquisadas, uma das coordenadoras pedagógicas da escola, que fora avisar sobre uma gincana que estava sendo realizada na Semana Cultural e, depois dos esclarecimentos aos alunos, findou sua fala com a seguinte expressão: “VAI TER FREQUÊNCIA!”. Essa frase nos soou como uma ameaça e que a proposta da Semana Cultural não estava sendo promovida como um atrativo para os alunos, mas para garantir sua participação. Portanto, a ameaça de faltas e, conseqüentemente, os prejuízos para a aprovação constrangiam os alunos a participarem. Essa participação, diante dos órgãos de responsabilidade da condução do processo escolar, os quais não têm acesso ao nível de qualidade da atividade, mas de sua execução ou não, estaria em consonância com as propostas nacionais de educação no que diz respeito a atividades de interação escolar. Diante disso, a atividade estava sendo realizada e é o que realmente importava.

Outro fato mais específico que aconteceu na relação professor e aluno foi quando uma das alunas conversava com uma colega, em sua carteira, e o professor pediu que ela se sentasse. Como a jovem tentou convencê-lo a permitir que ela continuasse conversando na sala ou que pudesse fazê-lo do lado de fora, o professor usou seu poder de controle e respondeu com certa agressividade: “Só se for na direção”. Assim, os funcionários e os professores exercem seu poder na relação com os alunos.

Esse controle pode ser constatado no processo de ensino e de aprendizagem, em que o professor fala, e os alunos são obrigados a ouvi-lo quietos, como também na avaliação de conteúdos através das notas. Um aspecto interessante em relação aos professores é que, mesmo como agentes da estratégia no controle da EJA, eles também não se mostram satisfeitos com o que lhes é oferecido. Um exemplo disso, que registramos no diário de campo, foi a chegada do livro didático à escola. Os professores sequer foram ouvidos sobre a

sua utilização e se sentiram desrespeitados por terem que mudar seu percurso didático, pois o livro chegou atrasado, já próximo ao 2.º bimestre.

Na entrevista com o professor Celso, ele fala sobre essa situação e o fato de não serem ouvidos pela Secretaria do Município a respeito do processo de escolarização: “A gente dá as sugestões, mas, normalmente, a secretaria não acata, sabe por quê? Porque não quer dar o braço a torcer de que está errado, essa é a questão”. E reafirma essa indignação avaliando a chegada do livro, motivo de tanta insatisfação:

A secretaria quase no meio do ano mandou os livros, encheu a escola de livros, livros que de uma certa forma tem uma linguagem muito acadêmica, que segue muito uma linha marxista, o que acontece? Bota o aluno pra ler, o aluno não consegue entender patavina, ele não consegue discernir, como eu falei a você, ele não tem conteúdo, no inconsciente ele não tem conteúdo porque ele não lê, mesmo que nós obrigamos ele a ler, ele não lê, aí o que acontece, eu vou ter que ler com ele, e muitas vezes eu peço interpretação e ele não sabe me dar interpretação, aí eu tenho que ajudar ele a interpretar, então meu trabalho aqui fica desdobrando, minha garganta vai embora, tá vendo minha voz como tá, parece uma moto, porque eu não posso deixar passar absolutamente nada em branco, nesse caso eu fico me doando, em vez deles se doarem por eles mesmos, pra ver se escapa, se salva algum [...] pra mim é interessante o livro, pra mim! Mas pra ele não serve, existe textos fabulosos ali que eu posso pegar ele e adaptar pra o 8.º ano, pra o 9.º ano, pra o 7.º, 8.º ano, eu posso adaptar tranquilo, mas pra eles não é compatível pra aquilo que realmente se espera dele amanhã... (CELSONO)

O professor de História reafirma a situação vivenciada por esses jovens da EJA: a distância entre o que é proposto no processo de escolarização dos alunos e os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, como vimos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e sua real efetivação no cotidiano escolar. Esse fato demonstra uma escola comprometida com a alienação quanto às aprendizagens significativas.

Assim, vimos que os professores, tal como os jovens, também se situam como um estranho no lugar de outrem e exercem a prática educativa resistindo ao modelo educacional instituído pelo Governo que, de certa forma, contribui para que os jovens passem de ano, mesmo que não seja com aprendizagens significativas. É sobre isso que falaremos a seguir.

4.3.2.2 A docência e suas táticas na prática educativa

“Assim como o ato estratégico organiza o espaço próprio (lugar), o movimento tático também tem a mesma ambição. A diferença entre um e outro não está nos objetivos, mas na relação com o tempo de cada um” (JOSGRILBERG, 2005, p. 136). Assim, vimos que os professores também têm suas táticas, que eles elaboram empregando o mesmo jogo e na mesma perspectiva que identificamos nos jovens no uso do que lhes é ofertado como ofício na escolarização. Essas ações táticas se efetivavam diretamente na prática educativa e junto com as táticas desenvolvidas pelos jovens expressam o espaço da EJA.

Lembremos bem que as táticas estão envolvidas em um “jogo que transforma em ocasiões situações que os beneficiem”. Enquanto os alunos buscavam benefícios imediatos (acesso à carteirinha de estudante) e mediatos (aprovação para cursarem séries superiores na efetivação profissional), interpretamos que os professores também jogavam para alcançar benefícios do Sistema Educacional Brasileiro em que prestavam seus serviços profissionais.

Nas entrevistas realizadas com os professores, sentimos em suas falas a pressão que vivenciavam em realizar uma prática educativa contrária até mesmo ao que pensavam em relação ao processo de ensino e aprendizagem, mas tinham que fazer para satisfazer ao “sistema” e ser reconhecidos por ele. Ouvimos, por exemplo, do Professor Fábio, em relação às notas dos alunos, que ele considerava o tempo muito longo para a entrega dos trabalhos, o que não garantia o acompanhamento de avaliação. Assim ele dizia:

Esse trabalho, que às vezes eles vão copiando de outros, se um copia do que tirou dez, então praticamente eu tô dizendo que: “Ah, você tirou um dez também!” Porque foi visto de outro. Há um prazo longo para ser entregue os trabalhos, que esse prazo é dado pelo sistema mesmo, então se eu coloco uma avaliação e não é entregue na data, e eu deixo pra outra, praticamente eu estou dizendo uma colagem pro aluno. A facilidade que o sistema tá dando, facilidade pra ele passar de ano, praticamente.

Apesar de o Professor Fábio não concordar com o longo prazo dado pelo sistema, assim o faz, e ele mesmo justifica: “Porque a própria secretaria vai cobrar [...] hoje em dia a facilidade está prejudicando os alunos, porque eles estão se sentindo à vontade, sem ser pressionados, e quem está sendo pressionado agora é o professor”. Diante dessa realidade, pedimos que especificasse melhor a situação, e ele falou que, quando um aluno não entrega os trabalhos, é orientado a colocar nota 1,0 para não ficar no sistema como abandono, e segundo sua análise,

essa indução o conduz a priorizar outras ações em vez de se preocupar com o desenvolvimento das aulas, como ele mesmo acrescenta:

Um fazer de conta! E como professor é o que não devia tá fazendo. Tô mais correndo atrás de nota, em saber dos trabalhos para fechar uma nota, porque também vai ser cobrado pro próprio professor em relação a essas notas que não pode estar aberta.

Assim, a mesma angústia que sentimos do Professor Fábio também nos foi passada pela Professora Eliane, que também se sentia pressionada pelo sistema, porque sua própria profissão estava sendo avaliada:

O sistema quer que você aprove todo mundo, e quando o professor reprova, o professor não sabe ensinar, infelizmente é assim, o professor não é capaz, ele não era pra tá naquela sala, naquela turma, a falha foi do professor, então você tem que buscar.

E nessa busca, no jogo de ser bem reconhecida como profissional da educação, a própria professora reconhece as falhas provocadas por essas ações que conduzem ao processo de escolarização desses jovens:

Você tem que buscar de tudo, de todas as formas uma maneira, fazer com que o aluno obtenha as notas e que tenha uma aprendizagem, aquela aprendizagem mecânica que a gente sabe que não é uma aprendizagem significativa, é uma mecânica, mas que a gente tem que ter porque infelizmente a gente tem que dar o respaldo ao sistema [...] por mais que você tenha que puxar os alunos, a gente tem que ter flexibilidade, porque o sistema ele pede isso, então a gente tem que acompanhar o sistema, infelizmente a gente tem que acompanhar o sistema.

As queixas apresentadas pelos Professores Fábio e Eliane demonstram que não há incapacidade de lidar com o “controle do sistema” e as reais necessidades de seus alunos, pois o que está em jogo é a própria reputação profissional e, nesse dilema, inserem-se no “jogo em busca dos próprios benefícios”, nem que seja apenas um reconhecimento profissional. Esses professores estão cientes de que o processo de escolarização desses jovens é velado, há uma maquiagem de superação, situações que os pressionam a aprová-los e a demonstrar, nas estatísticas, que os jovens estão superando o fracasso escolar, quando, na verdade, existe uma realidade falseada. Nesse contexto, os professores são considerados como os fracos, mas que também exercem a sua criatividade para

lidar com o que lhes é oferecido pelo Sistema Educacional Brasileiro e criam suas táticas, golpeando o sistema, na aparente conformidade, em um uso da prática educativa que demonstra sucesso, mas que não deixa de ser golpes de resistência a uma escolarização em fracasso.

