

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

JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
PRODUÇÃO DO FRACASSO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

QUÉZIA VILA FLOR FURTADO

JOÃO PESSOA – PB
Out/2008

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

QUÉZIA VILA FLOR FURTADO

JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
PRODUÇÃO DO FRACASSO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Severino Bezerra da Silva.

JOÃO PESSOA – PB
Out/2008

F992j Furtado, Quézia Vila Flor.

Jovens na Educação de Jovens e Adultos: Produção do fracasso no processo de Escolarização. / Quézia Vila Flor Furtado – João Pessoa-PB, 2008.

114 p.

Bibliografia.

Orientador: Severino Bezerra da Silva.

Dissertação (Mestrado) UFPB/CE.

1. Educação de Jovens e adultos. 2. Fracasso Escolar. 3. Juventude.

CDU- 374.7 (043)

QUÉZIA VILA FLOR FURTADO

**JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
PRODUÇÃO DO FRACASSO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Aprovada em: 30/10/2008

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva – CE/UFPB
Orientador

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

Profa. Dra. Tânia Maria de Melo Moura– CE/UFAL
Examinadora externa

Profa. Dra. Elisa Pereira Gonsalves – CE/UFPB
Examinadora - Suplente

Aos/as Jovens da Educação de Jovens e Adultos pela
perseverança em conquistar uma escolarização de
qualidade em sua “segunda chance”.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Tudo que acontece em nossas vidas jamais se faz por esforço individual, nada se constrói sozinho, sempre tem alguém próximo ou mesmo distante que faz acontecer, nem que seja projetos quase que individuais.

É nesta consciência que venho nesta página expressar o meu agradecimento a inúmeras pessoas, incontáveis, que contribuíram para com a minha chegada até aqui. Uma construção que foi erguida pela coletividade: uns fizeram o alicerce, outros colocaram tijolos, teve até quem carregasse a massa, serviço mais pesado, outros até, que pouco ajudou a erguer as paredes, mas passando ao longe, apreciou com palavras a obra que estava sendo construída, contribuindo com estímulos para o seu acabamento.

Agradeço então a Deus meu excelente construtor, engenheiro supremo que me deu vida e sempre me orientou em todos os detalhes. Agradeço também a Cristo, Senhor e Salvador da minha vida, arquiteto e também engenheiro por excelência, que se responsabilizou por todo o trabalho, por todas as condições necessárias para a sua execução, sempre mostrando seu amor e carinho, principalmente nos momentos em que pensei que não conseguiria concluir.

À minha família: minha Pr. Gislane, minha irmã Nilsane e meu cunhado Luciano, meu irmão Gilson e minha cunhada Bianca com seu filhinho João, os quais contribuíram com palavras, com gestos e estímulo, acreditando que chegaria até este momento, estes sim ajudaram a carregar o material desta construção.

Não posso esquecer dos meus irmãos/ãs em Cristo, que sempre oram por mim, e também participaram desta conquista.

O que dizer então ao meu orientador Professor Dr. Severino Silva, que conduziu este trabalho com muita paciência, a Professora Dr^a. Tânia Moura que me cedeu horas de análise direcionando os rumos deste trabalho, e Professor Dr. Luiz Gonzaga, que desde a graduação sempre me acompanhou nas reflexões e em cada momento sempre me trouxe novas aprendizagens, há vocês muito obrigado, vocês me ajudaram a mexer a massa e a colocar o material de qualidade.

Agradeço também ao Prof. Dr. Alexandre Silva, pelo envolvimento nos últimos detalhes, me ajudando a não desperdiçar material, mostrando valor de cada detalhe, sua contribuição foi importantíssima.

E aos meus amigos/as, companheiros de construção, embora estivessem envolvidos em seus próprios projetos, sempre tinham um tempinho para ajudar, na troca de material, nas reflexões em relação ao trabalho, e até nos momentos de intervalo, em que ríamos, chorávamos, desabafávamos e encontrávamos força para não desistir, agradeço a Deus pelas suas vidas: Lupércia, Alexandra, Renata, Ana Carolina, Valdenice, Helen, Ceíça, Cristiane, Fabíola, Fernando, Israel, Vivian, Roseane, Isabel, Sara Ingrid, Ernandes, Walberto, Wilson, Gisélia, Elisangela, Mara, Rosilene, Zezinha Moura, Zezinha Bianchi, Prof.^a Dr^a. Carmen Sevilla, Prof^a. Ms. Rose, Prof.^a Ms. Laura Brito, Prof. Dr. Afonso Scocuglia, Prof^a. Dr^a. Adelaide, Prof^o. Dr. Charliton, e Prof.^o Dr.^o Antônio Carlos.

Juntamente com estes, sou grata também a CAPES, a qual financiou as condições necessárias, garantindo a minha dedicação exclusiva para esta investigação.

Enfim, agradeço a todos os funcionários do Centro de Educação, e a todas as pessoas, que mesmo aqui não sendo citadas, sabem o quanto contribuíram para o meu desenvolvimento na academia.

A única finalidade da vida é mais vida. Se me perguntarem o que é essa vida, eu lhes direi que é mais liberdade e mais felicidade. São vagos os termos. Mas nem por isso eles deixam de ter sentido para cada um de nós. À medida que formos mais livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes. A finalidade da Educação se confunde com a finalidade da vida.

Anísio Texeira

RESUMO

A juventude vem sendo reconhecida como faixa etária crescente e expressiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual tem encontrado nesta modalidade um espaço diferenciado às suas reais necessidades, tendo como principais desafios: a situação de fracasso escolar e a reduzida reflexão em relação às estratégias didático-pedagógicas que atendam seus interesses e expectativas. Para isto, temos como objetivos neste estudo identificar e analisar os principais fatores que têm contribuído para a permanente presença dos jovens na EJA das séries iniciais. Esta pesquisa segue numa abordagem qualitativa, a qual em descrição e análise nos oferece maior proximidade com o objeto de estudo. Trabalhamos com a observação participante, realizada do mês de julho a dezembro de 2007 em cinco (05) salas de aula, situadas em três (03) escolas municipais de João Pessoa - PB, e com a entrevista semi-estruturada realizada com dez (10) jovens e nove (09) adultos/as estudantes do Ciclo I e II destas mesmas escolas. Tomamos como referencial teórico a literatura sobre juventude e fracasso escolar. Na juventude abordamos as diferentes concepções que envolvem esta categoria com Abramo e Leon, e em específico aos jovens da EJA com Carrano, Peregrino e Ribeiro. Em relação ao fracasso escolar, abordamos os estudos de Charlot, sendo seguido com maiores reflexões de Freire, Aquino, Frei Beto, Gentili, Sousa Santos, entre outros. A análise do material coletado aponta situações de fracasso vivenciadas pelos/as jovens quando ainda eram crianças, no tocante a deficiências na relação com o saber e que quando chegam à EJA encontram situações similares. Esta realidade revela a produção do fracasso escolar em algumas instituições de ensino público, com a permanência de um processo de escolarização degradado que, sendo na infância ou na juventude, oferece poucas oportunidades de superação para a situação social em que vivem muitas pessoas que advêm de grupos populares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Fracasso Escolar. Juventude.

ABSTRACT

Youth has been recognized as a crescent and expressive age group at Youth and Adult Education (YAE), which has found in this modality a distinguished space for its real needs, having for main challenges: the situation of scholar failure and reduced reflection towards pedagogic-didactic strategies capable of attending to its interests and expectations. For that purpose, our objective with this paper is to identify and analyze the main factors that have contributed for a permanent presence of youth at YAE of primary classes. This research follows a qualitative approach, which offer us, in analysis and description, larger proximity to the object of study. We worked with participating observation, carried out from July to December of 2007 in five (05) classrooms, placed in three (03) municipal schools of João Pessoa – PB, and with the semi-structured interview done with ten (10) student youngsters and (09) student adults from Cycle I and II of the same schools. For theoretical reference we took the literature about youth and scholar failure. For youth, we approached the different conceptions that involve this category with Abramo and Leon, and specifically to the youth from YAE with Carrani, Peregrino and Ribeiro. For scholar failure we approached the studies of Charlot, followed by Freire, Aquino, Frei Beto, Gentili, Sousa Santos, among others. The analysis of the gathered material points situations of failure lived by the youngsters while still children, referring to deficiencies related to knowledge, plus finding similar situations when arriving at YAE . This reality reveals the production of scholar failure in some institutions of public education, with the permanence of a degraded education process that, in childhood or youth, offers little opportunities of overcoming this social situation, lived by many people that come from popular groups.

KEY WORDS: Youth, Youth and Adult Education, Scholar Failure.

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ISEB - Indicadores Sociais e Educacionais Brasileiros

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

PNJ - Plano Nacional de Juventude

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

FMI - Fundo Monetário Internacional

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – PRIMEIRAS PALAVRAS... APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA	11
1.1 Razões e objetivos da proposta investigativa	12
1.2 Cenário do campo de investigação	15
1.2.1 Caminho traçado no alcance dos objetivos	18
1.2.2 Gente que se abre a novas possibilidades: descrição dos sujeitos da pesquisa	20
1.2.3 Desvelando a trama de investigação e sua rede de significados	21
CAPÍTULO 2 – UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE O LUGAR DO/A JOVEM NA ESCOLA DA EJA	22
2.1 Adolescência e juventude: marco conceitual	23
2.2 Jovens na EJA: a perda da “linearidade” escolar	30
CAPÍTULO 3 – EXCLUSÃO JUVENIL: SITUAÇÕES DE FRACASSO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	42
3.1 Fundamentos que tecem um novo olhar sobre o fracasso escolar	45
3.1.1 “O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso”	47
3.1.1.1 Comportamento inadequado – indisciplina	48
3.1.1.2 Problemas com a professora - desmotivação	51
3.1.1.3 Desistência – “expulsão da escola”	52
3.1.2 “A origem social não é a causa do fracasso escolar”	53
3.1.3 “Os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais”	56
CAPÍTULO 4 – “EU TÔ AQUI PRA QUÊ? SERÁ QUE É PARA APRENDER?” BUSCANDO UM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO SIGNIFICATIVO PARA OS/AS JOVENS NA EJA	60
4.1 Atividades didático-pedagógicas que sejam comprometidas com o saber dos/as educando/as	70
4.2 Permanência dos/as jovens em sua “segunda chance”	76
4.3 Possibilidades de convivência entre os/as jovens e os/as adultos/as	80
4.4 Ação docente problematizadora	86
PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS...	95
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	103
ANEXO A - Cursos Profissionalizantes oferecidos pelo ProJovem	104

ANEXO B – Letra da música “Estudo Errado” de Gabriel o Pensador	109
APÊNDICES	111
APENDICE A –Estudos e pesquisas no campo da juventude na EJA na década de 2000	112
APENDICE B – Roteiro de entrevista dos/as jovens	113
APENDICE C – Roteiro de entrevista dos/as adultos/as	114

Primeiras palavras...
Apresentação do cenário da pesquisa

“ A escola é...

Escola é ...

... o lugar onde se faz amigos.

Não se trata só de prédios, quadros, programas,

horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha,

gente que estuda, se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente,

o aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor,

na medida em que cada ser se comporta como

colega, como amigo, como irmão.

Nada de ‘ilha’ cercada de gente por todos os lados.

Nada de conviver com pessoas e, depois, descobrir que

não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede,

Indiferente, frio, só

Importante na escola não é só estudar, é também criar

laços de amizade, é conviver, é se amarrar nela.

Ora, é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil estudar, crescer, fazer

amigos, educar-se, SER FELIZ.”

Paulo Freire

Talvez essa não seja a maneira mais convencional de se introduzir um trabalho, mas, no nosso caso, foi a melhor forma de expressar a nossa sensibilidade em relação a todas as histórias que serão contadas, para as questões que serão levantadas e para a mobilização de idéias que precisam mover atitudes de compromisso para com as pessoas.

Quando Paulo Freire nos traz, em suas palavras, definições sobre o que realmente seja a escola e/ou o que deveria ser, possibilita-nos a entrada no lugar de vivência de alunos/as e

de professores/as na busca de solidariedade, de companheirismo e de respeito mútuo. Um lugar em que todos/as desejam estar, pelo qual se sentem atraídos, pelo qual lutam e fazem dele o lugar de felicidade. Essa é a escola pela qual ainda nutrimos esperança.

Aproximamo-nos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Pública, com a intenção de conhecer mais de perto os/as jovens que têm trazido muita agitação para esse lugar, expressando singularidades que lhes são próprias. São eles/as que, com sua vitalidade, também estão sendo motivos de muitas preocupações sociais. As instituições e os diversos setores se surpreendem com os diferentes desafios, que não querem calar, e que sempre falam no movimento que a vida lhes permite expressar, demonstrando que as ações têm sido insuficientes para realmente atender às verdadeiras necessidades desses/as jovens.

É percebido que a escola não está física e pedagogicamente preparada para receber os/as jovens que lá chegam ainda retidos nas séries iniciais, o que desencadeia, ainda mais, um processo de degradação que imobiliza o desenvolvimento do/a aluno/a. Ainda existe a crença de que, se um/a aluno/a fracassa na escola, é porque ele não tem a capacidade de acompanhar o que essa instituição lhe propõe. Encontramos pouca sensibilidade para se refletir sobre o processo de escolarização e de sua contribuição para o fracasso de muitos alunos/as. As crianças que não têm sucesso na escola chegam à juventude nessa mesma situação. Seria esse o objetivo desses alunos/as: fracassarem na escola?

O texto de Paulo Freire, “A escola é”, traça o perfil de uma escola que é, ainda, a idealizada por todos/as os/as que anseiam por uma educação de qualidade. Nesta pesquisa, pretendemos contribuir, com base nos aspectos investigados, para a construção de uma escola de qualidade, sem frieza, sem solidão, que não seja uma ilha, na tentativa de entender o movimento juvenil daqueles que entram nas primeiras séries iniciais da EJA e que certamente não estão ali por acaso, mas ainda buscam a própria “felicidade”.

1.1 – Razões e objetivos da proposta investigativa

Iniciamos nossa caminhada na Educação de Jovens e Adultos em 1998, com um trabalho voluntário realizado na comunidade do bairro em que morava. Foi um ano de atividades, em que pudemos nos aproximar dos/as adultos/as e de suas especificidades, enquanto professora, em relação ao seu contexto de vida.

Ao ingressar na Universidade Federal da Paraíba, em 2001, no Curso de Pedagogia, participamos de dois projetos de extensão: o Projeto Escola Zé Peão¹, como educadora, por

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

três anos (2002, 2003 e 2006), e o Curso Normal de Nível Médio, pelo PRONERA² (2004-2008), sendo bolsista por dois anos e, em seguida, professora de duas disciplinas: Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização. Nesses projetos, tive acesso a teorias fundamentadas no paradigma de Educação Popular e uma prática fortalecida em tais fundamentos.

No Projeto Escola Zé Peão, a faixa etária dos educandos predominava dos 20 aos 50 anos. Todos eram homens, operários, a maioria de origem camponesa. O currículo contemplava essa realidade, contribuindo para o desenvolvimento do processo de escolarização. Já no Curso Normal, a maioria dos/as alunos/as eram jovens, também de origem camponesa, e participavam de um mesmo modo de vida, por serem todos pertencentes a áreas de assentamento, o que possibilitava um currículo específico, objetivando melhorar a qualidade de vida de suas próprias comunidades.

A reflexão sobre a área da Educação de Jovens e Adultos foi se ampliando para outros lugares, despertando o interesse em me aproximar da Escola Pública, a fim de averiguar a efetividade das propostas advindas do governo, já que os projetos de que participava contemplavam os princípios da Educação Popular em busca da democratização.

Realizamos a pesquisa para o trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma das escolas municipais de João Pessoa-PB. Nessa pesquisa³, intitulada *“Quem vê cara não vê coração - buscando uma nova face para a educação de pessoas jovens e adultas* (2006), foram colhidos dados representativos de interação na relação entre os sujeitos da aprendizagem, buscando perceber expectativas dos/as alunos/as em relação à escola e analisar as estratégias didático-pedagógicas empregadas com esses alunos/as. Os dados trouxeram resultados não muito satisfatórios, tendo em vista a perspectiva de uma educação que se propõe a considerar a realidade dos/as alunos/as e possibilitar a saída da “curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica”, segundo Freire (1996).

Na realidade observada, 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/as educandos/as, trazendo como consequência a insatisfação e a não-identificação dos/as alunos/as jovens e adultos com o ato educativo realizado. No entanto, o que mais nos chamou a atenção nessas observações

proposta de Educação Popular para os operários. Os/as educadores/as são estagiários dos Cursos de Licenciatura da UFPB.

² Esse curso tinha como parceiros a UFPB/ CPT/ INCRA, atendendo a jovens e a adultos camponeses que residiam em áreas de assentamento, situados em vários municípios do estado da Paraíba.

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

foi a presença expressiva dos/as jovens nas salas de aula da EJA e seus relatos referentes à permanência nas séries iniciais, atribuídos ao fracasso escolar. Esse aspecto não foi possível analisar. Finalizamos a pesquisa de conclusão de curso sem condições de responder às inquietações acerca da nova situação, ficando a expectativa para que, em outro momento, fosse possível investir nesse tema.

Ainda no ano de 2006, duas outras experiências conduziram para o aumento das nossas inquietações. A primeira diz respeito a um trabalho voluntário de oficinas de leitura e escrita com adolescentes em situação de risco, desenvolvido na ONG Casa da Menina e do Menino, em um município do interior da Paraíba, os quais tinham idade entre 12 e 15 anos. Durante as oficinas, foi possível perceber as deficiências que aqueles/as alunos/as apresentavam, pois demonstravam dificuldades para elaborar e interpretar textos, o que seria inaceitável, porque já deveriam ter adquirido as competências necessárias para isso, já que alguns/as deles/as estavam cursando séries finais do Ensino Fundamental.

A segunda experiência refere-se ao momento em que assumimos uma sala de aula, para trabalhar um programa de correção de fluxo para as séries iniciais em uma das escolas municipais, atendendo a alunos/as entre 10 e 14 anos em situação de distorção idade-série, que também apresentavam dificuldades no processo de escolarização.

Essas experiências, somadas as nossas preocupações em relação ao fazer educativo que tem sido desenvolvido nas escolas públicas, conduziram-nos a refletir sobre a qualidade do ensino na Educação Básica, pensando no futuro desses/as adolescentes que, devido às suas dificuldades, apresentavam indicadores de mais tarde serem encontrados em salas da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, no final de 2006, ingressei no Mestrado em Educação da UFPB, na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos, quando tivemos a oportunidade de direcionar esses questionamentos e desenvolver esta pesquisa, considerando a seguinte questão: Quais os principais motivos que têm contribuído para a presença crescente de jovens na EJA das séries iniciais?

Considerando a pesquisa realizada e as experiências vivenciadas, levantamos duas hipóteses em relação a esse questionamento: a primeira seria a má qualidade do processo de escolarização quando esses jovens ainda eram crianças, o que envolve professores despreparados, currículo descontextualizado e estratégias didático-pedagógicas desinteressantes; e a segunda seria a perpetuidade dessa má qualidade, quando esses/as jovens chegam à Educação de Jovens e Adultos, sendo agravada pela diferença de faixa etária em uma mesma sala de aula, em que há pessoas jovens e adultas.

Para isso, foi necessário observar a realidade, em uma atitude de escuta, não um escutar ingênuo e passivo, mas aquele tão bem 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).

Por essa razão, nossa investigação teve como objetivo geral identificar e analisar os principais fatores que têm contribuído para a expressiva presença dos jovens na EJA. Para isso, partimos dos seguintes objetivos específicos: Identificar a condição e situação juvenil no processo de escolarização; Analisar o fracasso escolar e as situações apresentadas pelos/as jovens, verificando os motivos que contribuíram para a sua permanência nas séries iniciais; e Identificar os principais desafios encontrados no processo de escolarização com o ingresso desses sujeitos na EJA.

1.2 - Cenário do campo de investigação

João Pessoa...

*Cidade plantada às margens
Do Sanhauá tão romântico
Embalada docemente
Por ondas de terno cântico,
Assim é JOÃO PESSOA
Entre o rio de água boa
E a imensidão do Atlântico*

*Das 57 praias
Que tem nosso litoral
Umas 20 delas são
Presentes da capital
A quem quer deliciar-se
Dourar o corpo e fartar-se
Do nosso sol tropical*

*Quem nasce em JOÃO PESSOA
Vive num Éden eterno
Pelo casario antigo
Pelo traçado moderno
Pelo sol quente e brilhante
Pelo verde exuberante
Seja verão, seja inverno*

Anônimo

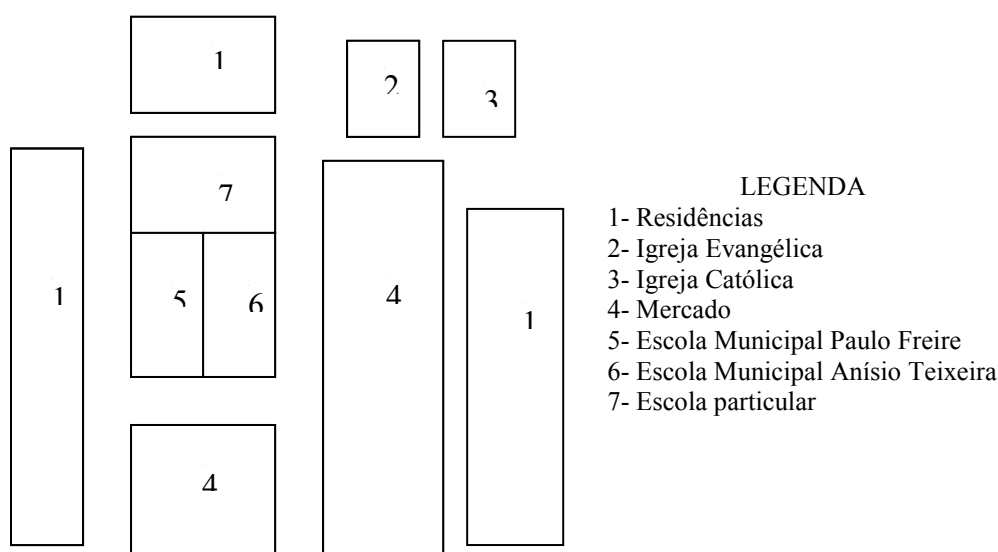
Esses são trechos do cordel escrito para o aniversário de João Pessoa, uma cidade que nos presenteia pela sua beleza natural e nos aproxima do campo de investigação. Aos 422, anos desde a sua fundação, a capital paraibana tem se desenvolvido, deixando as

características de cidade provinciana e se ampliando em seus aspectos físicos, sociais e econômicos.

Segundo os dados do ISEB – Indicadores Sociais e Educacionais Brasileiros (2004), somos uma população de 683.280 habitantes, com Índice de Desenvolvimento Humano 0,719, considerado médio em relação à estimativa internacional. A renda per capita, segundo dados de 2000, é de R\$332,20, o que contribui para o alto índice de pessoas em estado de pobreza, representado pelos 25,09% da população (ISEB, 2005). Essa realidade tem contribuído para uma situação insatisfatória em relação à Educação, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2,9, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, um índice de analfabetismo de 12,3%, e problemas relacionados à distorção idade-série, o que é representado pelos 53,1%, acima dos 34,7% do índice nacional.

Assim, diante desse misto de belezas e de dificuldades foi que nos aproximamos de um dos seus bairros populares e escolhemos as três escolas municipais ali existentes como espaço de investigação. A escolha do bairro a ser pesquisado foi resultado da nossa proximidade no convívio com as pessoas que ali residem. Isso contribuiu para entendermos melhor a estrutura sócio-econômica em que vivem. Já a opção pelas três escolas deve-se à necessidade de contatar com o maior número de jovens possível, porquanto, no momento em que iniciamos a pesquisa de campo, muitos deles já haviam desistido.

Essas escolas serão aqui denominadas de: Escola Municipal Paulo Freire, Escola Municipal Anísio Teixeira e Escola Municipal Paschoal Lemme⁴. A Paulo Freire e a Anísio Teixeira estão localizadas uma ao lado da outra:



⁴ Os nomes das escolas são fictícios. A preferência por esses nomes se deve à importância da contribuição dessas pessoas para a história da Educação de Jovens e Adultos.

Como é possível visualizar, além de estarem uma ao lado da outra, dividem espaço com uma grande escola particular, bastante conceituada não só nesse bairro, mas em bairros vizinhos. Situam-se no interior do bairro, cercadas pelo principal mercado, envolvendo supermercado, lojas de roupas, gêneros alimentícios, livraria, sapataria, materiais de construção e muitas mercearias, que atendem às diversas necessidades da população, acrescentando-se ainda a presença de uma igreja evangélica e outra católica, bem como casas residenciais.

Os/as alunos/as das três escolas se diferenciavam nas fardas e nas condições sócio-econômicas. A maioria dos que estudam na escola particular vão à escola em transportes escolares, em carros próprios, conduzidos por familiares. As fardas se destacam pela cor, pelo tecido e pelos calçados que estejam na moda. As bolsas em que carregam seus materiais se diferenciam no luxo dos carrinhos e na beleza das estampas.

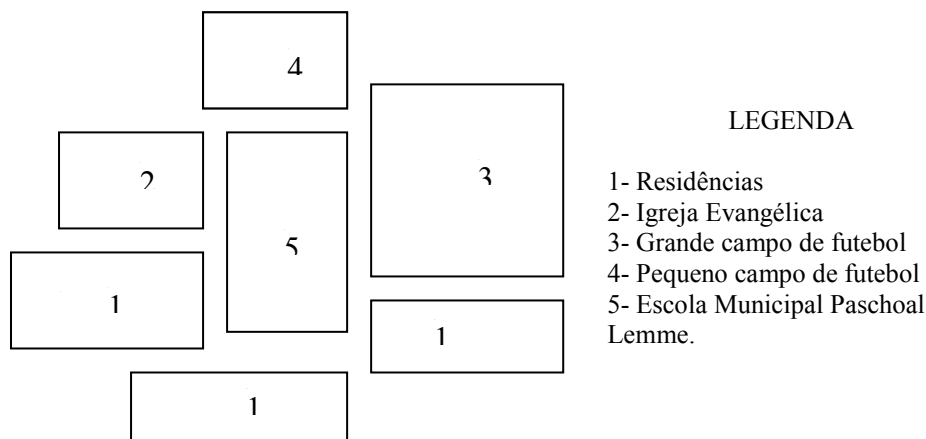
Em contrapartida, as duas escolas municipais se diferenciam de todo esse “aparato” que a condição econômico-social possibilita aos alunos/as da escola particular. Quase todos vão à escola a pé ou de bicicleta. Muitos chegam ainda suados, por virem de lugares distantes, inclusive de comunidades pobres situadas nas proximidades do bairro.

As fardas, não raro, rasgadas e manchadas pela tinta que se solta dos detalhes da manga, diferenciam-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 ou em bolsas também disponibilizadas pela prefeitura.

À noite, turno em que funcionam as turmas de jovens e de adultos, não há movimento na escola particular, já que ali não são oferecidas aulas noturnas. Entretanto, esporadicamente, realizam-se alguma atividade extra, como reuniões e/ou ensaio da banda oficial. Em alguns momentos em que foi possível presenciar essas atividades, foi necessário suspender as aulas e liberar os/as alunos/as das duas escolas municipais, pois o som dos instrumentos atrapalhava o bom andamento das aulas. Era a época que antecedia as comemorações cívicas do dia 7 de setembro. Excetuando-se esse momento, a escola particular ficava em silêncio, enquanto as duas escolas municipais funcionavam.

À noite, o movimento ao redor das escolas se diferenciava, principalmente porque o mercado ficava fechado, e as escolas situavam-se por trás do mesmo, o que contribuía para que o acesso às escolas não fosse muito tranquilo, pois a iluminação era precária, deixando algumas partes obscuras.

Veja-se, agora, a localização da terceira escola, a Paschoal Lemme:



Vemos, aqui, que a localização dessa escola é diferente das duas primeiras, pois se situa em outra parte do bairro, perto de casas residenciais, de dois campos de futebol e de uma igreja evangélica. À noite, o acesso é meio perigoso, pois as ruas que a cercam não têm movimento de transeuntes. Raras vezes é que se encontram pessoas caminhando em seu redor, devido aos horários de culto na igreja e/ou jogos de futebol que acontecem no pequeno campo.

Cada escola apresentada se diferencia no atendimento às séries para o turno da noite. A Escola Paulo Freire oferece classes dos Ciclos I e II e séries do 6º ao 9º ano. Já a escola Anísio Teixeira oferece o Ciclo II, séries do 6º ao 9º ano e sala dos filhos de EJA⁵. A Escola Paschoal Lemme oferece apenas uma classe de alfabetização e Ciclos I e II.⁶

1.2.1 – Caminho traçado para o alcance dos objetivos

O percurso metodológico em que se fundamenta esta investigação se caracteriza como estudo qualitativo, que nos possibilitou conhecer o ambiente natural em sua articulação com a teoria. De acordo com Gonsalves (2003, p. 68), trata-se de 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”.

⁵ Filhos de EJA é a denominação atribuída pela coordenação de EJA do município para designar as salas que atendem às crianças que acompanham seus pais e/ou parentes à escola. Essas crianças, geralmente, não têm com quem ficar em casa, e, para estimular os jovens e adultos a frequentarem as aulas, foi criada essa sala, para a qual é contratado um profissional da educação ou direcionado algum que já seja efetivo, para que desenvolva atividades com as crianças, enquanto seus pais e/ou parentes estão em suas salas de aula.

⁶ Os Ciclos I e II, aqui apresentados, referem-se aos primeiros anos do Ensino Fundamental. O Ciclo I refere-se ao 2º e ao 3º anos, e o Ciclo II, ao 4º e ao 5º anos.

Portanto, escolhemos, como lócus de investigação, cinco salas de aula da EJA, a fim de compreender e interpretar o fenômeno caracterizado pela expressiva presença dos/as jovens ali.

Para a coleta de dados, foram empregadas duas técnicas: a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Com a observação, iniciamos os primeiros passos, pois, como afirma Tura (2003, p.184),

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa atividade primitiva decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana. Pelo olhar, entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam.

A observação, por meio da qual foi possível perceber o movimento escolar e suas complexidades, foi o eixo principal da investigação, o que nos levou a participar das aulas que eram realizadas nas cinco classes das três escolas já mencionadas. Em sua análise sobre esse tipo de observação, Haguete (1992, p. 74) refere que, “[...] 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 [...]”. Tura (2003, p. 189) acrescenta, ainda, que a observação possibilita “[...] um mergulho profundo na vida de um grupo, com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais”. Assim, com o objetivo de “desvendar as redes de significados” é que acompanhamos as aulas ministradas na EJA, no período do mês de julho a dezembro de 2007, visitando as salas de aula, umas mais, outras menos, dependendo da presença da faixa etária juvenil que ainda estava com frequência ativa.

No decorrer do trabalho de observação, elaboramos um diário de campo, que Bogdan e Biklen (1994, p.150) chamam de Notas de Campo, que é “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Essa técnica é importante porque conduz o pesquisador a sentir, comparar e analisar as falas dos/as entrevistados/as em relação às atitudes e ao comportamento que apresentavam no espaço escolar, com ênfase “[...] no processo, naquilo que está ocorrendo, e não, no produto ou nos resultados finais” (ANDRÉ, 2007, p. 29).

Em relação às entrevistas, optamos pelas semi-estruturadas, por entender 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). Em relação a esse aspecto, foi possível constatar, através das falas dos/as jovens, situações que lhes ocorreram no processo de escolarização, quando ainda eram crianças, e os seus anseios por uma escola que atenda às suas necessidades e aos seus interesses.

Com a intenção de investigar o fenômeno da expressiva presença dos/as jovens na EJA, aproximamo-nos dos/as adultos/as, com o único objetivo de compreender melhor o/a jovem nesse contexto, para comparar o seu posicionamento em relação a outra faixa etária. Para isso, desenvolvemos a ordenação das informações encontradas nas observações e nas entrevistas, a fim de agrupar os aspectos mais relevantes por tema 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.

Dentre os autores que fundamentam esta pesquisa, destacamos Paulo Freire, Carlos Skliar, Frei Betto, Maria Lúcia Aranha, Boaventura de Sousa Santos, Bernard Charlot, Rosa Maria Torres, Júlio Aquino, Pablo Gentili, Paulo Carrano, Eliane Andrade, entre outros.

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

Os sujeitos a que nos referimos nesta pesquisa são pessoas jovens e adultas. Foram entrevistados 10 jovens, na faixa etária entre 15 e 20 anos, sendo dois rapazes e oito moças. Nove se identificaram como sendo de cor parda/preta⁷, e uma moça se identificou como de cor branca. Entrevistamos nove pessoas adultas, na faixa etária de 34 a 72 anos, dos quais, cinco eram mulheres, e quatro, homens.

Todos os nomes apresentados na pesquisa são fictícios e foram escolhidos por um único critério: que fossem comuns de nosso cotidiano, para que o leitor possa se aproximar das pessoas que muito contribuíram para a execução deste trabalho. Assim, temos, entre os/as jovens, o Alex, o Luciano, a Maria, a Andréia, a Adriana, a Denise, a Luciene, a Simone, a Juliana e a Marli, e, entre os/as adultos/as, o Severino, o José, a Ana, a Lúcia, a Francisca, o Luiz, a Nilsa, o Nelson e a Aparecida.

Convém notificar que o único critério de seleção adotado em relação aos sujeitos para as entrevistas – jovens ou adultos – foi o de que freqüentassem as salas de aula em que realizamos a investigação.

⁷ Critério de auto-identificação utilizado pelo IBGE, relacionado à raça. O instituto disponibiliza três critérios: Branca, Parda/preta, Indígena.

1.2.3 - Desvelando a trama da investigação e sua rede de significados

Inicialmente, fizemos uma breve apresentação do nosso objeto de estudo e do lugar em que foi realizada esta investigação.

No capítulo 2, intitulado *Uma abordagem reflexiva sobre o lugar do/a jovem na escola da EJA*, tecemos algumas considerações acerca dos conceitos de juventude e identificamos o/a jovem na EJA como reflexo de um processo de escolarização degradado, que continua participando de uma situação social precária, não vivenciando, portanto, a sua condição juvenil.