A EJA também é conhecida, em algumas regiões da Paraíba, como “empurra burro”, ou como grupo do “HAJA paciência” ou até mesmo, como vimos em um programa de humor, **Esses Jamais Aprenderão**. Nesse jogo, os professores se beneficiam com a aparente aprovação desses alunos, o aparente desenvolvimento de sua função pedagógica e a aparente superação das situações de fracasso.

Assim, nesse jogo, os professores usam as táticas da manipulação da avaliação. Como isso acontece? Percebemos, nas próprias falas dos professores, que, em seus processos de avaliação, amenizam seus critérios de desempenho escolar e contribuem para burlar normas na constatação de uma aprendizagem que não acontece. Como nos relatou o Professor Celso, quando questionamos sobre a quantidade de alunos que ele avaliava como estando em condições de serem aprovados, ele nos responde: “Aqui? (risos), nós abrimos uma concessão, porque se nós fôssemos aplicar a regra e a norma educacional como manda, a maioria deles seriam todos reprovados”. E justifica, encaminhando esses alunos para a “sorte” da vida e esforço individual por um direito que é autoconstruído:

Eu estou fazendo isso porque algumas pessoas fizeram comigo, é a lei da compensação, eu compreendo isso, eu sei as dificuldades que eles têm, então vamos fazer o seguinte: Vamos ver se a gente consegue levantar um pouco a autoestima deles, a reprovação pode baixar a autoestima, tirar certos estímulos, então vamos... é um caso à parte, não quer dizer com isso que amanhã ele vá conseguir alguma coisa, ele vai ter que se desdobrar, tem aluno que às vezes a gente passa porque é um aluno assíduo, ele tá na classe, participa, aí eu digo: não vou reprovar esse aluno não, é um aluno que tá todo dia participando, tem suas dificuldades eu sei, tem aluna à tarde que está ali estudando e ela se perde, então vamos dar tempo ao tempo, até que ela se desenvolva o QI. (CELSO)

Ótimas intenções do professor, mas o foco da problemática de fracasso escolar não é resolvido, porquanto, se, de um lado, o que se tem desenvolvido na escola não tem contribuído para a superação desses alunos, de outro, não é amenizando a avaliação que contribuirá para isso, o que torna mais agravante, por falsear uma realidade, ficando ainda mais distante de reivindicar ações de mudanças pelo governo. Ainda com essa tática, o Professor Fábio reconhece o

“fazer de conta” em relação ao processo de aprendizagem, quando admite que seus alunos filam e, mesmo assim, avalia como se realmente houvessem produzido a própria aprendizagem:

Como professor eu pego e sei que ele vai estar filando, e os que se esforçaram para fazer o trabalho podem ter só olhado na internet e copiado da mesma forma, sem saber de nada mesmo, e entregue para que os outros possam copiar, então é uma reprodução, uma reprodução que o sistema tá permitindo ser aplicado na sala e mesmo vendo que foi uma cola, me sinto obrigado a ter que receber o trabalho e dar uma nota boa porque é o trabalho, se foi pelo que entregou foi bom, mesmo desconfiando mais de 99% que foi ele que fez. (FÁBIO)

Há uma consciência de que o processo de aprendizagem não acontece, mas, mesmo assim, o “faz de conta” contribui para que os professores amenizem os critérios de avaliação de seus alunos, ainda que isso represente um processo falso de educação. Essa atitude se revela nas estratégias didático-pedagógicas, em que o aluno não é estimulado a superar suas dificuldades, mas a mantê-las por um processo que permanece a excluir. Como exemplo disso, temos a fala da Professora Eliane, que nos revela sua postura pedagógica diante das situações de fracasso de seus alunos:

Eu levei muito light entendeu? Deixei eles muito à vontade, mas eu acredito que eu consegui alcançar o meu objetivo, é tanto que a minha prova – se alguém pegar a minha prova final vai dizer: “isso é uma besteira, é uma prova muito boba”. Mas eu olhei o nível do meu aluno, eu sabia que se eu fosse fazer uma prova muito complexa o aluno não ia ter condições de responder, outra coisa, para fazer uma prova com perguntas, subjetiva, que ele tivesse que estudar, teria que pegar o dia estudando, eu sei que o aluno da noite não faz isso, não tem tempo pra isso, nem tem tempo e nem tem autoestima pra fazer isso em casa. Então eu procurei fazer uma prova final com eles, coloquei um texto relacionado aos vegetais e dentro do texto tem umas perguntas-chaves, algumas coisas pra ele completar, isso faz com que o aluno procure reforçar a sua leitura. Eu trabalhei a língua portuguesa com eles, interpretação de texto, e trabalhei a minha parte, eu fiz com que ele lesse todo o texto, inclusive um aluno reclamou: “texto desse tamanho é grande demais professora!” Então só eu fazer eles conseguirem ler aquele texto, pra mim já é muita coisa.

Não estamos falando de séries iniciais nem de Língua Portuguesa especificamente, mas da disciplina Ciências e de uma turma do 7.º ano, e a professora refere-se como se estivessem em séries iniciais, com dificuldades de alunos iniciantes no processo de leitura e de escrita. Isso significa que temos um grupo de alunos no Ensino Fundamental II que sequer desenvolveram as

competências de leitura e de escrita das séries iniciais e que, nessa realidade, sua professora elabora táticas que conduzam esses alunos à aprovação e, conseqüentemente, a benefícios profissionais, por isso se satisfazem com ações tão pequenas diante da proposta de um ensino que poderia contribuir com o desenvolvimento desses alunos.

Além de amenizar os critérios de desempenho escolar, havia uma corrida em busca dos alunos para que, pelo menos, fossem aprovados no final do ano, e a palavra de força era resgate, assim como em uma guerra, no processo de salvamento das vítimas, foi o que nos declarou Eliane, a professora de Ciências:

[...] a gente tentou resgatar Alexandro agora, que ele não queria fazer a prova, nem português, e a professora sempre aquela mãezona, conversa muito como psicóloga né? Até que enfim ela conseguiu convencer ele fazer a prova de português. [...] você tem que rebolar, eu estou nessa situação, a gente tem que rebolar, tem que buscar o aluno, tem que ir lá conversar com ele, olhe é assim, procura mil maneiras.. mas que você tem que... quando vai pra peneira, você tem que deixar o mínimo possível reprovado.

Além das ações de resgate dos professores, há um grupo de missão específica para o “salvamento” em meio a essa guerra: o “SOE²⁴” da escola, que se refere ao grupo técnico, assim como agentes de controle e que contribuíram para a volta de alguns alunos, como nos relata a Professora Eliane:

E também a preocupação do SOE da escola, grupo técnico. Porque no início eles estavam muito se evadindo da escola, então eles fizeram um manejo aí que trouxeram esses meninos de volta, não sei se você pegou o período que quase não tinha aluno em sala de aula, mas do 3.º bimestre pra cá, ligaram, foram atrás, trouxeram alunos que a gente pensou que não ia continuar. É como a gente estava dizendo né? Muita coisa a gente conseguiu com eles: chegar até o final do ano como você vê, estão fazendo final ali, que a maioria desiste né?

O que nos preocupa nessa situação não é a força de “solidariedade” em resgatar esses alunos, mas a percepção da tamanha arbitrariedade que esses alunos vivenciam nessa escola, de forma que não a suportam, sendo necessário uma “operação resgate” para que retornem à escola. E essa realidade tem gerado nos professores descrédito de seus alunos e desânimo em sua própria profissão.

²⁴ SOE – Serviço de Orientação Educacional – envolve vários profissionais: supervisores, orientadores e psicólogos e, em algumas escolas, assistentes sociais.

Em relação ao descrédito em seus alunos, é perceptível a associação que fazem da situação de fracasso vivenciada por eles à sua própria responsabilidade, como nos afirma o Professor Celso:

Os alunos continuam no propósito de não querer nada com o estudo, infelizmente, por mais que eu me desdobre, por mais que eu tente convencer ou persuadir para levar sério os estudos é muito difícil. [...] a maioria hoje não desenvolve mentalmente porque não estão preocupados, na verdade com a sua realização profissional, ele não tem conhecimento [...]. Nos desdobramos, damos mais do que a nossa possibilidade física, mentais e emocionais permitem, é um caso sério, mas ninguém tá ligando.