No capítulo 3, denominado de *Exclusão juvenil: situações de fracasso no processo de escolarização*, reafirmamos a situação social do jovem como processo de exclusão, identificando, em sua trajetória escolar, situações de fracasso que indicam deficiências na relação com o saber, a má qualidade nas séries iniciais da Educação Básica, tornando cada vez mais forte a presença dos/as jovens nas salas da EJA.

No último capítulo, intitulado: *“Eu tô aqui pra quê? Será que é para aprender?” Buscando um processo de escolarização significativo para os/as jovens na EJA*, procedemos a algumas reflexões sobre o contexto em que os/as jovens foram posicionados na escola, no ensino noturno, junto com os/as adultos/as, revelando indicadores similares que resultaram na sua situação de fracasso quando ainda eram crianças, o que aponta para a necessidade de a escola traçar estratégias para desenvolver um processo de escolarização que seja significativo, a fim de que essas pessoas sejam tratadas como sujeitos de direitos.

2 - Uma abordagem reflexiva sobre o lugar do/a jovem na escola da EJA

... ser limpa ...

... ser responsável pelos atos que faz ...

... não sei explicar ...

... ter o seu direito, seu dever ...

... muita coisa boa...

... aproveitar de tudo um pouco ...

... um negócio muito esquisito ...

... ter a vida muito agitada ...

... muito complicado...

... bom ...

Entre dúvidas e certezas, essas foram as várias formas empregadas pelos/as alunos/as jovens entrevistados nesta pesquisa 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 caminham na mesma direção para conceituar (in) definidamente essa etapa da vida.

Durante muito tempo, a terminologia que predominava era adolescência, por meio da qual se definiram várias ações direcionadas através das políticas públicas. No entanto, como alvo de maiores reflexões, o termo adolescência foi sendo considerado insuficiente para definir e/ou delimitar o referido grupo, crescendo, assim, o entendimento para o termo juventude, na consciência de que

[...] a juventude vai além da adolescência, tanto do ponto de vista etário quanto das questões que a caracterizam, e de que as ações e projetos a ela dirigidos exigem outras lógicas, além da proteção garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (FREITAS, 2005, p. 5)

Esse reconhecimento foi um passo para que, em 2003, a Câmara Federal criasse uma comissão de juventude, que ficaria responsável pela Construção de um Plano Nacional de Juventude e de um Estatuto de Juventude, sendo, pois, preciso elaborar um marco conceitual tanto sobre adolescência quanto sobre juventude, para que fosse possível a criação de políticas que melhor viessem atender às suas especificidades.

Nesse sentido, na tentativa de situar os/as jovens da EJA, sujeitos desta pesquisa, neste capítulo, tratamos do marco conceitual de adolescência e de juventude no Brasil, e o papel da Escola Pública no atendimento a esse grupo.

2.1- Adolescência e juventude: marco conceitual

A intenção de se definirem melhor as políticas direcionadas aos jovens tem contribuído para o crescente debate conceitual sobre esse grupo, pois, durante muito tempo, as políticas de adolescência estiveram vinculadas às políticas para a infância, o que encaminha hoje para maiores aproximações com a juventude, diferenciando-se e, ao mesmo tempo, confundindo-se:

[...] existe, hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, *adolescência e juventude*, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. Contudo, as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras, e, muitas vezes, as disputas existentes restam escondidas na imprecisão dos termos. (FREITAS, 2005, p.6)

No entanto, esse campo de (in) definições não impediu a tentativa de se elaborar um conceito desses termos, impulsionando para a elaboração de políticas públicas mais específicas destinadas a esse público.

No Brasil, dos anos 80 até recentemente, o termo adolescência predominava nas principais discussões públicas, nos meios de comunicação e na área das ações sociais e estatais, fruto do importante movimento social que se desenvolveu em defesa dos direitos da infância e da adolescência. Esse movimento foi ganhando corpo e reconhecimento nacional, viabilizando uma “[...] nova noção social, centrada na idéia da adolescência como fase especial do ciclo de vida, de desenvolvimento, que exige cuidados e proteção especiais” (FREITAS, 2005, p.7).

Esse reconhecimento resultou na elaboração de uma legislação denominada de ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a qual avançou “[...] profundamente a compreensão sobre as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos [...]” (FREITAS, 2005, p.6). Essa definição se aproxima da própria noção apresentada pelo UNICEF, citada por Abramo (2005, p.29):

[...] recolhemos a definição constante do Relatório da Situação da Adolescência Brasileira, elaborado e publicado pela UNICEF em 2002: logo no início do texto, toma-se como ponto de partida a noção de adolescência como “*uma fase específica do desenvolvimento humano caracterizada por mudanças e transformações múltiplas e fundamentais para que o ser humano possa atingir a maturidade e se inserir na sociedade no papel de adulto*”; acrescenta-se, logo em seguida, que é “*muito mais que uma etapa de transição, contemplando uma população que apresenta especificidades, das quais decorrem uma riqueza e potencial único*”. Delimitada, etariamente, entre os 12 e 18 anos incompletos. O texto assinala a importância de anotar que a adolescência “*não pode ser compreendida*

como uma condição homogênea, uma vez que é atravessada por grandes diversidades e desigualdades, em seus aspectos naturais, culturais e sociais”.

Mesmo apresentando um conceito bastante amplo, garantindo clareza nas complexidades dos adolescentes, o termo definido pelo Unicef não deixa de apresentar a sua limitação e insuficiência, ficando de fora os/as jovens que já passaram dos 18 anos, mas que se encontram ainda em um momento diferenciado da idade adulta, principalmente por ainda estarem construindo seus espaços e modos de inserção na sociedade.

É nesse contexto que o tema juventude, “para além da adolescência”, aparece como uma nova emergência em meados dos anos 90, apresentando-se como uma nova problemática política para o país, necessitando de novos diagnósticos e respostas em ações que sejam específicas de acordo as suas necessidades. As tentativas de se promoverem discussões para estabelecer um conceito de adolescência ainda são bastante limitadas, o que resulta em inúmeros significados, mas que apontam para o reconhecimento dessa etapa da vida:

Atualmente, nas discussões sobre políticas públicas, uma das tendências é distinguir como dois momentos do período de vida amplamente denominado juventude, sendo que *adolescência* corresponde à primeira fase (tomando como referência a faixa etária dos 12 aos 17 anos, como estabelecido pelo ECA), caracterizada principalmente pelas mudanças que marcam essa fase como um período específico de desenvolvimento, de preparação para uma inserção futura; e *juventude* (ao que alguns agregam ao qualitativo *propriamente dito*, ou então denominam *jovens adultos*, ou ainda *pós-adolescência*) para se referir à fase posterior, de construção de trajetórias de entrada na vida social. (FREITAS, 2005, p. 8).

Vemos que há uma tentativa de conceituação e delimitação das fases que ocorrem nesse ciclo de vida, entretanto “[...] a imprecisão e a superposição entre os dois termos permanecem, o que pode levar a ambigüidades que podem resultar em invisibilidades e descon siderações de situações específicas que geram, em decorrência, a exclusão de múltiplos sujeitos do debate e do processo político atual.” (FREITAS, 2005, p.8)

Nesse sentido, já é possível perceber que a construção do conceito de juventude e de adolescência não é uma questão de novidade, mas de necessidade, frente à heterogeneidade com que se apresentam, correspondendo “[...] a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, através das diferentes épocas e de processos históricos e sociais, vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes [...]” (LEÓN, 2005, p. 10). Esse entendimento conduz à definição da categoria juventude em articulação com dois outros conceitos: o juvenil e o cotidiano:

O juvenil remete ao processo psicossocial de construção da identidade, e o cotidiano ao contexto de relações e práticas sociais nas quais o mencionado processo se realiza, com fundamentos em fatores ecológicos, culturais e socioeconômicos. (LEÓN, 2005, p. 14)

Esses conceitos possibilitam a confirmação do reconhecimento da heterogeneidade do *juvenil*, partindo das diversas realidades *cotidianas*, permitindo-nos a visualização das distintas juventudes. Vivenciamos essa realidade nos diferentes trabalhos de que participamos com jovens do campo, jovens urbanos em situação de risco, atendidos por uma ONG, e jovens urbanos das próprias escolas públicas onde realizamos nossa investigação.

Os/as jovens do campo residiam em áreas de assentamento e participavam, com seus familiares, de movimentos na luta pela terra, sendo sujeitos atuantes, participativos no estímulo para ações voltadas para o desenvolvimento da própria comunidade, o que contribuía para uma relação de maior sociabilidade e de compreensão política. Em suas atitudes, percebíamos uma postura de mais consciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Já os jovens da cidade, em situação de risco, que freqüentavam a ONG, apresentavam-se mais vulneráveis à própria situação social, porquanto vinham de famílias desestruturadas, e o único estímulo de participação social que recebiam era na ONG, onde desenvolviam atividades de leitura e de escrita, artes, informática e formação humana. Essa pouca participação era percebida nas próprias atividades que eram desenvolvidas, diferentemente dos/as jovens do campo. E por fim os/as jovens das escolas públicas que investigamos, os quais em muitas conversas foi possível perceber que não vivenciavam situações que os estimulasse a participação, se apresentavam na relação escolar sem maior aproximação com a professora e até mesmo com seus/as colegas, pouco conversavam, pouco expressavam o que sentiam, o que pensavam, pois na própria escola não era lhes dado esta oportunidade.

Assim, os lugares de participação vivenciados pelos/as jovens, o contexto de suas experiências, relaciona-se com o processo psicossocial de construção da própria identidade, o que caracteriza a sua juventude.

É com esse entendimento que Carrano (2007, p.2) reflete em relação à “precariedade da perspectiva cultural nas investigações sobre os jovens”, o que os transformam numa ponte,

[...] sem maior identidade, entre infância e a idade adulta. Este não-lugar sociológico de transição nos afasta sensivelmente daquilo que o jovem experimenta como sendo a sua verdadeira identidade, que não se constitui isoladamente mas que refaz os seus sentidos nos diversos relacionamentos que se estabelecem com os adultos e os conjuntos de ações das redes culturais da juventude.

As concepções que agora vão se configurando com a categoria juventude tentam apresentar o jovem no lugar sociológico. Carrano vê essa tentativa como uma necessidade essencial para que não nos afastemos do entendimento sobre essa etapa da vida. Assim, o avanço na compreensão do fenômeno adolescente e juvenil nos direciona aqui, neste trabalho, à apresentação de quatro perspectivas analíticas realizada por León (2005, p. 15), as quais trarão maior entendimento sobre a diversidade conceitual podendo “[...] inserir elementos de concepção e definição, tanto do sujeito em questão, como do contexto no qual devem viver suas condições juvenis.”

A primeira perspectiva analítica refere-se às *gerações e às classes de idade*, a qual direciona a compreensão de que, apesar do reconhecimento da heterogeneidade na sociedade, existem regularidades estabelecidas e definidas que configuram “um tipo de estilo de vida, de modo cognitivo, instrumental, formal, vivencial, subjetivo que os faz diferentes de outros, mas também fortemente similares em si mesmos.” (LEÓN, 2005, p. 15)

A segunda perspectiva analítica diz respeito aos *estilos de vida juvenil*, construídos através da socialização que os jovens vivenciam desde quando eram crianças até alcançar autonomia pessoal. Nessa fase, encontram-se

[...] mergulhados a um sem-número de contextos culturais e redes de relações sociais preexistentes – família, amigos, companheiros de curso, meios de comunicação, ideologias, partidos políticos, entre outras – dos quais selecionam e hierarquizam valores e ideais, estéticas e modas, formas de relacionamento ou convivência e vida, que contribuem para modelar seus pensamentos, sua sensibilidade e seus comportamentos. (LEÓN, 2005, p. 15)

Temos, então, a particularidade da própria condição juvenil e, em seu interior, outras singularidades que o constituem como grupo heterogêneo, isto é, não existe apenas uma cultura do adolescente ou juvenil, mas sim, uma variedade, com estilos de vida diferenciados.

A terceira perspectiva analítica está ligada aos *ritos de passagem infante/adolescente/juvenil* e corresponde ao “[...] reconhecimento social por parte de seus pares e dos adultos [...]” (LEÓN, 2005, p. 16). É nessa fase em que se articulam as mudanças de conduta, que são respostas relacionadas ao contexto cultural, as quais não têm momento específico para acontecer.

A quarta perspectiva analítica é definida como *as trajetórias de vida e as novas condições juvenis*. As novas condições juvenis estão centradas nas mudanças que têm transformado a sociedade, vivenciadas “[...] ao nível global nas últimas décadas, representadas na lógica da passagem da sociedade industrial para a sociedade informacional

ou do conhecimento.” (CASTELLS, 2001 apud LEÓN, 2005, p. 16). Essas mudanças colocam os/as jovens em um novo cenário social, com vivências e relacionamentos diferenciados do que seria *ser jovem* há algumas décadas.

Por essa razão, é importante registrar que essas “novas condições juvenis” não podem ser confundidas com a “situação social dos jovens”. Enquanto a primeira, “como categoria sociológica e antropológica, está referida à estrutura social como aos valores e à cultura particular dos sujeitos jovens nos processos de transformações sociais contemporâneas (formativas, trabalhistas, econômicas, culturais)” (LEÓN, 2005, p. 17), a segunda tem a ver com “[...] a análise territorial e temporal concreta, sendo como os diversos jovens vivem e experimentam sua condição de jovens, em um espaço e um tempo determinado.” (LEÓN, 2005, p. 17)

Esta última, León (2005, p. 17) exemplifica com o “[...] atraso que muitos jovens evidenciam em relação à inserção ao trabalho, a maior permanência no sistema educativo, maior dependência em relação aos seus lares de origem e menor autonomia ou emancipação residencial”. É nessa situação que encontramos os/as jovens sujeitos desta pesquisa.

Ainda seguindo esta última perspectiva analítica, temos as “trajetórias de vida”, que são a “[...] transição na passagem da infância à vida adulta, onde se combinam enfoques teóricos que concebem esta passagem como tempo de espera antes de assumir papéis e responsabilidades adultas [...]” (LEÓN, 2005, p. 15). O que temos nessa concepção e que marca hoje a condição juvenil é justamente a perda da linearidade na passagem da infância à vida adulta. Esclarecendo melhor o que seria essa perda da linearidade, Carrano (2008, p. 4) afirma:

Em nossas sociedades urbanas, principalmente, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas, e nas passagens de época não há marcadores precisos. Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos. Essas são “estações” de uma trajetória societária linear, que não pode mais servir para caracterizar a “transição da juventude para a vida adulta”. A perda da linearidade, nesse processo, pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a perda da linearidade mostra que nem todos os/as jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito que venha realmente prepará-los para assumir as responsabilidades da vida adulta, e isso caracteriza principalmente os/as jovens advindos de famílias populares que, além de apresentarem uma condição juvenil relacionada aos valores e

à cultura pertencentes a esse grupo etário, são encontrados em situação social precária para viver essa condição.

Assim. Devido a essas e a tantas outras necessidades que foram sendo geradas nesse grupo etário, encontramos também algumas abordagens que se apresentaram com determinado enfoque conceitual, as quais definiram políticas públicas que foram e/ou estão sendo implantadas em ações para a juventude.

Essas abordagens⁸ são apresentadas em quatro tipos: a juventude como período preparatório; a juventude como etapa problemática; a juventude como ator estratégico do desenvolvimento e a juventude cidadã como sujeito de direitos.

A juventude como período preparatório se aproxima da concepção que entende essa etapa de vida como transição entre a infância e a idade adulta, direcionando as políticas para prepararem o/a jovem para se inserir no mundo adulto. Tem como eixo norteador o futuro, deixando de visualizar os/as jovens como sujeitos sociais do presente, e também como etapa de vida heterogênea, tratando sua preparação como se todos/as ainda não tivessem assumido papéis que correspondem à responsabilidade da vida adulta, como trabalhar e constituir família. Essa abordagem exclui a maioria dos/as jovens advindos de famílias populares.

Na segunda abordagem, *a juventude como etapa problemática*, os/as jovens são concebidos “[...] a partir dos problemas que ameaçam a ordem social ou desde o déficit nas manifestações de seu desenvolvimento.” (ABRAMO, 2005, p. 21), o que conduz à geração de “[...] políticas de caráter compensatório, com foco naqueles setores que apresentam as características de vulnerabilidade, risco ou transgressão (normalmente os grupos visados se encontram na juventude urbana popular).” (ABRAMO, 2005, p. 21)

O objetivo principal das ações, nessa abordagem, é contribuir para que os/as jovens se envolvam cada vez menos com a violência, deixando de atingir outros aspectos importantíssimos que considera a condição juvenil.