E esse descrédito perpassa a própria prática pedagógica, como nos afirma Eliane, professora de Ciências: “a turma da EJA é uma turma que já vem cansada à noite, eu não posso puxar muito por eles, eu procuro tornar a aula o mais simples possível”. E essa ação é o que faz surpreender quando as “exceções” acontecem em meio à “guerra” para superar as situações de fracasso:

Quando vejo um aluno meu na universidade, um ou dois (risos), não pensava que tivesse aluno que chegasse lá, e já encontrei 3 alunos que estão na universidade: “oh professora to fazendo tal curso na federal”, e isso me deixa animada, porque pelo menos de 50 alunos, 60, tem um pelo menos ali. Ele tem condição ainda de escapar, né? De sair do comércio, de procurar algo melhor pra vida dele, entendeu?

“Ter condições de escapar!”, como em uma guerra, em meio à troca de fogo, os jovens da EJA, desacreditados de sua capacidade de superar as dificuldades, contam com a “sorte” para, em algum momento, poder escapar e demonstram intensamente essa tentativa nas táticas que já demonstramos aqui e refletimos. E devido a esse descrédito, os professores não negam o desânimo que as condições existenciais dessa escolarização têm gerado em sua relação com a prática educativa:

O que me desanima, é chegar numa sala de aula, ter vontade de trabalhar, dar o que você aprendeu, sua aula toda pronta, e o aluno não estar nem aí, nem aí pra você, e você quando termina a aula, 45 minutos, e você não tem respaldo de nada, infelizmente é nossa realidade do professor. O professor hoje em dia, a gente entra na sala de aula entusiasmado e sai constrangido, a verdade é essa (risos). (ELIANE)

Essa situação tem trazido também a frustração por uma prática da qual se esperavam possibilidades de superação, como nos afirma o professor de História:

“Me frustra, de certa forma, porque eu me preocupo com eles, é uma frustração mais ou menos nesse sentido, eu fico preocupado com o dia de amanhã deles”. Assim, o descrédito dos professores em relação aos seus alunos e o desânimo com a profissão têm camuflado o foco da desordem escolar, saindo de uma percepção mais global da problemática do fracasso escolar e situando-a no âmbito da individualidade e do local: do professor e/ou do aluno. Isso se confirma quando esses professores, ao lecionar em turmas regulares, reconhecem ali os futuros alunos da EJA: “e com certeza eles vão passar pra noite, já são alunos de 14 e 15 anos”. Expressa o Professor Celso em relação às situações de fracasso que já encontra nos alunos do ensino diurno.

As constatações até aqui referendadas, anunciadas através das táticas identificadas no processo de escolarização, revelam o espaço escolar fracassado em que os jovens da EJA se encontram. De fato, temos propostas legalizadas que prometem boa qualidade no ensino brasileiro, mas sua organização e prática não demonstram nada mais do que uma educação excludente, por um processo que se constitui no direito autoconstruído daqueles que conseguem ser “resgatados” e “escapar” nessa guerra do forte ao fraco e do fraco ao forte em resistência.

As reflexões a partir de Certeau (1994, 1996) possibilitaram-nos elucidar essa realidade. Tivemos a consciência de que, em seus argumentos teóricos, não encontraríamos uma resistência que demandaria superação desse processo excludente, mas a sua percepção em relação a esse fraco, ao lugar praticado e ao desenvolvimento de suas táticas nos possibilitou o desvelar de uma escolarização que se diz emancipatória, de qualidade, mas que, em sua resistência já comprovada por seus usuários, demonstra os golpes da insatisfação e da incoerência política. Assim, “[...] para Certeau, a resistência é frequentemente reduzida a um ‘grito’ de dor” (JOSGRILBERG, 2005, p. 100).

E esse grito de dor é de necessária exposição e comprovação científica, pois se demonstra aqui que, mesmo com tantos avanços teóricos, em que ampliamos programas de alfabetização para uma educação ao longo da vida e ações realizadas pelos movimentos sociais, como educação não formal para uma educação formal, reconhecida legalmente, deparamo-nos com uma prática educativa compensatória, que vem se apresentando em práticas de exclusão.

Certificamos em Certeau (1994, 1996) que tanto “[...] os procedimentos táticos como os estratégicos são manipulações da linguagem que tem por objetivo

a organização ou reorganização do espaço” (JOSGRILBERG, 2005, p. 124). E na busca dessa reorganização do espaço, buscamos a possibilidade de superação dos jovens em relação ao fracasso da escola e refletir sobre os sinais identificados através das táticas e é nessa perspectiva que seguimos para o próximo capítulo.

5 DO “GRITO DE DOR” À PRÁTICA DE UMA “LEITURA POSITIVA”: SINAIS PARA A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES INACABADAS

A reflexão da prática educativa vivenciada pelos jovens da EJA, com base no Modelo Polemológico de Certeau (1994, 1996), certifica-nos de um lugar praticado distante de um processo de escolarização significativo e da superação do fracasso escolar. As táticas que se revelaram apenas como tentativas e golpes, no mínimo, representam a reação inconformada do que está sendo desenvolvido, e a busca por mobilidade social, através de uma organização pedagógica realizada para eles, e não, com eles, o que indica a estratégia, base de referência do nosso sistema educacional, alheio às questões realmente necessárias à prática educativa.

Verificou-se no capítulo anterior, a insatisfação com um processo que não tem resolvido a problemática das situações de insucesso escolar. Essas táticas de não conformidade é que nos indicam os sinais para essa superação, porque são elas que certificam a ausência de compromisso com a educação e apontam para mudanças emergenciais, provando a incoerência política na escolarização desses jovens.

Temos a consciência de que, sob o ponto de vista de Certeau, as táticas não têm a “possibilidade de dar a si mesmas um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável” (1994, v. 1, p. 100). Estamos em um campo de discussão em que os instrumentos científicos e organizações acadêmicas se limitam a dar conta dessa realidade, pois:

tanto as ações táticas quanto as estratégias são fundadas na relação com uma alteridade que lhes garantem a existência e que lhes escapam. [...] o esforço empreitado por Certeau caminha na direção de reconhecer os limites do falar acadêmico, aposta para a necessidade de reconhecer que o discurso científico é fundado em um Outro que lhe precede e escapa quando se busca dele falar. Essa alteridade radical não indica uma alienação, mas um limite que aponta para uma exigência ética em relação ao Outro, nesse “dar lugar” ao Outro (*faire place*) dentro dos “lugares” teóricos estabelecidos. (JOSGRILBERG, 2005, p. 102).

Assim, Certeau (1994, 1996) demonstra as limitações acadêmicas de darmos conta do cotidiano desse jovem da EJA. As ações táticas e estratégicas captadas também nos escapam, mesmo revelando o “grito de dor”, e a busca por compreender os processos nessa relação pedagógica em Certeau (1994, 1996) se

esgota, pelo reconhecimento de limitações científicas em relação ao Outro quando procuramos refletir sobre ele e analisá-lo.

No entanto, através de uma perspectiva de emancipação social, da Educação Popular e da ação dos Movimentos Sociais, acreditamos que, na possibilidade da constatação do “grito” em Certeau (1994, 1996), podemos nos direcionar e ampliar nossa análise por outras vertentes científicas, como as utilizadas por Charlot (2000) no trato com o fracasso escolar, e mesmo reconhecendo sua limitação, ousamos na busca dos sinais para a superação.

Essa busca segue pela identificação de sinais por uma leitura não mais negativa, mas positiva, como nos referimos no capítulo anterior. Nesse sentido, é preciso reconhecer que esses sinais não se encontram neste capítulo (ou, como poderíamos chamar, de “prévia conclusiva”), de forma acabada, tampouco aprofundada em sua reflexão e análise, pois seria necessário mais investimento científico e mais tempo para averiguar e analisar essa investigação. No entanto, não poderíamos concluir nossa análise em relação ao fracasso escolar sem anunciar indícios que apontem para a saída de uma problemática de fracasso que vem se estendendo ao longo dos anos na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, fica aqui nosso interesse de aprofundar em outro momento.

Quando tivemos contato com os jovens da EJA, desde as primeiras pesquisas científicas, aproximamo-nos de suas realidades na relação com a prática educativa nas salas de aula, o que nos trouxe os aspectos de uma escola da infância em fracasso e de sua segunda chance na EJA de produzir as mesmas situações vivenciadas quando criança, direcionando-nos ao movimento que davam aos corredores dessa escola, da satisfação que demonstravam na relação com seus colegas e por apresentarem ainda expectativas de um futuro melhor através dessa escola, conduzindo-os a permanecerem ali.

Nos corredores da escola, os jovens demonstravam que queriam permanecer nesse espaço escolar visando à certificação, como a grande tática de alcançar o benefício de superação, mesmo que, ao entrar em sala de aula, suas ações táticas se apresentassem na insatisfação com a prática educativa. No entanto, por meio de uma leitura positiva na perspectiva de Charlot (2000), trazemos a possibilidade de identificar as ações de criação e redenção desses jovens, prestando atenção no que eles “fazem, conseguem, têm e são”, como sinais para superar um processo de escolarização que permanece em fracasso, na

tentativa de nos aproximar, mesmo desalojados, de uma realidade que grita por uma intervenção.