A terceira abordagem, *o jovem como ator estratégico do desenvolvimento*, “[...] está orientada à formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social aguda que ameaçam grandes contingentes de jovens e atualizar as sociedades nacionais para as exigências de desenvolvimento colocadas pelos novos padrões mundiais.” (ABRAMO, 2005, p. 21). No Brasil, esse enfoque tem sido bastante difundido, reconhecendo os/as jovens “[...] como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder

⁸ As abordagens são sistematizadas por Dina Krauskop, em Políticas de juventud em centroamerica, Primeira Década, 2003. p. 8 a 25, apresentadas aqui por Helena Wendel Abramo, no texto O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro, publicado pela Ação educativa, 2005.

aos desafios colocados pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas.” (ABRAMO, 2005, p. 21)

Nesse sentido, o/a jovem sai do foco de risco e de vulnerabilidade, como na abordagem anterior, e passa para uma perspectiva de inclusão, de participação, não somente relacionada à sua “formação educacional e de competência no mundo do trabalho”, mas também relacionada em sua contribuição para resolver os problemas de suas comunidades por meio de seu envolvimento voluntário em projetos de ação social, sendo denominados de “protagonistas do desenvolvimento local”.

Essa abordagem apresenta avanço nas concepções ora apresentadas, entretanto traz consigo alguns impasses que comprometem a condição juvenil, entre eles, a pouca contextualização e discussão em relação ao modelo de desenvolvimento em que estão envolvidos e a enorme responsabilidade que é colocada sobre si para solucionar os problemas de suas comunidades, sem que sejam consideradas as suas necessidades específicas, visando o jovem apenas como sujeito de contribuição, e não, como um sujeito merecedor de atenções para as suas próprias características.

Na quarta e última abordagem, denominada *a juventude cidadã como sujeito de direitos*, “[...] a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios.” (ABRAMO, 2005, p. 22)

O enfoque, aqui, supera a visão negativa por muito tempo direcionada aos/as jovens e começa a compreendê-los em sua relação com a cidadania, como sujeitos integrais. Em alguns setores sociais, essa abordagem se encontra apenas no nível de planejamento e de discussão, mas, já em outros, com pleno crescimento na sua concretização, como podemos perceber nas iniciativas veiculadas pelos Movimentos Sociais Populares, entre os quais temos um exemplo muito próximo relacionado à experiência que vivenciamos no PRONERA com os/as jovens do campo e que já foi mencionada anteriormente.

Temos então, análises e abordagens que nos dão suporte teórico para o grupo que está sendo objeto de estudo nesta pesquisa e que nos situa na sua relação com o processo de escolarização em que se encontram.

Trazemos, assim, como enfoque, a perda da linearidade, não simplesmente em relação à trajetória de vida, mas à perda da linearidade escolar, que revela trajetórias escolares irregulares, somadas à situação social que os distancia da juventude cidadã como sujeitos de direitos.

2.2 - Jovens na EJA: a “perda da linearidade” escolar

Linearidade, aqui, é um termo que denota situações que ocorrem e/ou deveriam ocorrer em determinada seqüência: vivências que se sucedem a outras vivências, em uma mesma ordem, na vida da maioria das pessoas, e que são normatizadas pela sociedade como uma conduta de vida para inserção social. Entretanto, como vimos nas concepções apresentadas sobre juventude, as vivências que, há alguns anos, serviam de modelo para a passagem da infância para a vida adulta, deixaram de acontecer com maior freqüência na ordem e no tempo que era estabelecido pela sociedade.

Nas famílias populares, o modelo do trabalho que deveria acontecer na vida de um jovem, após determinado tempo de estudo de preparação para tal profissão, tem acontecido de maneira precoce e emergencial para ajudar no sustento da família. Essa perda de linearidade, de vivências que, necessariamente, deveriam seguir uma determinada seqüência e que, por causa de desajustes sociais, não ocorrem, tem sido comprovada nas estatísticas do nosso país em relação a sua riqueza e ao desenvolvimento, em paradoxo com a miséria crescente e o processo de escolarização fracassado de muitos alunos/as nas Escolas Públicas.

Segundo o estudo de Carlos Roberto Jamil Cury (2005, p. 17),

Entre 1901 e 2000, o Brasil passou de 17,4 milhões de habitantes para 170 milhões; o Produto Interno Bruto – PIB - cresceu 110 vezes, mas a riqueza acumulada não foi redistribuída de modo justo e equilibrado nem entre indivíduos nem entre grupos e nem mesmo entre as regiões e seus municípios.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD – de 2001, 1% dos mais ricos fica com 10% da renda, e os 10% mais ricos ficam com o quinhão igual a sessenta vezes o rendimento dos 10% mais pobres. E os 50% mais pobres ficam com pouco mais de 10% da renda (FIBGE, 2002; São Paulo, 2003). A miséria absoluta, visível a olho nu, atinge 15% da população brasileira, algo em torno de 23 milhões de pessoas; já os pobres seriam em torno de 30 milhões de pessoas.

Esse reflexo de desigualdade, que atinge os indivíduos ao lado e acima dos miseráveis, são representados por 30 milhões de pessoas, de onde saem “[...] os mais de 1,3 milhão de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos que trabalham ao invés de estudar, os quase 4 milhões de crianças entre 4 e 14 anos que estão fora da escola e as 800 mil crianças em idade escolar obrigatória também fora da escola” (CURY, 2005, p. 17).

Em relação a isso, Torres (2004, p. 36) 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 ao sermos informados de que aproximadamente metade dos alunos repete a primeira série. Essa repetência está relacionada com problemas no ensino e na aprendizagem inicial de leitura e de escrita, sendo esse problema mais complexo no caso de estudantes que sejam provenientes de famílias de baixa renda, o que sobe para 60% dos casos.

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.”

Em específico, no Brasil, de acordo com os dados do SAEB⁹, “[...] apenas 4,48% dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental possuem um nível de leitura adequado ou superior aos exigidos para continuar seus estudos.” (CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO, 2003, p. 12)

Assim, as crianças que, há algum tempo, vêm sendo reprovadas e repetindo várias vezes as séries iniciais 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, perdendo, então, a linearidade no processo de escolarização.

A presença crescente da juventude na faixa etária de 15 a 20 anos na EJA é reconhecida como um fato marcado a partir dos anos 1990, resultado não somente das questões sociais, cognitivas, psicológicas, pedagógicas e econômicas, mas também do amparo legal. É o que observamos a partir dos encaminhamentos que foram sendo direcionados na Lei de Diretrizes e Bases, como se demonstra na tabela a seguir:

As LDBs e as idades mínimas correspondentes
para os exames supletivos¹⁰

Legislação	Níveis de escolaridade		
LDB 4.024/61	Primário	Secundário	Colegial
	Cursos Supletivos	Exames de madureza. Obtenção de certificado de conclusão do curso ginasial – 16 anos	Obtenção de certificado de conclusão do curso colegial – 19 anos
LDB 5.692/71 cursos e exames (certificação)	Primeiro grau		Segundo grau
	Exames supletivos 18 anos		Exames supletivos 21 anos
LDB 9.394/96	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Exames supletivos 15 anos		Exames supletivos 18 anos

⁹ Sistema de Avaliação da Educação Básica – realizada em 2001 e divulgada em 2003

¹⁰ Tabela disponibilizada por Leôncio Soares em seu livro: Educação de jovens e adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais, 2002, p. 14.

Identifica-se, na LDB 9394/96, a redução da idade mínima para a entrada nas séries iniciais da EJA, o que, em decorrência do crescimento do número de alunos/as com distorção idade-série, amplia, ainda mais, a disparidade de faixa etária nessa modalidade, trazendo novas questões de aspecto geracional.

Com o objetivo de comprovar essa realidade, aproveitamos um encontro do Fórum de EJA da Paraíba¹¹ para conversar com alguns professores/as participantes a fim de identificar a presença dos/as jovens e dos/as adultos/as nos vários cursos oferecidos, conforme o quadro seguinte:

Série ou ciclo que leciona	Idade do/a aluno/a mais novo/a	Idade do/a aluno/a mais velho/a
Ciclo II	15 anos	64 anos
Ciclo I	14 anos	60 anos
Alfabetização	15 anos	60 anos
5ª série ao 3º ano	15 anos	42 anos
Ciclo II	14 anos	63 anos
Alfabetização	15 anos	86 anos
Ciclo I e II	30 anos	74 anos
Ciclo I e II	16 anos	73 anos
Ciclo I 5ª série ao 3º ano	16 anos	68 anos
Ciclo II	14 anos	48 anos
5ª – 8ª série	14 anos	34 anos
Ciclo I e II	15 anos	76 anos
Alfabetização	16 anos	65 anos
Ciclo I e II	14 anos	81 anos
Alfabetização	20 anos	75 anos
Alfabetização	22 anos	51 anos
Alfabetização	28 anos	75 anos
Ciclo II	15 anos	63 anos
Ciclo II	15 anos	77 anos
Ciclo I e II	15 anos	80 anos
1º e 2º segmentos	15 anos	80 anos
Ciclo II	15 anos	54 anos
Ciclo I	14 anos	70 anos

Esse quadro expressa a presença de faixas etárias diferentes. Entre os/as alunos/as mais jovens, predomina a faixa etária de 14¹² e 15 anos, e entre os mais adultos, sendo já idosos, a partir dos 70, chegando aos 86 anos.

¹¹ Realizado em Campina Grande/ PB em 2007, tendo a participação de vários setores que trabalham com a EJA, escolas públicas, projetos sociais entre outros

¹² A presença de jovens com menos de 15 anos tem sido freqüente nas salas da EJA, mesmo sendo considerada irregular pela LDB 9.394/96. Faz-se importante informar que nas fichas de matrículas pesquisadas nas escolas, encontrei jovens matriculados/as com apenas 13 anos de idade.

Fato semelhante é identificado nas escolas em que realizamos a pesquisa: entre os/as alunos/as mais novos/as matriculados/as, havia os de 13, 14 e 15 anos de idade, e entre os mais velhos, pessoas idosas entre 65 e 73 anos.

Assim, temos um grupo diferenciado na EJA, que não participa mais da conceituação atribuída a essa modalidade anos atrás, quando os/as estudantes dessa modalidade 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 nestes últimos anos. Estamos falando de um grupo que, cada vez mais, cresce devido à má qualidade do processo de escolarização desenvolvido na Educação Básica.

O Fracasso Escolar direcionando cada vez mais jovens para a EJA.

Temos vivenciado a expansão da escolarização para a maioria dos jovens brasileiros, entretanto essa expansão tem sido mascarada. De um lado, existe aumento do incentivo para o acesso dos jovens ao “espaço físico” escolar, mas, de outro, não há investimento suficiente em qualidade no processo de escolarização. 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 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, e de acordo com os últimos dados do SAEB, pela desqualificação dos conteúdos escolares.

A presença dos jovens na EJA é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não, a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos. Segundo uma reportagem publicada no Jornal do Senado¹³, em página especial sobre educação, assim se apresenta o “funil” no ensino público:

¹³ Edição de 10 – 16 de março de 2008

INGRESSAM NO ENSINO PÚBLICO

1ª série.....	4.342.616
2ª.....	3.962.966
3ª.....	3.736.873
4ª.....	3.720.404
5ª.....	4.110.176
6ª.....	3.498.369
7ª.....	3.093.150
8ª.....	2.803.291

Concluem o ensino fundamental: 2.131.957

Ingressam no ensino médio: 3.278.202

Concluem ensino médio: 1.556.545

INGRESSAM NO SUPERIOR

331.365

CONCLUEM

195.554

Como vemos, poucos conseguem chegar ao ensino superior. Isso é justificado na mesma reportagem, que mostra o próprio investimento do Governo: para a educação no Ensino Fundamental, o investimento é de 25%, e para as Universidades Federais, de 75%.

A partir desses dados, fica evidente que o maior investimento está justamente no ensino público superior, em que encontramos pessoas cuja maioria vem de famílias com médio e maior poder aquisitivo e que tiveram seus estudos iniciais em escolas particulares. Sem investimento suficiente, os/as alunos/as pertencentes às famílias populares vão perdendo a linearidade no seu processo de escolarização, sendo agravados também pela perda de linearidade de toda uma estrutura social que cresce em desigualdade.

O Plano Nacional de Juventude (PNJ), com base no Censo Demográfico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela que o país tem 47,9 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, dos quais cerca de 1,3 milhão ainda estão analfabetos. Ao todo 17,5 milhões não freqüentam a escola, sendo 6,6 milhões apresentados com defasagem em relação à idade e à série.

Em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apresentou, com base nos dados também do IBGE, que 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos abandonaram a escola, sendo 40,44% destes, revelam a desmotivação como causa principal de abandono.

Foi possível presenciar bem de perto o reflexo disso na pesquisa realizada nas três escolas públicas que investigamos. Na Escola Paulo Freire, foram matriculados/as, no início do ano, 27 jovens com idade entre 14 e 20 anos, nos Ciclos I e II, sendo que seis não compareceram; 11 freqüentaram poucos meses e desistiram; quatro apresentavam freqüência esporádica, ficando apenas seis até o término do ano letivo. Já na Escola Anísio Teixeira, que oferece apenas o Ciclo II, foram matriculados/as 14 jovens, dois dos quais não compareceram; sete freqüentaram poucos meses e desistiram; um freqüentou até o final do ano, mas desistiu, e apenas quatro ficaram até o término do ano letivo. Na Escola Paschoal Lemme, matricularam-se nos Ciclos I e II 11 jovens, dez dos quais freqüentaram poucos meses e desistiram, permanecendo apenas uma aluna até o término do ano letivo.

O total, nas três escolas, foi de 52 jovens matriculados/as entre 13 e 20 anos, dos quais apenas 11 chegaram a terminar o ano letivo. Mais de 50% dos/as alunos/as desistiram, e a escola parece não mais se incomodar nem se indignar com isso. O que se percebe, nesse grupo, é que a retenção nas séries iniciais não se deve tanto aos altos índices de reprovação e repetência, mas de desistência, o que torna mais agravante a situação desses/as alunos/as.

Temos, então, um grupo de adolescentes e de jovens com necessidades de atenção específicas, principalmente relacionados à sua auto-estima, pois já chegam à EJA como “fracassados”, tendo, ali, sua última oportunidade de tentar recuperar o que não conseguiram desenvolver quando ainda estavam em idade regular. Isso, se não continuarem sendo reprovados ou até mesmo se não desistirem. Esse novo contexto, que começou a se desenvolver a partir de 1990 e que traz maiores preocupações relacionadas à juvenilização da EJA, e o “processo de escolarização degradado” são refletidos, criticados e confirmados como um processo contraditório, como afirma Torres (1999 apud Paludo, 2001, p. 155):

O movimento da década de 1990 é contraditório. Ao mesmo tempo em que se verifica um aprofundamento da descentralização interna dos sistemas educativos, também se assiste a uma centralização da política educativa em nível global com papel central dos bancos na sua definição.

Com esse entendimento de contradição e em articulação com a discussão tecida por Torres, Paludo (2001) nos apresenta duas grandes tendências, que compreendem, de forma diferenciada, o papel da educação no contexto atual. A primeira tendência procura coerência com o modelo de Desenvolvimento Humano, defensor de que “[...] é necessário haver o desenvolvimento centrado na qualidade de vida das pessoas para que possa haver desenvolvimento sustentado e crescimento econômico equitativo.” (PALUDO, 2001, p. 157)

Essa primeira tendência vem da perspectiva apresentada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cuja principal meta é oferecer uma educação que responda às necessidades básicas de aprendizagem, referem-se

[...] tanto aos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem aprovado pela Conferência, 1990, apud PALUDO, 2001, p. 157).

Nessa perspectiva, todas as iniciativas educativas são valorizadas, desde que satisfaçam às necessidades de aprendizagem, gerando o desenvolvimento humano, o que inclui as diversas organizações da sociedade e requer a participação de todos. Essa concepção pressupõe a educação “ao longo de toda a vida”¹⁴, tendo como objetivo a universalização de acesso a ela, melhorando a sua qualidade e promovendo a equidade, em que o desenvolvimento humano deve vir antes do crescimento econômico.

Em contrapartida, a segunda tendência relaciona-se a organismos como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), “[...] pelo volume de recursos que aporta e pelo relacionamento estreito com o Fundo Monetário Internacional (FMI)”. (PALUDO, 2001, p.158). Nesse modelo, a educação é concebida como capital humano e “[...] como um dos fatores fundamentais do crescimento econômico e do desenvolvimento social e essencial para melhorar o bem-estar dos indivíduos.” (PALUDO, 2001, p.159).

Assim, nesse sentido,

O sustento dos trabalhadores [...] depende cada vez mais da aquisição de aptidões básicas como a alfabetização e as quatro operações, bem como de aptidões mais especializadas e a capacidade de desempenhar tarefas complexas e organizar o trabalho de terceiros. O investimento em recursos humanos requeridos para o aprendizado destas aptidões – investimentos em

¹⁴O termo educação ao longo de toda a vida é citado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI tendo a concepção da educação como possibilidades de aprender em outros espaços fora a escola, devendo “... fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo.” (UNESCO, 1999, p. 105)

saúde e nutrição e em educação e treinamento – começa na primeira idade e se estende por toda a vida. Tais investimentos geram o capital humano necessário para aumentar a produtividade da mão-de-obra e o bem – estar econômico do trabalhador e sua família.(BM, 1995, apud PALUDO, 2001, p. 159).

Em relação a esse aspecto, a educação vem na perspectiva da pedagogia da Qualidade Total, que “[...] se pauta pela supremacia dos meios e pelo estímulo à competitividade no processo educacional, visando à formação do homem polivalente, flexível, com capacidade de pensar abstratamente e trabalhar de forma participativa.” (PALUDO, 2001, p. 160).