Dos corredores da escola, seguimos para as salas de aula, a fim de verificar as possibilidades de uma leitura positiva, a partir das táticas, do “grito de dor”, e perceber os sinais para superação em novas perspectivas da prática educativa. Para tanto, trazemos táticas desenvolvidas por esses alunos, não mais em sua leitura negativa, mas em categorias que revelam uma leitura positiva, em sinais que aqui se revelam como indicadores de possibilidades para a superação.

Quando se refere à prática de uma leitura positiva do fracasso escolar, Charlot nos indica que essa ação esteja relacionada a “procurar compreender o fracasso como uma situação que advém de uma história”, o que implica:

[...] considerar que todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em próprio proveito. Praticar uma leitura positiva é recusar – se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. (CHARLOT, 2000, p. 31).

Em Certeau (1994, 1996), verificamos essa resistência e a procura do jovem por transformar a ordem da escola em seu próprio benefício através das táticas, e em Charlot, temos a possibilidade de conduzir essa realidade com uma leitura positiva, na tentativa de identificar os sinais de superação, por uma “postura epistemológica e metodológica” (CHARLOT, 2000, p. 30), o que indica ações na busca de perceber o que sabem, como se relacionam, como desenvolvem sua criatividade diante dos problemas e, conseqüentemente, como desenvolvem suas aprendizagens.

Em Charlot (2000), encontramos uma discussão sobre a *relação do saber*, que nos impulsiona a refletir sobre a aprendizagem. Ele parte da constatação de que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (2000, p. 65), o que já nega qualquer constatação teórica em indicar os alunos em situação de fracasso como incapazes de aprender. E essa aprendizagem é indissociável da relação em que:

aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com

o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. (CHARLOT, 2000, p. 67).

A questão da relação foi evidente em nossas observações, em que percebíamos a satisfação na troca de experiências entre os colegas, mesmo sendo por questões “não éticas”, como a cola, mas havia esforço cognitivo nas elaborações táticas e empreendimento, que Charlot identifica em três conceitos-chave no processo de aprendizagem e relação com o saber: mobilização, atividade e sentido.

Segundo Charlot “Mobilizar é pôr em movimento”, é também “reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (2000, p. 55). E essa mobilização tem como referência a atividade, conceituada como “um conjunto de ações propulsionadas por um móbil²⁵ e que visam a uma meta.” Estando essa mobilização para uma atividade que faça sentido:

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. [...] Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 56).

Assim, os jovens da EJA demonstraram, através das táticas, sua mobilização pela atividade para algo que na EJA fazia sentido: buscar sua certificação para um futuro melhor. E esse empreendimento era sustentado justamente pela relação que desenvolviam no espaço escolar.

As observações referentes à prática educativa nas salas de aula, representadas no caderno de campo, trouxeram indícios de que os jovens não tinham a oportunidade de desenvolver suas aprendizagens de forma significativa na escola para o conhecimento acadêmico, mas víamos, em suas ações, as situações reais de interesse, de desejo para a atividade na busca pela certificação.

Nas entrevistas que foram realizadas individualmente, a perspectiva de que a escola poderia contribuir com um futuro melhor para suas vidas respondia as nossas questões de que, mesmo estando em situação de fracasso, melhorar a qualidade de vida era o diferencial desses jovens em relação aos outros que já

²⁵ Móbil é, segundo Charlot (2000, p. 55), o desejo que desencadeia uma atividade.

havam desistido de estudar. Esse era o sentido da atividade investida. Percebemos, então, que algo de mais concreto os impulsionava a permanecer na escola, como a valorização das relações que desenvolviam ali, o que foi confirmado em suas respostas, quando questionados sobre o que mais gostavam e o que menos gostavam na escola.

Nas questões respondidas nas entrevistas, embora houvesse variação e mencionassem algumas aulas, de preferência, como sugere o Fernando, que diz gostar muito da aula de vídeo, por ser o momento “mais descontraído e que quebra esse gelo da sala de aula”, havia uma ênfase para além da prática educativa, pois traziam suas preferências para as relações que desenvolviam nesse espaço, não tanto quanto ao que se fazia na escola, mas com quem se encontravam que se tornou o maior estímulo para permanecer ali. Essas assertivas são confirmadas nas falas abaixo:

Gosto de ver meus amigos, conversar com eles. (LIANA)

[...] Gosto das brincadeiras, dos alunos, dos professores. (GERLANE)

E essa preferência pelas relações se revelou no próprio fato de o intervalo ter sido um dos espaços de mais interesse, como relatam estas falas:

[...] são os colegas né? fazer amizade, hora do lanche que também é bom, você já come em casa, chega aqui e come de novo [...]. (ALESSANDRO)

Quando toca do intervalo pra sala de aula, porque é chato, queria ficar conversando com os colegas. (LUCIANO)

Não gosto quando não tem intervalo. (YASMIM)

A escola, além de ser um local de reconhecimento social, é vista pelos jovens como a possibilidade de ampliar suas relações, como nos diz Kátia, referindo-se à escola: “Eu gosto de tudo, eu gosto dos professores, é engraçado [...] eu me distraio [...]”.

Assim, o gosto pelo intervalo, pelas relações que desenvolvem com os professores e, principalmente, com os colegas era o motivo de satisfação e estímulo para permanecerem na escola em busca de um futuro melhor, conseqüentemente, da garantia de sua mobilidade social. A mobilização realizada na escola era justificada pelo sentido da atividade desenvolvida. Por isso,

aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária. (CHARLOT, 2000, p. 72).

No que diz respeito à relação com o saber, “uma aula ‘interessante’ é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 73). E isso não encontramos nas aulas em que os alunos jovens eram envolvidos, porquanto a prática educativa era bem distante de suas realidades, portanto, sem sentido, não identitária, o que reforça a importância da relação no processo de libertação em uma perspectiva de Educação Popular, em que a educação é uma das mais importantes, como bem nos afirmou Paulo Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (1987, p. 52). É na comunhão, na relação, que a aprendizagem acontece.

Assim, apesar de não termos visto, nas observações registradas no diário de campo, os alunos tendo a oportunidade de aprender o conhecimento científico acadêmico, percebemos, em suas ações táticas, constituintes da aprendizagem na relação que desenvolviam com a escola, com seus colegas e, até, com o mundo. Esses constituintes, que se apresentaram em sua relação com o saber, foram direcionados para a busca dos benefícios de que poderiam usufruir através da escola: de um futuro melhor através da certificação. Identificamos ações, que são interpretadas aqui como sinais, que, em suas táticas, demonstraram solidariedade, criatividade e autonomia para o conhecimento. Essas ações não tiveram, na prática educativa da escola, seu direcionamento efetivo para aprendizagens significativas. Apesar disso, apresentam-se aqui como sinais para superação, não mais de jovens fracassados, mas de uma escola que precisa reconhecer seu fracasso como instituição acadêmica.

Refletiremos a seguir sobre esses sinais na condução de uma leitura positiva.

5.1 SINAIS DE SOLIDARIEDADE

Em um dos momentos de conversa com os professores, lembramo-nos bem quando a professora Eliane nos disse que os alunos são “muito solidários” na socialização do conhecimento, referindo-se às filas excessivas. Sua fala referia-se a uma atitude de infração mediante o que estava sendo proposto pela escola. No entanto, como seres de relação e que desenvolvem sua aprendizagem por essa relação, não poderia sustentar a ironia da professora, mas reconhecer, de fato, a solidariedade eminente nas atitudes desses jovens.

Apesar de não terem a oportunidade de demonstrar solidariedade no desenvolvimento de aprendizagens significativas, esses jovens evidenciam ações constitutivas dessa aprendizagem, em que a solidariedade passa a ter relação com o saber, em uma ótica bem diferenciada da proposta pela escola, mas que faz parte de sua relação com o mundo. Entendemos que, quando a professora se refere à ação dos alunos, eles estão no reconhecimento de seres coletivos que são, e como colegas, reconhecem-se no mesmo embate contra o “inimigo”. Por isso se sensibilizam com a necessidade do outro. Presenciamos momentos de fila na hora da prova e víamos a destreza com que burlavam o olhar do professor, seguiam até a carteira do outro e ensinavam a resposta da questão que, com muita habilidade e atenção, aquele que estava recebendo a fila reproduzia em sua avaliação.

Em outra ocasião, antes da realização de uma prova, encontramos duas alunas se organizando para filar, colocando as respostas no celular em forma de mensagem e o faziam de maneira reflexiva e atenciosa. E se não estavam exercendo a aprendizagem para o conhecimento acadêmico, certamente, estavam desenvolvendo sua aprendizagem em técnicas para a fila, e isso em uma relação. O que trazemos para discussão não é o ato da fila, mas as ações constituintes da aprendizagem, de se mobilizar uma atividade que tenha sentido, que tem sido desconsiderada na organização pedagógica da escola. Os jovens demonstram o exercício da solidariedade de uma relação que é eminente como seres humanos, e a escola deixa escapar ações importantes para a aprendizagem de conhecimentos acadêmicos.