A tendência do capital humano se aproxima do que temos hoje no processo de escolarização, já apresentado por uma das abordagens que direcionam as políticas públicas para a juventude no Brasil: *O jovem como ator estratégico do desenvolvimento*, o que conduz de forma mascarada a Escola Pública na preparação de mão-de-obra qualificada.

Com essa perspectiva é que refletimos em relação aos jovens na EJA, observando as políticas para a juventude e a sua estreita relação com a preparação de mão-de-obra qualificada, como se somente o trabalho envolvesse a sua vida. A socióloga Cohn (2004, p. 162-163) nos chama a atenção sobre isso, quando afirma:

Um primeiro traço que importa ressaltar e que marca decisivamente o padrão brasileiro de intervenção na área social é, sem dúvida, o fato de as sucessivas formulações e reformulações de nosso modelo de proteção social estarem fundadas essencialmente na vinculação dos indivíduos ao mundo do trabalho e, portanto, articuladas ao padrão de reprodução social dado pela sociedade salarial.

Assim, os cuidados e as iniciativas governamentais relacionadas à juventude sempre trazem, em si, o discurso implícito de mão-de-obra qualificada. O trabalho está presente nas temáticas desenvolvidas na EJA como tema principal, o que se comprova na maioria das pesquisas acadêmicas. (Apêndice A).

O que é mais grave, nessa realidade, não é o direcionamento exclusivo para a questão do trabalho, mas a legitimação de “castas”¹⁵, visto que a esses jovens aos quais nos referimos, advindos de grupos populares, não são oferecidas condições e oportunidades de superar a situação social precária em que vivem, para que possam atuar como sujeitos de direitos. Ocorre, no entanto, que eles são encaminhados para cursos profissionalizantes que só reforçam o trabalho manual, sem outras possibilidades de superação.

¹⁵ Usamos aqui este termo pelo impacto que este tem na cultura da Índia, o qual significa “camada social hereditária”, em que o indivíduo que nasce em determinada classe social não tem oportunidade em crescer e se desenvolver a ponto de mudar para uma outra classe social superior.

Aranha (2002, p. 15), ao refletir sobre a história da educação, explica-nos melhor essa realidade:

Nas sociedades mais complexas, porém, com o passar do tempo, a educação formal assume um caráter intelectualista cada vez mais distanciado da atividade concreta, destinando-se apenas à elite. As demais classes têm preterida a sua formação, considerada desnecessária porque a elas é destinado o trabalho braçal. Portanto a dicotomia trabalho intelectual *versus* trabalho manual ora exclui os filhos dos trabalhadores manuais, ora cria uma *escola dualista*, com objetivos diferentes: para a elite, uma escola de formação que pode se estender até os graus superiores, enquanto para os trabalhadores restam os rudimentos do ler e escrever e o encaminhamento para a profissionalização.

É o que encontramos nas iniciativas governamentais em relação ao incentivo à profissionalização de alunos/as de Escola Pública e que não deixa de reafirmar a reduzida intenção de que os/as jovens de famílias populares cheguem a graus superiores de estudo. É o que percebemos nos programas que incentivam a “mão-de-obra qualificada”, entre os quais trazemos como exemplo o ProJovem¹⁶. Não é nosso objetivo, aqui, discutir esse programa, mas, a partir da exposição dos cursos oferecidos no anexo A, percebemos que a oferta das atividades ocupacionais é tendenciosa, direcionada ao trabalho manual. Não vemos, em seus cursos, nenhuma formação ocupacional para profissões que exijam maior profundidade científica, o que impulsionaria essas pessoas a atingirem graus superiores de estudo. Falta, ainda, incentivo para as áreas jurídicas, de engenharia, arquitetura, medicina, entre outras, para que estimulem o interesse desses jovens por áreas mais especializadas. O arco ocupacional é limitado, fechando, ainda mais, as chances de esses sujeitos serem preparados e se interessarem pelo ensino superior.

Trazendo para o contexto de nossa investigação, há outro problema ainda mais grave: é que os/as jovens aos quais nos direcionamos nesta pesquisa não podem participar desses cursos, por não terem concluído a primeira fase do ensino fundamental, alguns, inclusive, por não terem atingido a faixa etária de 18 a 29 anos, um critério exigido pelo programa.

¹⁶ Programa do Governo Federal sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude, tendo como objetivo investir na Qualificação Profissional de jovens, integrando o Ensino Fundamental e a Ação Comunitária. A carga horária total da Qualificação Profissional compreende 350 horas, sendo 150 horas para Iniciação ao Mundo do Trabalho e Formação Técnica Geral e 200 horas para Formação Específica no Arco Ocupacional escolhido. O Arco Ocupacional é definido para cada município a partir da análise do seu desenvolvimento sócio-econômico. São escolhidos 04 arcos ocupacionais, dos quais cada aluno/a terá a oportunidade de participar da formação de 01 Arco, o que possibilitará a formação inicial em 04 ocupações. No ANEXO I, temos os Arcos e suas referidas ocupações disponíveis para formação.

É nesse sentido que Carrano e Peregrino (2005, p. 2) afirmam: “[...] sociedades desiguais permitem desiguais condições de exercício da condição juvenil, através da mobilização restrita de redes institucionais que garantam tais experimentações.”

Trata-se, aqui, de um modelo de educação que contribui para o engessamento das classes populares, para a legitimação de “castas”:

A nova face da exclusão que se encontra em curso nas escolas destinadas aos pobres carrega a contradição de ser processo simultâneo de inclusão e exclusão. Inclui, por incorporar alunos antes excluídos, e exclui, por submeter jovens pobres a degradados processos de escolarização que ampliam a hierarquização entre as classes sociais; entre os jovens economicamente competitivos, que podem comprar educação de qualidade no mercado, e jovens pobres sujeitos à educação pública realmente existente que o Estado e a sociedade brasileira lograram organizar. (CARRANO; PEREGRINO, 2005, p. 2)

Assim, temos um grupo de jovens retidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com pouca ou nenhuma atenção política, o que tem contribuído ainda mais para o seu insucesso escolar e para o aumento dos desajustes sociais:

As estatísticas apontam para o agravamento das condições de vida da maioria dos jovens brasileiros que são cerca de 34 milhões entre os 15 e 24 anos – algo entorno de 20% da população nacional – sendo que desses 80% residem em áreas urbanas. O desemprego, por exemplo, que atinge toda a população em idade ativa, foi especialmente agudo entre os jovens; na década de 90, 62,2% dos que perderam emprego eram jovens. As principais causas de mortes (70%) são causadas por fatores externos (homicídios, acidentes de trânsito e suicídios). Entre 1991 e 2000 a taxa de homicídio entre a população juvenil saltou de 66,5% para 98,8% por 100 mil mortos; índices bastante superiores a alguns países em estado de guerra declarada (CARRANO; DAYRELL, 2002 apud CARRANO; PEREGRINO, 2005, p. 2)

Temos, então, uma realidade social que acompanha um processo de escolarização degradada, que não consegue responder às necessidades em que se encontram muitos jovens de famílias populares. Carrano (2008, p.5) assevera que “É preciso considerar que o acesso aos mais altos níveis da educação escolar é elemento-chave para ampliar possibilidades de participação no mundo social e também para propiciar situações de engajamento e de aprendizado ligados às próprias instituições de ensino.”

Então, questionamos: Se o acesso aos mais altos níveis da educação escolar pode contribuir para que os/as jovens advindos de grupos populares superem a sua situação social, por que o incentivo a políticas públicas é reduzido nesse sentido? Se a Educação Básica é

importante para o desenvolvimento dos/as jovens de grupos populares, por que o investimento financeiro na Escola Pública das séries iniciais é inferior ao investimento no Ensino Superior? Se existe a real intenção de que esses/as jovens atinjam graus superiores de ensino, por que os cursos profissionalizantes não apresentam o incentivo a áreas mais especializadas em vez de, simplesmente, relacionar o trabalho a atividades manuais?

Essas são perguntas que ganham grandes dimensões sociais e que ainda estão sem respostas. É o que Santos (2007, p. 2) chama 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.

Nessa perspectiva, 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 sobre perguntas fortes e respostas fracas apresentadas por Santos, mas trazer essa reflexão para a educação, especificamente entre os jovens que ainda permanecem retidos nas séries iniciais.

Temos perguntas fortes relacionadas à educação, em que encontramos altos índices de abandono e repetência nas séries iniciais, e respostas fracas relacionadas ao pouco investimento, expressando, através das ações, o pouco interesse para que esses jovens atinjam os mais altos níveis de educação escolar. As iniciativas do Governo para a Educação Básica têm sido cada vez mais massificadas, atingindo maior número de pessoas em termos de acesso e de lugar nas escolas, mas desconsiderando a qualidade e a eficiência de uma proposta que considere o ser humano como sujeito de direitos, o que tem resultado no crescente número de evasão. Assim, temos as respostas fracas.

Queremos, então, continuar insistentemente com essas perguntas fortes, a fim de que o estudo aqui apresentado venha revelar comprometimento com a realidade e possibilitar 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.

É no estudar, de forma comprometida, que nos sensibilizamos em relação à degradação do processo escolar e nos direcionamos para as experiências escolares dos/as jovens, de quando ainda eram crianças, as quais os/as conduziram ao fracasso escolar. Além disso, visualizamos a sua presença na EJA, trazendo a discussão à “escola da segunda chance¹⁷” e o seu processo de escolarização.

¹⁷ 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”.

3 - Exclusão juvenil: situações de fracasso no processo de escolarização

Chegamos, então, na escola da segunda chance, na tentativa de ouvir os/as jovens, acima de qualquer dado estatístico, de qualquer relação de porcentagens, mas ouvi-los/as, senti-los/as em cada palavra, em cada atitude e expressão, pois eles sabiam nos dizer por que estavam ali, por que ficaram retidos nas séries iniciais, por que vieram estudar à noite e por que ainda continuavam freqüentando.

A seguir, apresentamos um momento de observação realizada na Escola Paulo Freire, quando surgiram as primeiras questões que se desdobrarão neste capítulo:

Lugar tranquilo e acolhedor. Alunos e alunas, sentados/as à entrada do portão, entre conversas paralelas, risos, histórias do dia, esperavam o toque do Hino Nacional, cantado em coro, que os recepcionaria na entrada para as salas de aula. Chegara a hora de mais uma noite de estudo: Abram os portões!

Nesse dia, encaminhamo-nos à sala em que realizaria as observações com a turma do Ciclo II, precisamente os níveis de 3ª e 4ª¹⁸ séries. A turma, já pequena devido ao grande número de alunos/as que haviam desistido, estava em ritmo de gincana, que seria realizada no dia seguinte. Um dos alunos, com habilidades em desenho, foi indicado pela professora para desenhar em alguns cartazes, uma tarefa para a qual me prontifiquei a ajudar. Esse foi o momento em que se desenvolveu o nosso diálogo.

Alex, um jovem de 16 anos, é alto, moreno, com cabelos ao longo do pescoço, tendo parte escondidos por um boné colocado na cabeça de forma contrária, e cuja arcada dentária apresentava defeitos. Nesse dia, estava com a blusa da farda com alguns rasgos, que ele tentava esconder no momento de nossa conversa e interação quando da construção do cartaz.

Depois de certo tempo, pensando como faríamos o cartaz e como melhor o pintaríamos, propus-me a perguntar um pouco sobre a sua vida escolar, de maneira que fosse um momento tranquilo e sem imposições:

___ Alex, você deixou alguma vez de estudar?

___ Não, mas repeti o ano várias vezes, pois eu gostava de bagunçar. Ele me respondeu. Continuei a questionar:

¹⁸ Hoje na nova legalização do ensino fundamental utiliza-se 1º ao 9º ano, para as séries de alfabetização a 8ª séries conhecidas anteriormente. Entretanto, neste trabalho, em alguns momentos faremos referência às antigas nomenclaturas para melhor compreender os dados que foram colhidos.

___ Qual a série que você mais repetiu?

___ Esta que eu estou. Respondeu-me, referindo-se à 4ª série, do Ciclo II.

Continuei perguntando sobre a sua frequência na atual série, e ele me respondeu:

___ Às vezes eu falto, não vou mentir.

Continuei ajudando-o a preparar o cartaz, ao mesmo tempo em que me preocupava com a sua situação escolar e de tantos outros/as jovens que permanecem retidos nas séries iniciais. Essa preocupação me motivou, no decorrer dos dias, a ir à secretaria das escolas pesquisadas e identificar, nas fichas de matrícula, o histórico escolar dos/as alunos/as.

Ao encontrar o histórico de Alex, pude comprovar o que já suspeitava. Ele fora reprovado na 1ª série, no ano 2000, repetindo essa série em 2001. No ano seguinte, passou para a classe de aceleração - 1ª e 2ª séries juntas – sendo, mais uma vez, reprovado. Em 2003, permaneceu na classe de aceleração, sendo aprovado e passando, em 2004, para outra classe de aceleração, agora contemplando os níveis de 3ª e 4ª séries, sendo, mais uma vez, reprovado.

Em 2005, também não conseguiu aprovação e, em 2006, foi matriculado na 3ª série, mas desistiu, como está registrado em seu histórico.

Em 2007, estava no Ciclo II, na Educação de Jovens e Adultos, depois de um percurso de sete anos sem sucesso escolar.

Dos 10 jovens entrevistados, nas escolas Paulo Freire, Anísio Teixeira e Paschoal Lemme, os que tinham informações em seu histórico apresentaram altos índices de repetência e/ou desistência. Muitos deles participaram de classes de aceleração e do programa “Se liga e acelera”, realizado pelo Instituto Ayrton Senna¹⁹.

O histórico escolar de Alex e os de seus colegas vêm reafirmar o que vimos no capítulo anterior: um processo de escolarização degradado vivido pelos jovens.

Segundo Andrade e Farah Neto (2007, p. 56), “[...] 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”. E essas desigualdades podem se expressar de várias formas: “[...] freqüentemente, 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.

¹⁹ Programa desenvolvido para alunos/as que estão em situação de distorção idade-série em parceria com as prefeituras e estados.

58). É o fracasso escolar que tem marcado o processo de escolarização desses 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) nos traz 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 esta 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 a educação para todos -, não reflete, necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros.

Essa exclusão social, vivenciada hoje por esses jovens, e que já faz parte do nosso cotidiano, tem se tornado invisível aos nossos olhos. Cotidianamente, recebemos informações, através de reportagens de jornais ou em congressos, seminários e encontros de educação, sobre os altos índices de alunos/as que não concluem as séries iniciais, 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.

Na verdade, as estatísticas, os números são os que mais têm contribuído para esse descaso, posto que nos distanciamos das pessoas, que são reduzidas a porcentagens, o que contribui para que cada vez mais as ações públicas sejam geradas na perspectiva de diminuir “os números”, não importando o como nem o porquê, provocando assim um outro tipo de exclusão, uma exclusão velada, mas exclusão, identificada como exclusão includente.

De acordo com Gentili (1999, p. 22-23),

[...] 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.

Disso, decorre o problema do fracasso escolar, que tem envolvido os jovens que chegam à EJA, impedidos de participar de um processo escolar de qualidade. Esses são aspectos que nos levaram ao campo de investigação estudado, para tentar compreender, a partir da fala dos jovens entrevistados, os motivos que contribuíram para a sua retenção nas séries iniciais, o que nos direcionou para os estudos apresentados pelo Professor Bernard Charlot que, em seu livro, *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, traz um novo olhar para a problemática do “fracasso escolar”, que nos faz compreender melhor a posição em que se encontram os/as alunos/as que estão envolvidos nessa situação.

Utilizaremos categorias por ele mesmo apresentadas, que fundamentam e possibilitam uma nova compreensão dessa realidade.

3.1-Fundamentos que tecem um novo olhar sobre o fracasso escolar

A discussão que Charlot (2000) nos traz em relação ao fracasso escolar parte de algumas inquietações, que também nos direcionaram para a elaboração desta pesquisa, quais sejam: Por que será que alguns alunos fracassam na escola? Por que isso acontece com maior frequência entre as famílias de grupos sociais populares? Por que não ocorre com todas as crianças que pertencem aos mesmos grupos populares?

As respostas que temos nas discussões sobre essa temática são muito vagas, pois fixam suas reflexões nos indicadores e nas estatísticas. Nessa perspectiva, Charlot (2000, p. 11) nos chama a atenção para o fato de que “[...] Não basta coletar dados; deve-se também saber exatamente o que se procura”. Portanto, saber o que procurar e tornar visível aquilo que tem sido transformado em invisibilidade, escutando as falas dos/as jovens, ao invés de fixar os olhos nos dados estatísticos, é a idéia que nos conduziu ao diálogo que será aqui proposto, nós, com o registro do diário de campo, com as entrevistas e as observações de sala de aula, e Charlot, com a sua experiência e reflexão, que, com propriedade, discute a questão. Estamos seguindo o mesmo percurso que ele e sua equipe têm realizado nas pesquisas: “Descrever, ouvir e teorizar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Mas, o que é o fracasso escolar, na perspectiva de Charlot?

A problemática relacionada ao “fracasso escolar” tem se apresentado como um campo de investigação desafiador. O próprio Charlot (2000 p.17) reconhece esse desafio, pelo fato de estar relacionado com “[...] 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 angústia 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, diferença. 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 no espaço escolar, mas não se mostra como uma diferença de posição com base em índices e em estatísticas somente, mas se ampliando para a relação com o saber e a escola. E é nessa perspectiva que Charlot (2000) se posiciona, e nós, aqui, também nos posicionamos.

O fracasso escolar foi, durante muito tempo, e ainda tem sido, ideologicamente utilizado como desigualdade social, como expressão de reprovação, da não apropriação dos conhecimentos sistematizados pela escola por parte dos/as alunos/as, daqueles/as que não conseguem aprender a ler em um ano, da ineficácia pedagógica..., entre tantas outras questões que culpam o meio social, trazendo em si o discurso de que a origem social é a responsável exclusivamente pelo não-sucesso dos/as alunos/as.

Ao contrário dessa postura, Charlot (CHARLOT, 2000, p. 14) relaciona o fracasso escolar a “objetos sociomediáticos”, isto é, tudo que é atribuído hoje 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.

Em alguns momentos, trouxemos a discussão sobre as desigualdades sociais em nosso país e a sua relação com as desigualdades no processo de escolarização. Essa é uma relação que tem contribuído para o fracasso escolar, mas não é a única. As desigualdades sociais podem ser condicionantes, mas não são determinantes. Nesse sentido, Charlot (2000) apresenta suas críticas em relação às sociologias da reprodução e se posiciona por uma nova perspectiva.

No que diz respeito às sociologias da reprodução, 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 esta 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).

Charlot (2000) não nega esse problema, mas mostra a 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 causas.

Partindo dessa compreensão é que Charlot (2000), juntamente com seus colaboradores, associa a questão do fracasso escolar não exclusivamente à reprodução e ao capital humano, mas ao saber. Esse aspecto é discutido em três de suas categorias: “O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 16); “A origem social não é a causa do fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 23); e “Os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais” (CHARLOT, 2000, p. 25).

Essas categorias serão discutidas a seguir, estabelecendo relação com os dados encontrados em nossa pesquisa.

3.1.1-“O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso”

Para Charlot, não existe fracasso escolar, e sim, alunos/as em situação de fracasso, que vivenciam situações que contribuem para o seu insucesso escolar. Assim, ele assevera:

O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas histórias é que devem ser analisados, e não, algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p. 16)

As histórias que nos foram contadas pelos/as jovens, nesta pesquisa, é o que, de fato, pretendemos analisar - suas histórias escolares que terminaram mal e as situações que conduziram ao processo do insucesso escolar.

Nisso se constituem os dois olhares. O olhar da diferença de posições, já apresentado, e o olhar da relação com o saber, que traz à reflexão as situações vivenciadas pelo/a aluno/a que, especificamente, aqui, na sua condição de fracasso, traz indícios de deficiência nas relações escolares.

Na história de cada um/uma dos/as jovens entrevistados/as e as situações que vivenciaram, apenas duas dos/as dez jovens apresentaram questões extra-escolares que contribuíram para a sua permanência nas séries iniciais: Andréia (15 anos) e Simone (17 anos).

Andréia diz que foi para a escola antes dos sete anos, que não gostava de se envolver com bagunças, mas teve que parar de estudar para trabalhar como empregada doméstica.

Simone tinha sete anos quando foi, pela primeira vez, à escola, onde passou apenas dois anos, pois não tinha certidão de nascimento para se matricular, e essa era uma das condições para que permanecesse lá. A maternidade em que ela nascera havia fechado, ficando difícil conseguir sua certidão. Aos 17 anos, recebeu, com muita alegria, o encaminhamento de um Juiz com uma intimação para que ela pudesse estudar até que a certidão ficasse pronta. Em relação ao período em que ficou fora da escola, ela disse: “[...] foi péssimo, as minhas amigas diziam: __Simone, tu estuda aonde?... às vezes, assim, pra não dizer que não estudava, eu dizia que estudava lá no centro... aí assim ficava [...]”²⁰

Já os outros oito jovens trouxeram indicadores relacionados justamente ao que Charlot chama de situações, atividades, condutas, histórias, discursos, que se revelam na “relação com o saber”. São depoimentos relacionados a deficiências no ato educativo. Segundo ele, são essas histórias que devem ser analisadas e que vão nos fornecer os indícios das causas referentes aos altos índices de alunos/as em situação de fracasso escolar:

3.1.1.1 - Comportamento inadequado – indisciplina

Em relação a esse aspecto, encontramos os que sempre estavam envolvidos/as nas bagunças: Alex (16 anos), Luciano (17) e Maria (16).

Alex revelou que saíra de uma das escolas onde estudava porque os/as professores/as não o agüentavam mais. Perguntei 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 3ª... da 4ª.”

²⁰ Faz-se importante analisar que o fato de Simone não ter Certidão para se matricular, não torna este fato apenas extra-escolar, mas também escolar, pois a escola poderia aceitá-la como aluna, mesmo não tendo este documento, e talvez até disponibilizar funcionários que pudessem agilizar esta situação.

Luciano, que começou a estudar aos 10 anos, ao ser perguntado sobre o motivo pelo qual havia parado nessa série, responde: “[...] bagunçava que só, não fazia nada .”

Maria foi à escola, pela primeira vez, aproximadamente aos oito anos de idade. Nunca desistiu de estudar, mas repetiu algumas vezes. Quando questionada sobre os motivos, ela respondeu: “[...] 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.”

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 do/a aluno/a.

Segundo La Taille (2006, p. 90-91),

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.

Considerando, então, as experiências apresentadas pelos alunos/as, as quais os conduziram a situações de fracasso escolar, não temos dúvidas de que, concordando com La Taille, a indisciplina expressa no comportamento desses/as jovens está relacionada com a 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/as, porque são regras que foram estabelecidas sem nenhuma relação com a sua realidade.

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

Para reforçar sua afirmação, Aquino apresenta a proposta da relação professor – aluno, pautada no estatuto do próprio conhecimento, sendo “[...] 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). E o adquirir sentidos mais produtivos está relacionado 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/as alunos/as 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 áqueles que tomam seu ofício como parte efetiva de suas vidas[...]

O aluno é obrigado, assim, a fazer funcionar esta 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 idéias, 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/as alunos/as.

Entendemos que a bagunça mencionada pelos/as 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 Alex em relação aos 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 em que 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.

Essa situação de indisciplina se agravou, pois a escola não estava preparada para sentir os interesses dos/as alunos/as, estimulá-los a desenvolver suas habilidades. Alex associou a escola ao lugar que não se importa com o que sente, com o que gosta de fazer. Disso foi gerada a sua revolta, o seu comportamento inadequado.

3.1.1.2 - Problemas com a professora – desmotivação

Ainda muito pequena, Juliana (17 anos) começou a estudar. Nesse mesmo tempo, ela viveu uma experiência que, segundo afirma, ainda hoje, traz problemas emocionais no seu processo de escolarização. Assim ela relata:

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

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”.

E essa queda de qualidade, nas tarefas de aprendizagem, é apresentada por Juliana na justificativa do medo produzido pela relação deficiente com a professora, o que veio a desencadear 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 de Juliana provocada pelo medo é apenas um dos inúmeros exemplos que encontramos em sala de aula, relacionados à falta de interesse dos/as alunos/as pelo processo educativo, somado com as reações contrárias reveladas pela indisciplina, já discutidas anteriormente.

3.1.1.3- Desistência – “expulsão da escola”

Nesse processo investigativo, encontramos quatro jovens, que não haviam se envolvido em casos de indisciplina nem com experiências ruins com seus professores/as, mas revelaram falta de motivação, em situação mais agravante, porque, ao contrário de Juliana, elas se ausentaram do espaço escolar: Adriana (15 anos), Denise (15 anos), Luciene (15 anos) e Marli (20 anos).

Adriana começou a estudar aos oito anos, mas era freqüente a sua desistência na metade do ano letivo. Ao perguntar os motivos, ela respondeu: “[...] porque tinha vezes que me dava preguiça, tinha vezes que não dava vontade de ir prá escola [...] Porque meu pai, logo quando morava com a minha mãe, não deixava ir, para ir com meus irmãos pro roçado, aí eu ficava chateada e desistia.”

Denise começou a estudar ainda muito pequena, aos cinco anos de idade. Estudou até os onze, chegando até a quarta série, sem ser reprovada, mas decidiu desistir, não queria mais estudar. Ela afirma: “[...] quis desistir, não gostava muito também não, nem de manhã, nem de tarde de estudar [...] eu achava chato.” Ao questionar por que ela resolveu voltar a estudar, ela respondeu: “[...] porque eu quis, eu via as pessoas que eu passava, mais longe do que eu e eu

atrás, aí me deu raiva.” Tinha raiva porque pessoas que estudavam em séries anteriores à dela já estavam cursando a 7ª série. Esse foi o motivo que a impulsionou a voltar a estudar.

Luciene estudou em uma creche até os sete anos, depois desistiu de ir à escola. Segundo ela, não ia “[...] porque tinha preguiça [...]”. Foi reprovada duas vezes. Ao voltar a estudar, já adolescente, em uma das salas de EJA, foi reprovada duas vezes no Ciclo I, repetindo, agora, mais uma vez.

Marli entrou na escola antes dos dez anos, mas sempre desistia: “[...] 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 1ª para a 2ª [...]”. Ao ser questionada sobre por que desistia tanto, afirmou: “[...] não me lembro, que eu era muito pequena, agora depois de grande eu me lembro que eu desistia porque eu achava muito longe [...] o ano todinho.”

Essa sua fala nos faz lembrar da sensação que sentimos quando algo para nós é prazeroso, passa tão rápido que mal sentimos o tempo passar; já quando estamos em uma situação que não nos traz prazer, achamos cada minuto uma eternidade.

Será que o espaço escolar estaria trazendo prazer, atraindo esses alunos/as para ali permanecerem?

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.”

As falas dos/as alunos/as revelam que eles/as se sentem responsáveis pela própria situação de fracasso, pois acreditam que poderiam se comportar diferente e que não deveriam ter desistido dos estudos. O que, na verdade, não sabem é que a escola pela qual ainda nutrem esperanças não conduz o seu trabalho como se quisesse que eles/as estivessem ali, que se desenvolvessem. A negação está sempre presente, revelando histórias e experiências que apresentam a deficiência na “relação com o saber” e que precisam insistentemente ser analisadas.

3.1.2-“A origem social não é a causa do fracasso escolar”

Como já referido aqui, 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”. (2000, p. 23, 24)

Ao analisar o contexto em que vivem os/as jovens entrevistados nesta pesquisa, correremos o risco de concordar exclusivamente com a interpretação da teoria da reprodução, pelo fato de eles estarem envolvidos em uma rede de condicionantes sociais que, possivelmente, contribui para o seu insucesso na escola. Vejamos a seguir:



De fato, Alex, Maria, Andréia, Luciano, Adriana, Denise, Luciene, Simone, Juliana e Marli se originam de famílias pertencentes a grupos populares, com situação econômica baixa, filhos/as de pais analfabetos e/ou que não concluíram seus estudos no ensino médio. Os/as irmãos/ãs pararam de estudar ou também se encontravam em situação de distorção idade-série. Mesmo assim, isso não explica diretamente os reais motivos que os conduziram às situações de fracasso escolar em que se encontram. Afinal, em suas falas, não há indícios de que esses fatores tenham relação direta com o problema. E ainda que atribuíssem esses fatores como determinantes para o “fracasso escolar”, qual explicação teríamos sobre aos/as

jovens oriundos da mesma realidade social e que estão em situação compatível com a relação idade/série?

É nesse sentido que Charlot (2000, p. 24) afirma que, na visão das sociologias da reprodução, “[...] Esta interpretação é inteiramente abusiva.” E ainda 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 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 pelas sociologias da reprodução é questionada pelo autor a partir da sua própria concepção de posição que, para ele, está associada à idéia 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 posição 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/as alunos/as exclusivamente pela 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 esta posição.” (CHARLOT, 2000, p. 22).

Enquanto a teoria da reprodução fixa o seu olhar no lugar que os/as alunos/as ocupam e interpretam como causa dos seus insucessos, Charlot 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/as jovens entrevistados/as, buscando o significado que atribuem à própria condição de fracasso escolar.

3.1.3- “Os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais”

A maneira como as sociologias da reprodução constroem o seu olhar sobre o fracasso escolar induzem os/as alunos/as à condição de deficientes socioculturais, pela sua estreita correlação entre os fracassos e a origem familiar.

De fato, pode-se constatar que a maioria dos/as alunos/as que fracassam no processo de escolarização pertencem às famílias populares. Entretanto, Charlot (2000) insiste em afirmar que essa constatação não pode ser vista como um determinismo e apresenta três formas que podem explicar a teoria da deficiência, as quais são distinguidas por John Ogbu²¹: a teoria da privação, do conflito cultural e da deficiência institucional.

A teoria da privação remete ao que “falta para as crianças terem sucesso na escola”, o que nos lembra a teoria do déficit²². Já a teoria do conflito cultural diz respeito às “desvantagens dos alunos, cuja cultura familiar não está conforme com a que o sucesso escolar supõe”; a teoria da deficiência institucional refere-se à deficiência como uma “desvantagem gerada pela própria instituição escolar, em sua maneira de tratar as crianças das famílias populares (currículos, programas, expectativas dos docentes...)”. (CHARLOT, 2000. p. 26)

Charlot não se preocupa, aqui, em analisar a legitimidade dessas teorias, mas como elas apresentam a questão das deficiências. Enquanto a primeira caminha no sentido das sociologias da reprodução, responsabilizando, de certa forma, o/a aluno/a pelas faltas que comete para o próprio insucesso escolar, relacionando-o à sua origem social, tornando-o deficiente sociocultural, a segunda e a terceira teorias fazem uso pertinente do que seria realmente essa deficiência: “[...] uma desvantagem do aluno em decorrência de uma relação.” (CHARLOT, 2000, p. 26).

É nessa questão da relação que analisamos aqui as situações que contribuíram para que os/as alunos/as permanecessem retidos nas séries iniciais.

²¹ OGBU, John (1978), *Minority Education and Caste*, Nova York e Londres, Academic Press.

²² Teoria que por muito tempo se debruçou em tentar descobrir a questão do fracasso escolar questionando as causas que contribuíam para a não aprendizagem dos/as alunos/as, a qual foi superada mudando de foco a investigação, em vez de buscar as causas que impossibilitavam uma criança a aprender, se propôs a investigar, como as crianças que aprendem, aprendem.

Assim, eles/as não são deficientes socioculturais, mas tiveram desvantagens provenientes de relações não resolvidas, como refere Charlot (2000, p. 28):

É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que amiúde elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças.

Quando perguntados sobre o sentido da escola para suas vidas, os jovens são enfáticos em afirmar a sua importância: “ela é boa”. Entretanto, em suas condutas, demonstram a rejeição por um lugar que não atende as suas necessidades, interesses e expectativas. Existe um discurso que legitima a importância da escola, e que eles/as demonstram apropriar-se dele, contudo, a conduta que expressam na escola revela a negação de suas palavras.

No nosso caso, quando observávamos as salas de aula, era possível perceber o desinteresse de alguns jovens pelo que acontecia na escola. A aula iniciava às 19:00h e finalizava às 21:30h. Alguns chegavam depois das 20:00h e iam embora pouco tempo depois, antes mesmo de terminar a aula. Chegamos a ouvir este depoimento de uma professora: “Quem faz o horário dos alunos/as de EJA são eles/as mesmos”.

Essa afirmativa pode ser comprovada na fala do próprio Alex (16 anos):

[...] não tou ligado muito a freqüentar, porque às vezes dá um desengano, num dá vontade de vim pro colégio, aquela vontade tão grande de não vim pro colégio, num dá vontade mesmo. Se eu for pro colégio, eu num vou ficar muito tempo, na hora do intervalo vou embora, aí, no dia que eu não quero vim... tô cansado, aí eu não venho.

Essa é uma conduta que, para Charlot (2000), precisa ser analisada.

Nesse sentido, os/as alunos/as não podem ser considerados/as deficientes socioculturais pela sua origem familiar. É preciso entender que a deficiência é uma desvantagem em decorrência de uma relação que não está sendo bem resolvida, é preciso considerar as singularidades que envolvem todos nessa relação. É uma questão *Da relação com o saber*.

Pensando assim, Charlot (2000, p. 23) nos adverte de 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.

Uma saída para entendermos que o fracasso escolar não se restringe à origem social e que existem situações que necessitam ser analisadas verificando-se os indícios na relação com o saber, é pensar em uma perspectiva de alteridade, que significa colocar-se no lugar do outro em uma relação interpessoal, considerando o valor, a identificação e o diálogo.

Segundo Frei Betto (2005 p. 2), ter alteridade significa “ ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença.”

Silva (2005, p. 1) a apresenta da seguinte maneira:

Alteridade seria, portanto, a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças. Significa que eu reconheço o outro em mim mesmo, também como sujeito aos mesmos direitos que eu, de iguais direitos para todos, o que também gera deveres e responsabilidades, ingredientes da cidadania plena.

Skliar (2003), em seu livro, *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?*, cita alguns autores franceses, apresentando dois tipos de posicionamento em que esse outro, o diferente, pode ser encontrado.

Temos o “outro próximo”, o qual seria aquele “que não sou eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver e assimilar”, e “o outro radical”, que seria aquele “(in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável.” (SKLIAR, 2003, p. 26).