Assim surgem nossas indagações: onde está a escola, que permite a desvalorização de ações tão significativas? Onde estão os professores, que não se

permitem canalizar sentimentos de companheirismo para aprendizagens significativas? Onde estão as políticas públicas por uma formação mais eficiente dos docentes?

As ações de solidariedade nos indicam sinais de superação, pois somos seres de relação, e a escola não tem valorizado essa verdade em sua organização pedagógica, pois potencializa ações que fragmentam essa relação. E essa prática é negar a própria constituição do homem, e isso é negá-lo como ser de relações:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Essas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo [...]. (FREIRE, 2008, p. 30).

O estar no e com o mundo conduz os jovens da EJA a se organizarem para buscar os benefícios que a escola pode lhes oferecer, mesmo que seja apenas uma certificação. A solidariedade representa aqui um sinal percebido nessas relações, que precisam ser mais bem direcionadas pela escola para aprendizagens significativas.

5.2 SINAIS DE CRIATIVIDADE

No segundo capítulo, trouxemos a história de um dos jovens entrevistados em uma pesquisa anterior e registramos sua fala quando nos contava sobre os motivos que o haviam conduzido a permanecer nas séries iniciais. Segundo ele, um fato específico ocorrido na escola da infância contribuiu para sua revolta e frequentes bagunças na escola, quando uma funcionária da escola retirou de suas mãos uma revista de desenho animado de que ele gostava muito e desenhava-os muito bem.

Ao nos contar esse fato, lembramos que, em momentos de observação daquela pesquisa, presenciamos o momento em que as turmas da EJA estavam envolvidas em uma gincana, e ele havia ficado com a responsabilidade de reproduzir alguns desenhos em cartaz. Era notório como o fazia com dedicação e bastante atenção, concentrado em cada detalhe, nem parecia aquele menino com histórico de bagunças, expulsão de escolas e reprovações. Presenciamos um

aluno sendo reconhecido em suas potencialidades, em sua criatividade. Essa ação é indissociável do ser humano em sua relação com o mundo no processo de aprendizagem.

Nas investigações anteriores e na atual, não encontramos fato tal que representasse os alunos da EJA desenvolvendo suas potencialidades, sua criatividade de maneira significativa, mas alunos tolhidos de seu ato criador a infinitas cópias do quadro, memorizando teorias sem sentido e realizando avaliações. E era através dessas avaliações, em busca dos benefícios mediatos, que a escola poderia lhes proporcionar, que desenvolviam suas táticas, reconhecidas aqui pelos sinais de criatividade que mobilizavam suas ações para conquistar notas acima da média e poder passar de ano.

A capacidade de criar está intimamente ligada ao ser humano: “Em todo homem existe um ímpeto criador. O Ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem” (FREIRE, 2008, p. 32). E se esse ímpeto não é considerado no lugar que se propõe a desenvolver aprendizagens científicas, como a escola, certamente será canalizado para situações que fazem sentido, e isso confirmamos através das táticas desenvolvidas pelos jovens da EJA. É necessário reconhecer que “a educação é mais autêntica quanto mais desenvolve esse ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 2008, p. 32). Encontramos, através das táticas, os sinais de criatividade, ainda em desvalorização pela organização pedagógica da escola da EJA.

É importante notificar que a valorização da criatividade se inicia na própria consideração dos diferentes saberes de todos os envolvidos na prática educativa, e presenciamos sua negação em uma das situações observadas na escola, quando o Professor Celso revelou sua indignação por não serem ouvidos na escolha do material didático que eles mesmos iriam utilizar, e se não são ouvidos em relação aos materiais que utilizam, muito menos no diálogo sobre os saberes que se diferenciam do instituído. Isso reforça a ideia de que, no campo do saber, situa-se também a busca pelo poder, e dar espaço para que outros saberes contribuam para a reflexão do cotidiano escolar ameaça a “estratégia” de que necessita para garantir o seu controle.

Quando conversávamos com os jovens entrevistados, víamos a disparidade entre suas perspectivas de vida e o que realmente vivenciavam na escola.

Enquanto almejavam superar situações precárias de vida, sentíamos a não conexão com o que era possibilitado como processo de aprendizagem. O que pensavam, aquilo a que aspiravam, o que viviam pouco ou nunca era mencionado. O saber instituído permanecia no controle das atividades vivenciadas na escola.

Propomos assim a real valorização do que essas pessoas em situação de marginalidade em nossa sociedade pensam e elaboram em suas ações de sobrevivência como eixo de discussão e ressignificação no próprio processo de escolarização, considerando o ímpeto criador que se apresenta em sua relação no e com o mundo, lembrando o que tanto Freire preconizava, que “não há saber maior nem menor e sim, há saberes diferentes.”

Os sinais de criatividade nos anunciam a importância do reconhecimento de que o jovem da EJA pode se apropriar de sua condição social e superar a “consciência mágica para uma consciência crítica”, em que é preciso:

assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos, não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 46).

E nessa construção de identidade, o jovem precisa ir se reconhecendo não como Sujeito Ordinário, que se limita a golpes de insatisfação, mas como Sujeito de Intervenção, engajado na luta e no movimento social pela garantia do que é seu, do que lhe é por direito, não de forma assistencialista.

5.3 SINAIS DE AUTONOMIA PARA O CONHECIMENTO

No capítulo 3, quando refletíamos sobre as situações de fracasso dos jovens da EJA, verificamos que um dos motivos atribuídos por eles mesmos era em relação à indisciplina, referindo-se às bagunças e às conversas paralelas. Em nossa análise, essas táticas foram identificadas como desatenção ao processo escolar. Essa problemática encontra-se em nossas primeiras reflexões na contribuição de La Taille e Aquino em identificar a indisciplina como reação a “regras que não fazem sentido” e atividades didático-pedagógicas que não

proporcionam aos alunos espaços que possibilitem a construção do conhecimento de maneira significativa.

Se na escola, os jovens não encontravam espaço para construir o próprio conhecimento, pelo menos de forma significativa, era possível observar que esse empreendimento estava sendo realizado fora dali. O que dizer do jovem que consertou, com destreza, a trava elétrica do carro, o montador de escrivadinha com habilidades no manuseio de cada peça, a desenvoltura do Júlio ao atender aos clientes pelo balcão de uma loja, sem falar nas habilidades para música, instrumentos musicais, dança e tantos outros talentos em que percebíamos o investimento pessoal em cada uma dessas aprendizagens?

Estamos falando de jovens habilidosos, construtores de conhecimento, mas que se encontravam na linha dos reprovados, dos desistentes, dos fracassados da escola da EJA. Isso revela outro passo importante da aprendizagem: eles tinham autonomia para o conhecimento.

Nas ações desenvolvidas pelos jovens na escola, era possível verificar os sinais da autonomia para o conhecimento, mas, pela organização pedagógica da escola, tínhamos a desvalorização dessa capacidade por aprendizagens com as quais a escola poderia contribuir. E isso se faz presente pela própria lógica temporal do sistema escolar que vivenciamos hoje:

O tempo da escola é tão conflitivo porque foi instituído faz Séculos e terminou se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência. Quando chegamos às escolas, entramos nessa lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar. (ARROYO, 2009, p. 192).

Estamos falando de incoerências percebidas na escola, que, pela sua lógica, é impossível contribuir com a superação das situações de fracasso que se intensificam dentro do sistema escolar. E Arroyo ainda especifica essa lógica escolar como uma lógica temporal transmissiva, “[...] que organiza todos os tempos e os espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos ‘conteúdos’ a serem transmitidos” (2009, p. 193). Isso se agrava diante da inflexibilidade com as situações que ocorrem no cotidiano da escola, dando “[...] prioridade ao caráter ‘precedente’ e ‘acumulativo’ dos conteúdos, de sua transmissão e aprovação” (2009, p. 193). Nisso recua toda proposta de educação popular, de emancipação

social, em que os sujeitos, com suas realidades e suas habilidades são prioridades na condução dos estudos realizados na escola.

E em acréscimo a essas reflexões, Arroyo traz a *lume* situação ainda mais agravante nessa lógica temporal, que se dá justamente,

[...] em torno de supostos “ritmos médios” de aprendizagem. Independente da diversidade cultural dos alunos e alunas, de suas condições socioculturais, da diversidade dos processos de socialização, das diferenças de gênero, raça, classe social, toda criança e adolescente terá de dominar nos mesmos tempos médios as mesmas habilidades e saberes. Se dominar no tempo previsto 60% dos conteúdos merecerá ser aprovado, se menos será reprovado. (ARROYO, 2009, p. 193-194).

E isso foi identificado na própria tática dos professores em amenizar o processo de avaliação de seus alunos, considerando a disparidade de competências para serem aprovados tendo como referência a capacidade de reter os conteúdos.

Estamos diante de uma problemática que clama, no mínimo, pelo bom senso, o que nos faz questionar o porquê de ainda limitarmos as nossas discussões científicas nos eixos internos dessa “bolha cristalizada”: conteúdos, relação professor-aluno, formação de professor, material didático etc. Esses eixos circundam a todo tempo a lógica de produção do fracasso, ferindo concepções da temporalidade e da significação, em que a autonomia para o conhecimento é tolhida pelo tempo instituído da escola.

Os sinais de solidariedade, criatividade e autonomia para o conhecimento não deixam de ser apenas sombras de situações concretas que perpassam, todos os dias, a escola da EJA, um movimento não de táticas exatamente, mas de aprendizagem, de construção do saber através das relações em que esses jovens investem e que desenvolvem no cotidiano escolar, e que são desconsideradas na prática educativa, deixando escapar potenciais a serem validados na sociedade. Esses sinais não se esgotam em si mesmos.

Este capítulo, de “prévia conclusiva”, tem o objetivo de anunciar reflexos da aprendizagem que acontecem no espaço escolar, mas que são ignorados pela escola, ausentes de um processo significativo de aprendizagem. Nossas discussões não indicam o fracasso dos jovens da EJA, mas uma instituição fracassada em sua organização pedagógica, por uma lógica de permanente exclusão, cujos sinais só apontam essa indiferença.

O Marco de Ação de Belém, documento resultante da VI CONFINTEA, reitera o compromisso da EJA com a proposta de Educação ao Longo da Vida, na perspectiva de que esse tipo de educação prepare “[...] as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos” (UNESCO, 2010, p. 7).

Esse tipo de preparação requer justamente a valorização dos sinais identificados antes, pois, como esses jovens assumirão o controle de seus destinos em uma proposta de garantia de seus direitos, se ao menos não forem orientados e oportunizados a desenvolver suas habilidades? Por isso a Educação ao Longo da Vida prevê que a EJA alcance “[...] a equidade e a inclusão social, para redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 7).

Não diferente, como vimos em capítulos anteriores, as Diretrizes Curriculares Nacionais propõem uma EJA pautada nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade. Essas ações não são identificadas em seu cotidiano. O que temos presenciado é justamente uma EJA que nem ao menos tem preparado seus estudantes para o trabalho e para inserção do processo formativo. Uma organização pedagógica distante dessa realidade. É preciso diminuir a distância entre o que se propõe e o que de fato acontece na prática educativa desenvolvida na EJA.

Aproximar-se do espaço em que é oferecida a Educação de Jovens e Adultos foi o primeiro desafio desta pesquisa, e muitas perguntas vinham a nossa mente: Que escola pública é essa que temos e qual queremos? Na tentativa de encontrar as respostas, tivemos que reconhecer que a escola pública não é para todos e é ainda muito presente a autoconstrução do direito, salvo pelos movimentos sociais que ainda lutam por esse direito coletivo. Por esse caminho, optamos ainda por nutrir esperanças, acreditando na Educação Popular como um projeto de democratização na Escola Pública. Uma educação pautada nos princípios de emancipação social, e que já temos registros na história na educação brasileira, para cuja efetivação é necessário persistência.

Paulo Freire, o mais importante representante nacional e internacional dessa concepção de educação, possibilitou para que essa fosse uma das mais belas contribuições da América Latina para o pensamento pedagógico universal, e

apresentou-a como alternativa real frente a uma educação que não atende, com boa qualidade, aos interesses da maioria da população.

Assim, a Educação Popular aparece como proposta de educação no interior de um amplo debate em relação à Escola Pública. Nos anos 1970 e 1980, encontramos nas discussões da época argumentos que fossem a favor dessa possibilidade e contra ela. Para definir essas discussões, os fatores principais foram a entrada do próprio Paulo Freire na Secretaria de Educação, na cidade de São Paulo, e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de Educação Popular, apesar de uma estrutura educacional tradicional que permanece ainda hoje.

Nessa perspectiva, as discussões foram se firmando, e um dos principais precursores foi Moacir Gadotti que, ainda em 1986, quando preparava um curso sobre as lutas populares por uma educação pública de qualidade para todos, cunhou a expressão “escola pública popular”.

Em suas reflexões para essa nova proposta de educação, afirmou:

As classes populares reivindicam hoje escola pública, mas não querem apenas a extensão da escola burocrática do Estado. Querem discutir a função social dessa escola, colocando em questão os seus conteúdos e sua gestão. Esse novo movimento não nega o papel do Estado como o principal articulador das políticas públicas. Põe em questão as políticas públicas fundadas numa concepção da educação (burguesa) que expulsa tantas crianças da escola. (GADOTTI, 1999, p. 8).

Com esse pensamento, Moacir Gadotti vem acompanhando o desenvolvimento das práticas político-pedagógicas em prol da escola pública popular, o que o levou a utilizar diversas expressões para designar esse movimento, das quais se destacam “escola pública popular autônoma” e “escola cidadã”.

Esse movimento tem encaminhado as discussões na perspectiva de que,

para mudar o caráter da escola pública burocrática, não se pode olhá-la apenas de dentro para fora, mas olhá-la dialeticamente, de fora para dentro. Esse é o olhar privilegiado dos movimentos sociais e populares. A tarefa da educação não pode ser uma tarefa exclusiva do Estado: é também uma tarefa da sociedade e uma obrigação do indivíduo. (GADOTTI, 1999, p. 19).

Nessa perspectiva de participação social, a expressão “escola pública popular”, muito difundida nos anos 1980, foi denominada de Escola Cidadã, entendida como uma escola **estatal** em relação ao financiamento, **comunitária e democrática**, em relação à gestão, e **pública**, quanto à destinação, em que:

[...] o Poder Público deve garantir sua manutenção, entregando os recursos diretamente à escola para que ela, através de sua direção, democraticamente eleita, assessorada por um colegiado representativo da comunidade escolar, elabore, execute e implemente, com autonomia, seu projeto político-pedagógico. (GADOTTI, 1999, p. 20).

A Educação Popular, como concepção política e prática de educação, pensa no ser humano não como “mão de obra qualificada”, mas como protagonista de sua própria história, o que veio se desenvolvendo inicialmente à margem dessa escola pública que conhecemos. Foi nesse contexto em que muitas experiências para a Educação de Jovens e Adultos evoluíram, a fim de que, através da educação, essas pessoas tivessem consciência de seus direitos como cidadãos e, na perspectiva da coletividade, pudessem lutar pela garantia deles.

Ressalte-se, no entanto, que as aproximações de escola pública e Educação Popular que se apresentaram em décadas anteriores e que hoje se apresentam na perspectiva da Escola Cidadã pouco se desenvolveram como proposta na Política Nacional, o que resulta, ainda hoje, de uma escola que, em grande parte, não atende às necessidades específicas de seus aprendentes, entre os quais, encontramos a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em situação ainda pior, à margem daquela que já está ao lado das iniciativas públicas governamentais que se expressam no próprio compromisso de alguns profissionais da educação.

Como prova disso, temos relatos da própria construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em que, mesmo sendo um avanço na perspectiva de legitimação da EJA como modalidade, demonstrou distanciamento da perspectiva da Educação Popular. Assim, Miguel Arroyo (2001, *apud* SOARES, 2002, p. 21), em crítica a essas Diretrizes, afirma:

[...] as Diretrizes se ocupam somente dos aspectos escolares da EJA, deixando para trás toda a riqueza das experiências dos processos não formais da educação de adultos existentes no Brasil desde os anos 1950 e 1960.

E foram essas experiências não formais das décadas de 1950 e 1960 que deram força ao que temos hoje em Educação de Jovens e Adultos, não somente em nível de ideias pedagógicas, mas também em relação a sua legitimação política.

Moacir Gadotti (2003), em seu texto *A Gestão Democrática na Escola para Jovens e Adultos: ideias para tornar a escola pública uma escola de EJA*²⁶, afirma que a escola pública “[...] foi criada para atender, prioritariamente, a crianças e jovens [...] não foi pensada como ‘Escola de EJA’[...]”. Acrescentamos que talvez esse atendimento a crianças e a jovens só envolva aqueles que estão no ensino diurno sem distorção idade/série. Os demais, incluídos nos índices de repetência e de evasão, permanecem também à margem e constituem, mais tarde, os próprios estudantes de Educação de Jovens e Adultos.

Diante desse paradoxo, como ainda acreditar em uma Escola Cidadã, que seja não somente realizada em experiências, mas também legitimada e assumida pela regulamentação que normatiza a EJA? Essa questão e tantas outras se articulam na mesma perspectiva de que não podemos nos intimidar a continuar com o projeto de educação Pública Popular. É o que nos afirmam as conclusões do Seminário Taller sobre Educación Popular em América Latina y el Caribe²⁷:

El proyecto de la educación popular propone a la escuela pública afianza su ideal democratizador partiendo del reconocimiento y valoración de la diversidad y heterogeneidad cultural. La escuela a través de una nueva relación con la comunidad y con los servicios públicos puede ser un agente eficaz y competente para que los grupos populares desarrollen su identidad y aumenten su poder en la sociedad. (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 332-333).

Essa nova perspectiva não propõe negar a escola pública que temos, não é esse o caminho, mas é preciso que a população tenha consciência dos seus direitos como cidadãos, o que caracteriza a função da Educação Popular em contribuir para que as pessoas se apropriem do que o Estado oferece e o que deveria oferecer e não oferece, possibilitando atitudes de reivindicação e melhores condições de vida.

²⁶ Texto preparado para o 1 Encontro de Reflexão sobre Reestruturação e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos – “Uma nova Eja para São Paulo” – realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dia 14 de março de 2003.

²⁷ Esse seminário foi realizado em La Paz, na Bolívia, no período de 9 a 14 de julho de 1990.

Nessa perspectiva, Moacir Gadotti (2003) propõe uma “reestruturação” e “reorientação curricular”, o que implica transformar a função social da escola, que deve estar fundamentada no contexto cultural e social dos educandos, conduzindo à busca de alternativas que respondam as suas reais necessidades, como nos apresenta Danilo R. Streck, ao definir uma das características da Educação Popular:

Talvez uma característica definidora da educação popular seja exatamente essa busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade. É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades. (STRECK, 2006, p. 275).

Assim, temos os primeiros passos da Escola Cidadã em reaproximar a Escola Pública da Educação Popular, na busca por *espaços pedagógicos distintos*, tendo em *comum a existência de necessidades*, os quais se denominam de *espaço de possibilidades*.

Com efeito, é preciso fomentar a criação de Espaços de Possibilidades e valorizar os sinais de solidariedade, criatividade e autonomia para o conhecimento. Esses espaços devem ser apropriados para que os alunos possam se desenvolver no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é necessário pensar e repensar em suas características, suas reais necessidades e interesses. Uma educação que, de fato, seja desenvolvida para garantir a melhoria de vida da população, possibilidades de vida, de aprendizagem, de desenvolvimento e de transformação.

Nesse sentido, por uma leitura positiva referendada na Educação Popular, considerando referências de espaços de possibilidades, não poderíamos deixar de trazer nessa discussão o movimento pela convivência com o semiárido, como um paradigma que tem tentado romper com as formas históricas, excludentes e assistencialistas de nosso país, principalmente nas regiões onde ainda não há uma boa qualidade de vida. E por que não pensar nessa possibilidade para a problemática que envolve hoje os jovens da EJA?

A Convivência com o Semiárido tem conquistado a superação da lógica de combate à seca, e o que vivenciamos junto com os jovens da EJA é justamente uma lógica de combate ao fracasso escolar. Então, por que não rompermos com

essa lógica e ampliarmos nossa discussão por outra lógica, a de convivência com os jovens da EJA? Esse é o caminho que o primeiro nos ensina.

É importante lembrar que a região do semiárido brasileiro foi, durante muito tempo, identificada como região de pouca perspectiva de vida, devido às suas condições climáticas pouco favoráveis, com chuvas irregulares e mal distribuídas no tempo e no espaço, revelando, em longos períodos de estiagem, a incerteza de produtividade, que se agrava pelo cristalino, um tipo de solo formado por rochas que impedem a retenção da água. Assim se configura a seca da região que, devido a ações de opressão e manipulação social e sem o mínimo de sensibilidade com suas riquezas naturais e suas potencialidades, acarretou altos investimentos na perspectiva do desenvolvimentismo, representando grandes prejuízos para a região.

Importante notificar que esses prejuízos começaram com o desmatamento da mata nativa, para incentivar a monocultura, em tecnologias de difícil acesso para as pessoas, que vão até a distribuição de terras para apenas um pequeno grupo de latifundiários, conduzindo assim para o processo de desertificação. Essas ações agrediram o ambiente com problemas relacionados à “[...] tecnologia alienígena; a grandes represas como opção principal; modelos inadequados de combate à seca; modelo socioeconômico concentrador de riquezas; falta de compreensão integrada, desconsiderando ações sociais [...]”. (FIGUEIREDO, 2007, p. 53 *apud* BOTELHO, 2000).

Essa realidade representou, durante muito tempo, a exploração total do capitalismo na região, que ficou conhecido como processo da “indústria da seca” e conduziu à exclusão social identificada na “[...] geração de lucros eleitorais, econômicos, causando sérios prejuízos humanos e sociais, além dos prejuízos ecológicos [...]” (FIGUEIREDO, 2007, p. 53).

Em contraposição a essa exploração histórica que a lógica de combate à seca representou, em agressão à identidade cultural da região, outra lógica se colocou em construção advinda dos movimentos sociais populares, em cujos princípios de equidade, emancipação social, trouxe-nos o olhar diferenciado para essa região, em transpor a ideia de combate para a ideia de convivência. E essa lógica de convivência, que se contrapõe a ações de negação, vislumbra as possibilidades de trabalhar COM essa região, e não, PARA ela, considerando suas riquezas naturais e potencialidades para a própria subsistência.

Assim, não diferente da construção da lógica de combate à seca, a lógica de combate ao fracasso escolar se apresenta com o mesmo fundamento de indiferença local, sem respeito à identidade cultural dos jovens que frequentam a Escola da EJA. A lógica de combate ao fracasso escolar se empenha no investimento de ações mercantilistas, cuja ação permeia princípios do capitalismo: formação maior em menos tempo e mão de obra qualificada, o que nem a EJA tem demonstrado produzir. Esses processos acentuam o fracasso escolar que, em vez de demonstrar redução nas estatísticas de fracasso, representam a sua própria produção, e quando não, revelam a escolarização sendo vivenciada em táticas e sem significação.

Enquanto as referências de condução dos processos de aprendizagem da Escola Pública estiverem pautadas na lógica de combate, sempre existirá o descompasso entre investimento e resultados significativos. Desse modo, acreditamos na leitura positiva pela convivência com os Jovens da EJA, na prerrogativa de que sejam escutadas suas necessidades e identificadas potencialidades, na apropriação de assumir-se como sujeitos de intervenção que possam organizar ações que inspirem de fato a superação.

Enquanto estivermos imbuídos da lógica de combate ao fracasso escolar, não passará de um sistema de assistencialismo e quase que nenhuma significação, o que nos revelou justamente a pesquisa realizada com os jovens da EJA. As iniciativas estão produzindo mais fracasso, mais descaso, desvio de recursos que poderiam estar voltados para intensificar ações significativas. Se pensamos na possibilidade de conviver com os jovens da EJA, precisamos nos aproximar de suas realidades, de suas temporalidades, proporcionando o reconhecimento e a valorização de seus saberes.

Nesse sentido, questionamos: Será que esses jovens escolheram fracassar na escola? Será que o aparente desinteresse pelos estudos e a aparente ausência de compromisso e de responsabilidade os satisfazem? Será que curtem ir para a escola e, no final do ano, não verem suas vidas e concepções acrescidas de novas perspectivas e oportunidades de superação?

Do grito de dor a uma leitura positiva, as sementes deste capítulo fazem-nos gestar a esperança de que, a partir da concepção de Educação Popular, as ações investigativas desvelem processos permanentes de exclusão, de uma prática

educativa fracassada, e conduza a ações de indignação, a fim de contribuirmos com a transformação de nossas escolas públicas.

6 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS...

Temos a consciência do inacabamento de nossas reflexões. Foram momentos em que nos encontramos perplexos em relação às evidências que não nos deixam parar de insistir em relação à problemática que envolve os jovens da EJA, em situações de fracasso que se estendem aos seus contextos de vida em uma reciprocidade, do fracasso que já vem de fora, mas que, na própria escola, reconfigura-se e volta com mais intensidade, marcando suas vidas pelo insucesso e pelas não possibilidades de superação.

Na história da Educação de Jovens e Adultos, reconhecemos muitos avanços em nível teórico e legal, mas ainda convivemos com esse progresso discursivo em meio a muitas incoerências, que contribuem para a produção do fracasso escolar no interior de nossas escolas: crianças que fracassam na infância, crescem, tornam-se adolescentes e jovens e são direcionadas para as salas de EJA e permanecem fracassando, quando não desistem ou criam meios, ações que possam conduzi-las à aprovação.

Foi nesse sentido que desenvolvemos esta pesquisa com a hipótese de que os jovens que permanecem na EJA não se conformam com o programa organizado pela escola, mas acreditam que ela ainda pode conduzi-los à mobilidade social, mesmo que seja apenas através da certificação, e buscam-na reagindo através de táticas, também desenvolvidas pelos professores que favorecem a aprovação para anos superiores, o que não significa que estão aprendendo de forma significativa, mas demonstram insatisfação com um processo que permanece a excluir e no qual eles desejam insistentemente ser incluídos.

Para isso, investimos nesta investigação com o objetivo de analisar a escolarização dos jovens na Educação de Jovens e Adultos em situação de fracasso escolar, observando a entrada crescente nessa modalidade. Assim, identificamos, através de suas trajetórias escolares, desvantagens na relação com o saber, apontando a indisciplina, desmotivação e evasão como situações atribuídas por eles mesmos para sua realidade de distorção idade-série.

Verificamos também que, ao chegar à Educação de Jovens e Adultos, esses jovens demonstraram vivenciar as mesmas situações de fracasso encontradas na Escola da Infância. Nesse sentido, a EJA é produtora desse fracasso, e os jovens só continuam nela pela certificação para mobilidade social. Constatamos isso

através da identificação de táticas realizadas pelos alunos e por seus professores, demonstrando não conformidade com a organização pedagógica da escola e o desenvolvimento da prática educativa.

Assim, partimos da tese de existência do fracasso da Educação Básica, em que os jovens que hoje se encontram na EJA vivenciaram situações de fracasso na escola quando ainda eram crianças, continuam vivenciando as mesmas situações quando chegam à EJA e, possivelmente, criam ações para superar essas situações de fracasso em busca de mobilidade social, que se apresentaram aqui como táticas de resistência ao que é proposto pela escola e busca por benefícios.

Em nossas reflexões, as táticas também foram identificadas por uma leitura positiva, estas se revelaram como sinais de superação, reconhecidas como sinais de solidariedade, criatividade e autonomia para o conhecimento, constituintes da aprendizagem, que foram percebidos nos jovens em sua relação com o mundo, mas desvalorizados pela organização pedagógica da escola.

E por esse caminho de indignação de um espaço escolar em fracasso, referendamos nossa esperança em princípios da Educação Popular, identificando assim espaços de possibilidades para superação não mais dos jovens da EJA, mas da escola, que tem demonstrado o seu fracasso.

Desse processo investigativo vieram nossas aprendizagens, a principal de todas: aprender a escutar. Escutamos as informações estatísticas, as teorias, os jovens da EJA, seus professores, o porteiro, os funcionários, a diretora e a nós mesmos que, não alheios a esse contexto de fracasso, encontramos-nos como seres sociais, na identificação de que, se existe fracasso, também estamos fracassando, e isso nos impulsiona a querer superar, a querer uma sociedade justa, insatisfeitos pelo fato de os seres de nossa mesma espécie estarem vivenciando realidades distintas da nossa.

Aprendemos que, quando a humildade se sobrepõe à arrogância, nossos ouvidos são aguçados para conhecer o outro, sentir o outro, visualizar sua realidade sem imposições, apenas com a possibilidade de desvelar suas vivências, pois, quando escutamos, o outro fala, e quando fala, reflete, critica, apropria-se e, ao se apropriar, não mais se conforma, insere-se, intervém, transforma.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. Publicado em: 2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124>. Acesso em: 09/10/2008.
- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, I. O.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.
- ANDRADE, E. R.; FARAH NETO, M. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília, p. 55-78, abr. de 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. (Org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 10. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: _____. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação, 5).
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, P. **Só metade dos brasileiros entre 15 e 17 anos está no ensino médio**. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/so+metade+dos+brasileiros+entre+15+e+17+anos+essa+no+ensino+medio/n1237776251005.html>>. Acesso em: 22/01/2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007. 462 p.
- _____. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Desigualdades regionais, sociais e raciais no atraso escolar diminuem**. Disponível em: <www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/11375->

desigualdades-regionais-sociais-e-raciais-no-atraso-escolar-diminuem>. Acesso em: 01/2013.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-36.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARRANO, P. **Juventudes**: as identidades são múltiplas. Publicado em: 2007. Disponível em: <www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086>. Acesso em: 22/07/2008.

CARRANO, Paulo; PEREGRINO, Mônica. **O direito a juventude na escola que se expande**: desafio para a democratização da escola pública no Brasil. 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=32>. Acesso em: 09 out. 2008.

_____. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Disponível em: <www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm>. Acesso em: 20/07/2008.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1 - Artes de Fazer. Tradução de: ALVES, E. F. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2 - Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FIGUEIREDO, J. B. de A. O caminhar no sertão: a produção de saberes parceiros. In: KUSTER, Â.; MATTOS, B. (Orgs.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Juazeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2007.

FILÓSOFOS e a Educação: Gramsci. Belo Horizonte: Cedec Atta Mídia e Educação vídeo Prod. Distr. Ltda., [20-?]. DVD 04.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1998.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FURTADO, Q. V. F. **Quem vê cara não vê coração!** Buscando uma nova face para a educação de pessoas jovens e adultas. João Pessoa, 2006. (Originalmente apresentada como Monografia de Graduação, Universidade Federal da Paraíba. 2006).

_____. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos:** produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação Popular:** utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, M. **Para chegarmos lá juntos e em tempo:** caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. São Paulo: IPF, 1999.

_____. **A Gestão Democrática na Escola para Jovens e Adultos:** ideias para tornar a escola pública uma escola de EJA. Disponível em: <www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Gestao_democ_EJA_2003.pdf>. Acesso em: 02/05/2007.

GENTILI, P. Escola e exclusão social: as perspectivas para a educação na era do neoliberalismo. In: PESSINATTI, P. N. L. (Coord.). **A escola do novo milênio.** 2. ed. São Paulo: UNISAL, 1999.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

JÚNIA, R. PNAD 2009: Mais de 70% da população sem ensino médio completo. (Artigo de opinião). **Adital:** notícias da América Latina e do Caribe. Disponível em: <www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=51016>. Acesso em: 22/01/2011.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção:** os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras, 2005.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P. LA TAILLE, Y. de; HOFMANN, J. **Grandes pensadores em educação:** o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventudes: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. 2005. Disponível em:

<www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124>. Acesso em: 09/10/2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, M. **Pesquisa participante e Educação Popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Editora Ísis, 2005. (Diálogo – Pesquisa e assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular).

MENDES, M.; LINDEZA, P. A construção sócio-histórica da educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. In: JEZINE, E.; TEODORO, A. **Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América**: lutas e desafios. Brasília: Liber Livro, 2011.

OLIVEIRA, R. C. de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1972.

PENSADORES E A EDUCAÇÃO: Michel de Certeau. São Bernardo do Campo: ATTA Mídia e Educação Nitta's [20-?]. DVD (37min).

PRESTES, E. M. da T. A Cátedra da Unesco de Educação de Jovens e Adultos e as universidades nordestinas: da palavra à ação. In: DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A. C.; PRESTES, E. T. (Orgs.). **Aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

RESENDE, A. **Relatório mostra os problemas educacionais dos jovens**. Disponível em: <<http://ondajovem.terra.com.br/>>. Acesso em: 08/01/2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, B. de S. O estado do mundo segundo três interrogações. Inquérito. **Jornal de Letras**, 30 de maio de 2007. Disponível em: <www.ces.uc.pt/opiniaio/bss/183pt.php>. Acesso em: 13/05/2008.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOARES, L. J. G. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STRECK, D. R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago., 2006.

TORRES, R. M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Á.; GEL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-47.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: VILELA, R. A. T. (Org.) *et al.* **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 1999.

_____. **La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe**: prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago, Chile: Unesco, 2005.

_____. **Confintea VI**: Marco de Ação de Belém, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS/AS JOVENS

Idade

Onde nasceu?

Cor com que se identifica

Mora com quem?

O que faz durante o dia?

O que mais gosta de fazer?

Com quantos anos começou a estudar?

Por que está estudando à noite?

Já foi reprovado alguma vez? Por quê?

Já pensou alguma vez em desistir? Por quê?

Teve colegas que desistiram? Sabe quais os motivos?

De que mais gosta na escola?

De que menos gosta na escola?

Estuda as matérias em sala de aula? Presta atenção às aulas?

Como faz para passar de ano? Tira boas notas?

Já colou alguma vez?

O que seus colegas fazem para passar de ano?

O que tem aprendido na escola?

Frequenta sempre as aulas?

Mudaria alguma coisa na escola? O que e por quê?

O que é ser jovem?

O que espera da escola?

Por que percebo muitos colegas com celular na hora da aula? Pra que utilizam?

É importante o que estuda na escola?

O que significa “Deu águia”? (por ser um chavão comum na escola entre os jovens, tivemos a curiosidade de saber).

APÊNDICE – B

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS/AS PROFESSORES/AS

Por que você veio ensinar na EJA? Qual foi a impressão?

Como avalia os jovens que estão na EJA?

Como é a aprendizagem?

Existe diferença entre o planejamento das aulas para o EJA e o de outras turmas?

O nível de aprendizagem de seus alunos é coerente com o nível de ensino em que estão?

Como professor, quantos alunos você avaliaria como preparados para prosseguir nas séries seguintes?

Quais são as atitudes utilizadas para lidar com esses alunos?

Sente-se pressionado a aprovar os alunos?

Algo te desanima?

Como professor, existe algo que precisaria mudar?

Quais alternativas você apresenta para os alunos da EJA?