Nota-se, pela própria fala dos/as jovens, pelas situações que se referem ao fracasso escolar, quando ainda eram crianças, que a escola os tem apresentado como o “outro radical”, tornando-os incompreensíveis, expulsando-os de seu interior, não se sensibilizado com as suas reais necessidades e interesses.

Face ao exposto é que chamamos a atenção para o processo de escolarização, o qual deve contribuir para um ensino de qualidade, em que características pessoais, como expectativas, interesses e valores, precisam ser consideradas para o desempenho eficiente e eficaz dos sujeitos aprendentes. Nesse sentido, Skliar nos apresenta a idéia da temporalidade

disjuntiva, que é concebida pelo posicionamento do outro no seu próprio tempo, e não, no tempo da mesmidade. Ele mesmo afirma que,

O outro, aqui, sempre esteve, mas em um tempo talvez diferente daquele que percebemos; suas histórias, suas narrativas, sua própria percepção de ser outro, não obedece de forma submissa à nossa ordem, à nossa seqüência, à nossa determinação cronológica do tempo.

É um outro que problematiza nosso próprio tempo e nossa própria elaboração e organização da temporalidade. Se não fosse esse outro, seria somente o outro de uma oposição, de uma *verdade* diante do *verossímil*, da resposta à afirmação que o antecede, de uma dinâmica cultural na qual o outro é, por definição, a figura do conflito.

...a própria idéia de temporalidade disjuntiva, que, reitero, cria um tempo novo de significação no qual as diferenças não podem ser negadas nem totalizadas...(SKLIAR, 2003 , p. 62).

É com atenção a esses diferentes tempos que o ato educativo precisa considerar as reais diferenças existentes na escola, para que o/a aluno/a, posicionado/a no tempo de outrem não venha se sentir frustrado e incapaz de aprender.

O comportamento inadequado, problemas com a professora e a própria desistência precisam ser analisados como situações que emergem de um processo que exclui, que realiza suas ações de forma homogênea, na *mesmidade*, sem considerar a heterogeneidade que caracteriza os sujeitos na escola.

As situações de fracasso a que nos referimos neste capítulo são histórias de quando esses jovens ainda eram crianças. O tempo passou, e essas crianças cresceram, tornando-se jovens e sendo direcionados às salas da Educação de Jovens e Adultos, tendo ali mais uma oportunidade para prosseguir no processo de escolarização. E quando lá chegam... (é o que veremos no próximo capítulo).

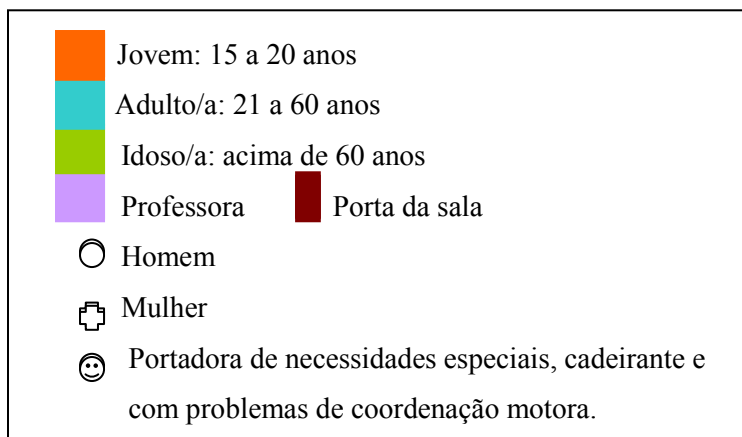
4 - “Eu tô aqui pra quê? Será que é para aprender?”²³

Buscando um processo de escolarização significativo para os jovens na EJA

Ao chegar à EJA, o processo de escolarização recebe aparentemente uma nova estrutura. Os/as jovens encontram pessoas de faixa etária muito diferente da sua, pessoas adultas e idosas que até se aproximam da geração de seus próprios pais e avós. Essa é a única diferença que configura o lugar a que irão ter acesso para prosseguir os seus estudos.

As situações de fracasso que encontramos no capítulo anterior em depoimentos apresentados pelos/as jovens, se repetem neste capítulo, como lembranças que não devem ser esquecidas. Se os/as jovens esperavam encontrar uma segunda chance diferenciada, enganaram-se, estão de volta ao mesmo lugar, esta é a escola que sempre conheceram.

Inicialmente, na intenção de nos aproximarmos dessa estrutura escolar em que se apresenta a EJA e tentar perceber como os/as alunos/as jovens se organizavam em sala de aula, visualizaremos, a seguir, um plano representativo relacionado à posição das carteiras e ao lugar onde cada aluno/a se sentava²⁴, para em seguida refletimos sobre o processo de escolarização. Para isso, empregamos a seguinte legenda:

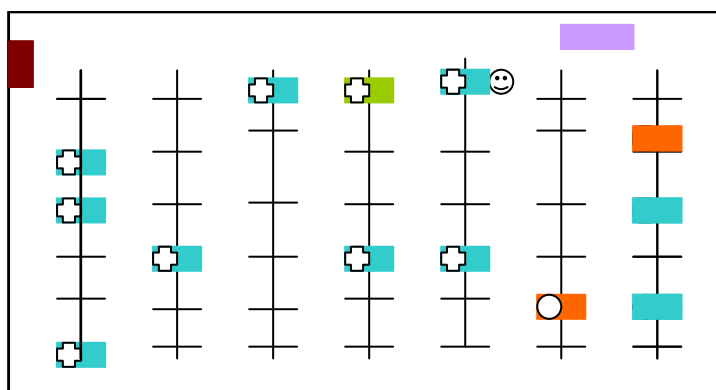


Em relação à Escola Paschoal Lemme, trouxemos apenas a representação gráfica da sala do Ciclo II, pois, na época da pesquisa, os três jovens que se matricularam no início do ano, no Ciclo I, já haviam desistido:

²³ Início da canção “Estudo Errado” de Gabriel o Pensador. ANEXO B.

²⁴ Faz-se importante notificar que na maioria das vezes o lugar de cada aluno/a permanecia os mesmos, o que foi identificado em dias diferentes, um ou outro que mudava de lugar.

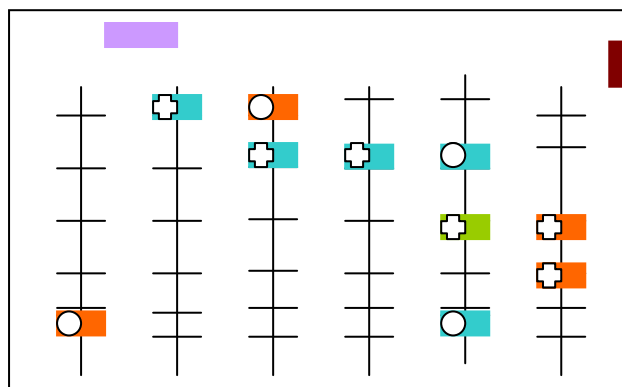
08/08/2007 –
quarta-feira



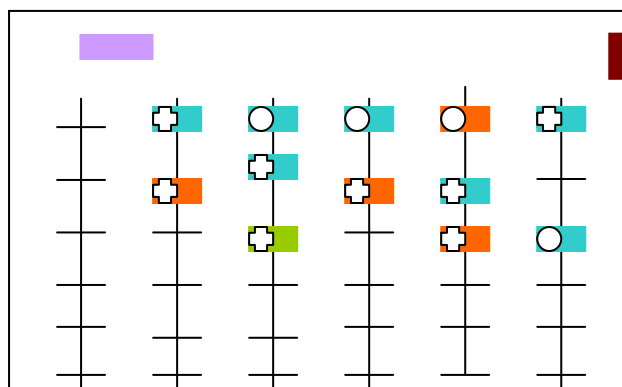
Percebe-se a presença de dois jovens, Maria e um rapaz, o qual desistiu pouco tempo depois, ficando desnecessário mais de uma representação gráfica, pois, sempre que era possível ir a essa escola, encontrávamos Maria posicionada no mesmo lugar.

Seguindo para a Escola Paulo Freire, encontramos um número maior de jovens freqüentando. No Ciclo I, havia Luciene, Simone, Marlí e mais dois rapazes, o que contribuiu para a realização de mais representações:

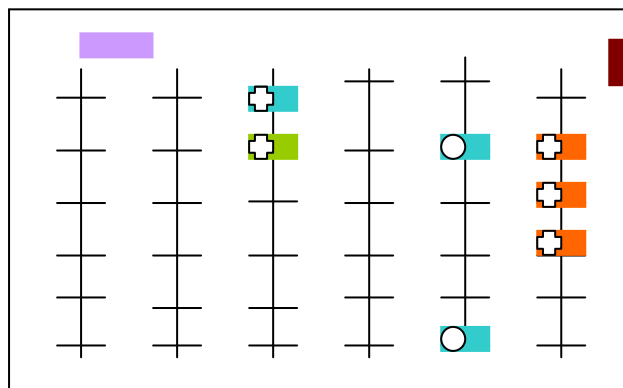
30/08/2007- quinta-feira



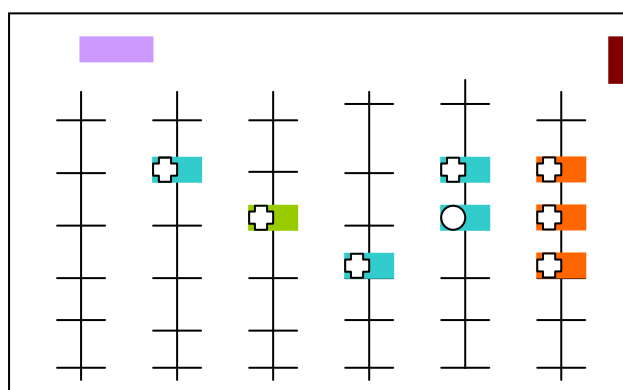
20/09/2007 – quinta - feira



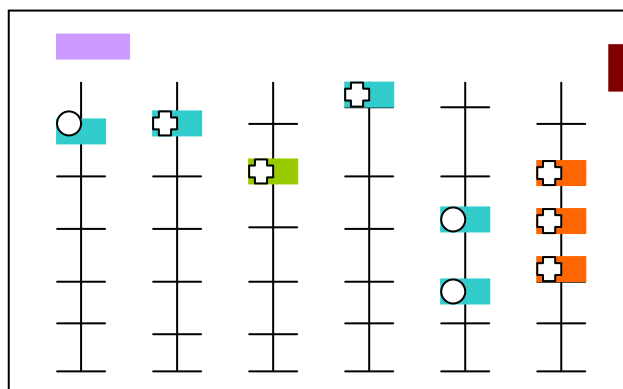
24/10/2007 – quarta- feira



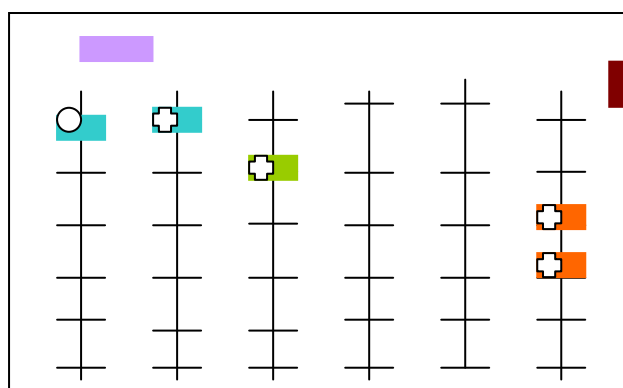
25/10/2007 – quinta-feira



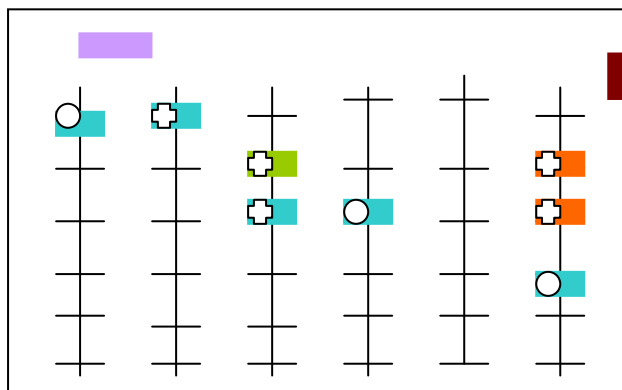
31/10/2007 – quarta-feira



01/11/2007 – quinta - feira



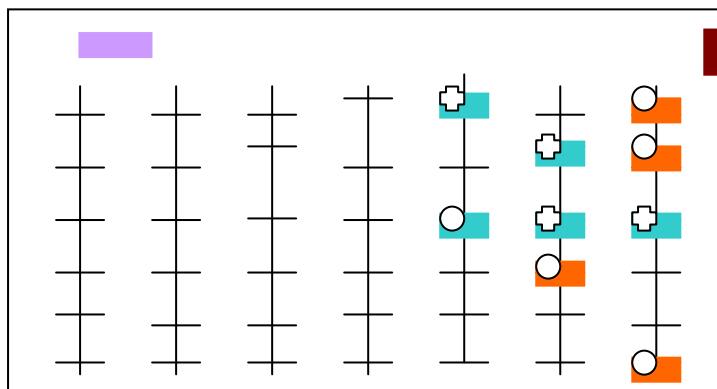
06/11/2007 – terça-feira



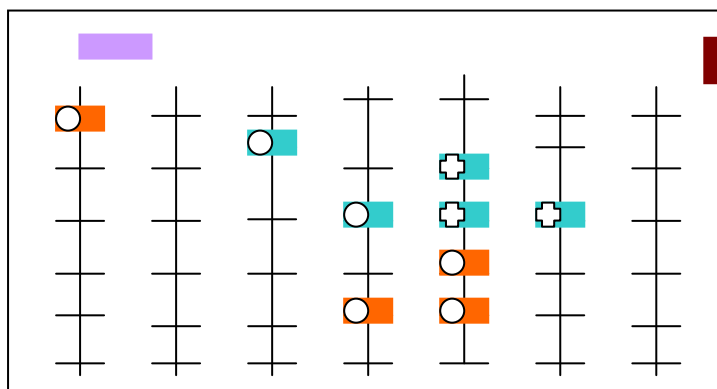
Como é possível visualizar, e, segundo informações da professora, os rapazes logo desistiram, ficando as moças que, no decorrer das observações, foi possível identificar uma maior aproximação entre elas, sempre sentadas juntas na lateral da sala. Já no final do ano letivo é que Marli desistiu, permanecendo Simone e Luciene.

Ainda nessa mesma escola, onde encontramos Alex, Denise e mais três rapazes, procedemos à representação gráfica do Ciclo II:

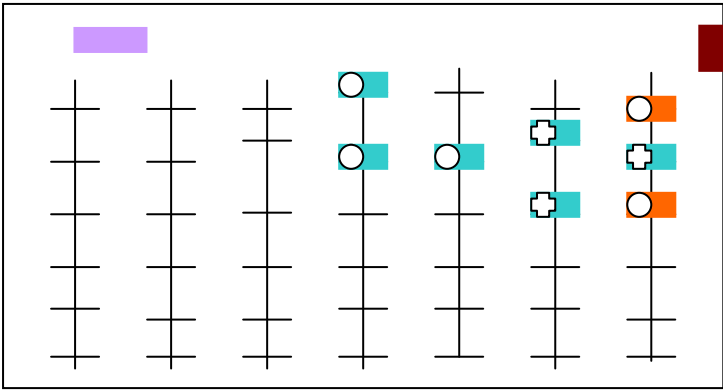
09/08/2007 – quinta-feira



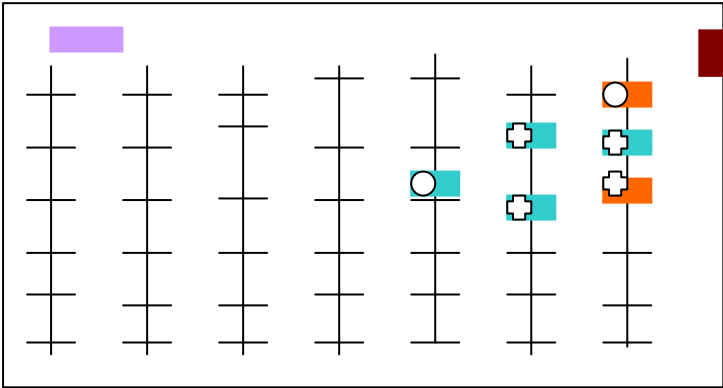
13/09/07 – quinta- feira



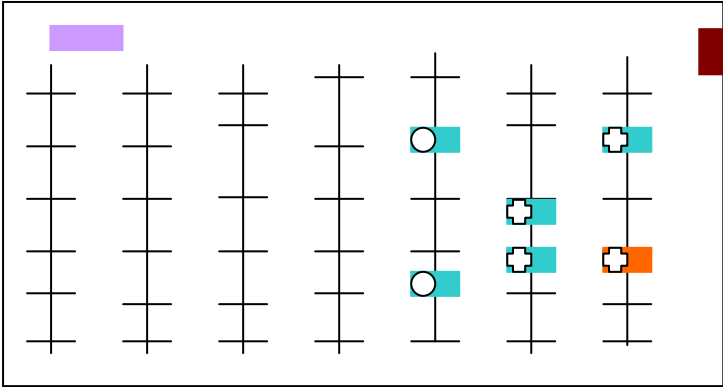
24/10/2007 – quarta-feira



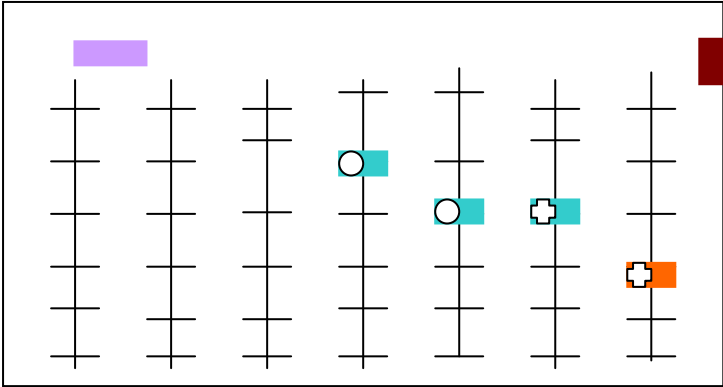
25/10/2007 – quinta - feira



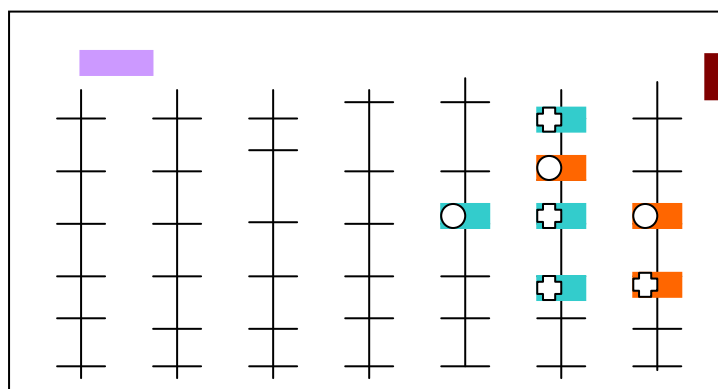
31/10/2007 – quarta-feira



01/11/2007 – quinta-feira



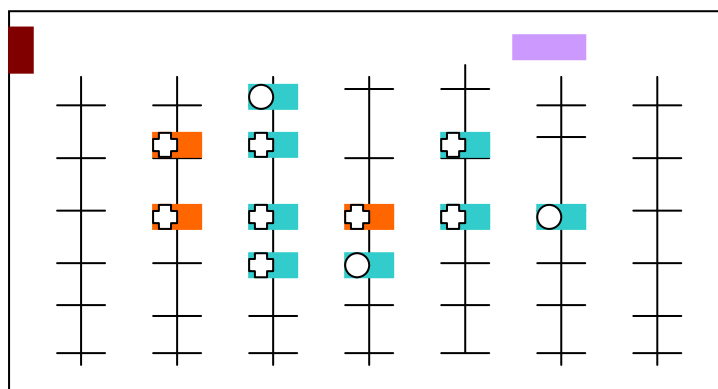
06/11/2007 – terça-feira



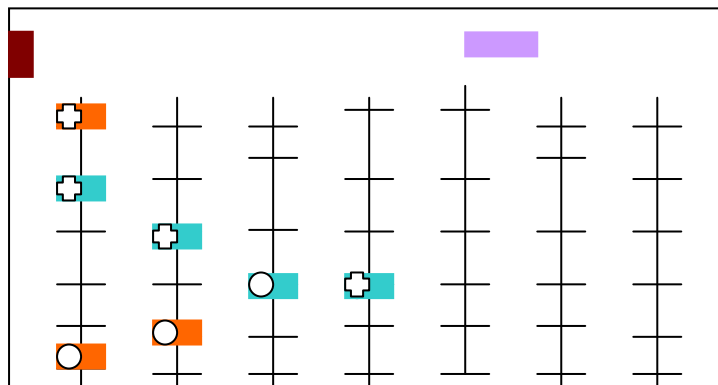
Logo no início das observações, não encontramos Denise que, segundo a professora, estava doente. Em relação aos rapazes, um havia desistido, e os outros dois, que eram irmãos, compareciam à escola esporadicamente. Alex, mesmo freqüentando um pouco mais, não permanecia por muito tempo na sala de aula. Vemos, nessa sala, uma maior presença de jovens do sexo masculino, diferente das demais salas observadas.

Por fim, temos a Escola Anísio Teixeira, em que funciona apenas a sala do Ciclo II, e onde encontramos Luciano, Andréia, Adriana, Juliana e outro rapaz.

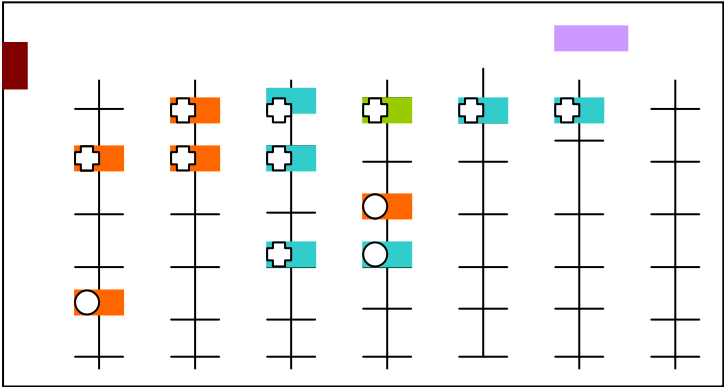
31/07/2007 – terça- feira



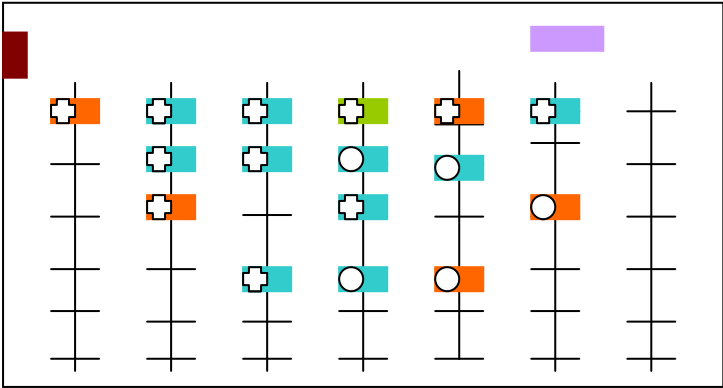
21/08/2007 – terça - feira



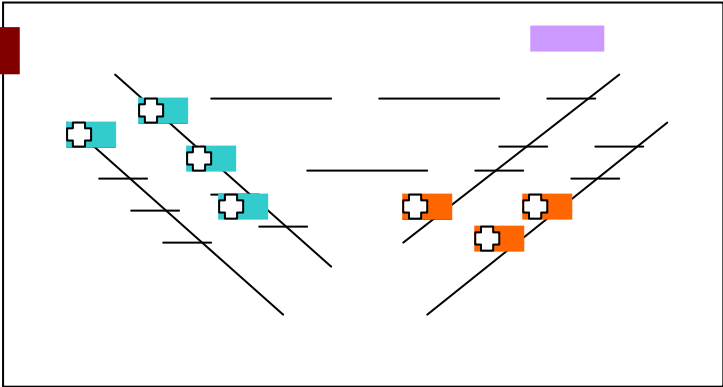
28/08/2007 – terça - feira



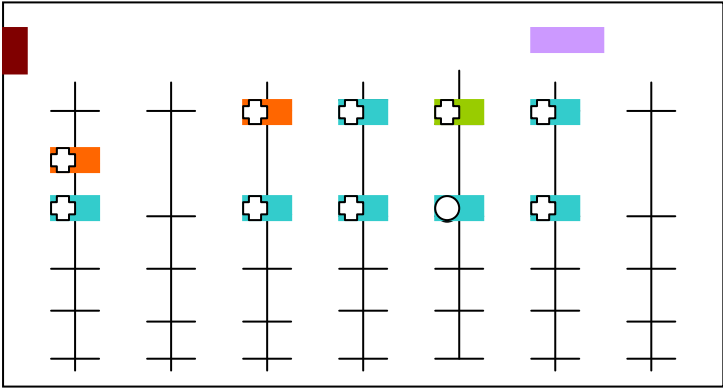
11/09/2007 – terça-feira



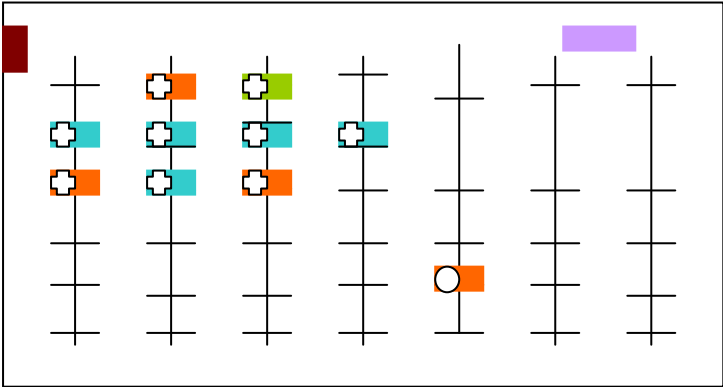
18/09/2007 – terça-feira



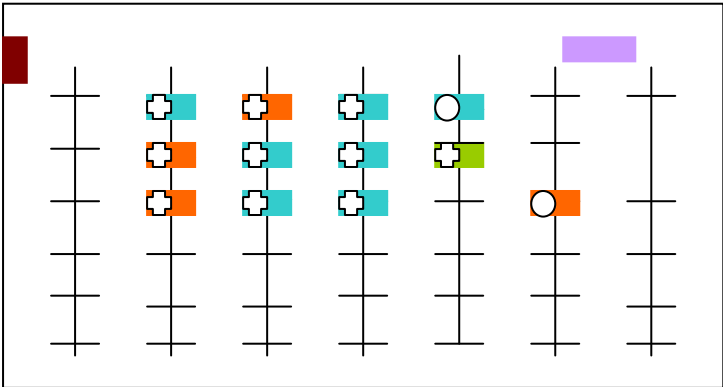
02/10/2007 – terça-feira



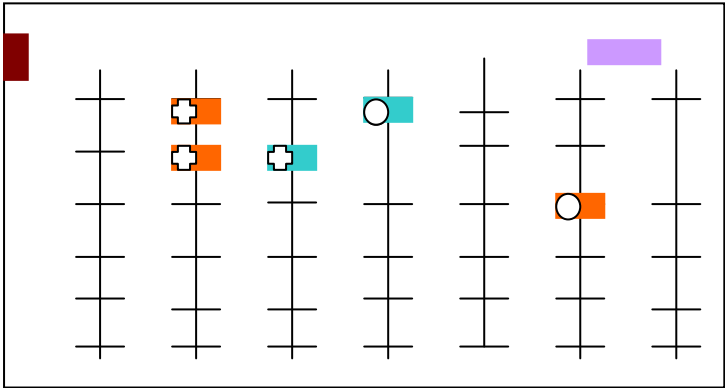
23/10/2007 – terça - feira



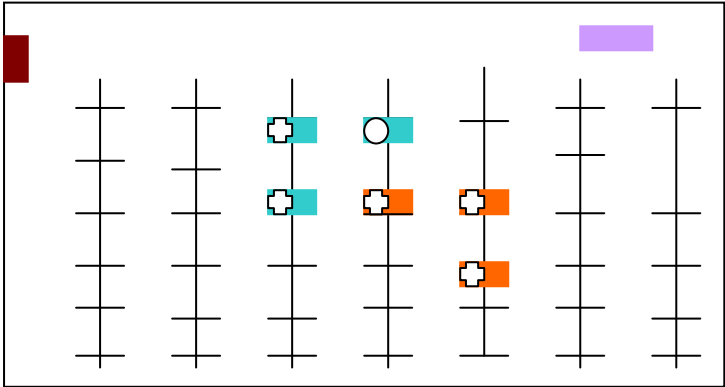
25/10/2007 – quinta-feira



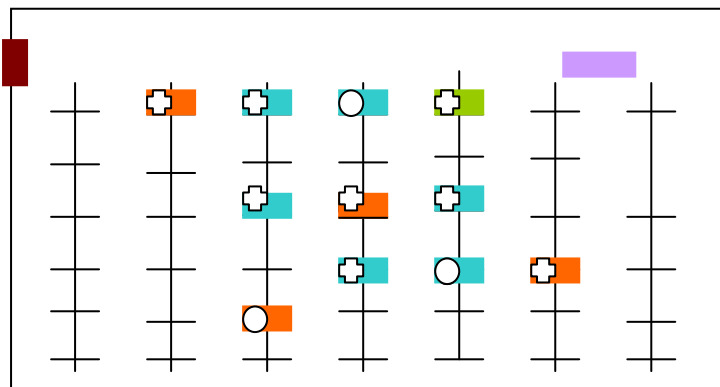
31/10/2007 – quarta-feira



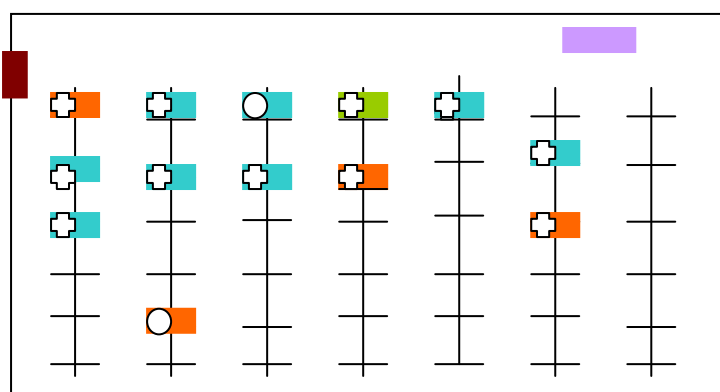
01/11/2007 – quinta-feira



06/11/2007 – terça-feira



27/11/2007 – terça-feira



Nessa última sala, é possível perceber a presença de um dos rapazes apenas nas primeiras representações, pois desistiu já perto do final do ano, ficando Andréia, Adriana, Juliana e Luciano. Constatamos que, nessa classe, as moças demonstraram maior frequência e participação em sala de aula.

É bem verdade que as representações mereciam uma análise mais aprofundada. Porém essa não é nossa intenção nesse momento, ficando a indicação para um estudo posterior. Contudo, faremos aqui uma análise geral, mas que não deixa de trazer indícios importantíssimos na interpretação de cada sala de aula.

Percebemos, inicialmente, um processo escolar indiferente. Além da baixa frequência e da evasão, a própria arrumação da sala remetia a uma herança do tradicionalismo escolar²⁵, pois as carteiras eram posicionadas em filas, o professor à frente, e os/as alunos/as

²⁵ O tradicionalismo escolar aqui nos remete a Pedagogia Liberal Tradicional em que “A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. [...] O aluno é, assim, um recebedor 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).

contemplando as costas de seus colegas; em alguns momentos, sentavam-se afastados uns dos outros, sendo os/as jovens posicionados predominantemente em grupos próximos e geralmente à margem das salas de aula, perto da porta, nas laterais ou até mesmo na parte de trás, como era o caso dos rapazes.

Percebemos, ainda, a formação de vários grupos: de jovens, de adultos/as, e, entre os/as jovens, os de moças e os de rapazes, como é o caso dos Ciclos I e II, da Escola Paulo Freire, e o Ciclo II, da Escola Anísio Teixeira, onde encontramos o agrupamento das moças e o dos rapazes. Quando não havia outros colegas do mesmo sexo, geralmente sentavam-se isolados, como Denise (15 anos), do Ciclo II, da Escola Paulo Freire, e Luciano (17 anos), do Ciclo II, na Escola Anísio Teixeira.

Temos, aqui, uma estrutura parcialmente diferenciada da escola que os jovens estavam acostumados a frequentar quando ainda eram crianças, ao mudarem para o horário da noite e começarem 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 da escola de sua infância.

Durante as observações, percebemos que a “educação bancária”²⁶ que, por muitos anos em discussão, parecia ter sido superada na Educação de Jovens e Adultos, e que poderia agora receber os/as jovens para mais uma oportunidade de superação das 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/as jovens permaneçam retidos/as nas séries iniciais.

Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, os principais desafios encontrados no processo de escolarização, com o ingresso dos Jovens na EJA, buscando refletir as deficiências na relação com o saber. São eles:

- 📌 Atividades didático-pedagógicas que sejam comprometidas com o saber dos/as educandos/as;
- 📌 Permanência dos/as jovens em sua “segunda chance”;
- 📌 Possibilidades de convivência entre os/as jovens e os/as adultos/as;
- 📌 Ação docente problematizadora.

²⁶ A Educação Bancária é definida por Freire como “[...] 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 este tipo de educação, Freire propõe a educação problematizadora, a qual será melhor definida no decorrer deste trabalho.

Esses desafios não são percebidos de forma isolada, pois a deficiência de um provoca e/ou acentua a deficiência do outro. Por isso que, ao nos aproximarmos de cada um, não podemos perder de vista essa relação. Vale também notificar que as informações coletadas para a análise de cada um desses desafios não se esgota em nossa reflexão, mas apresenta tantos outros indícios que, neste trabalho, não é possível nos aprofundar, ficando a intenção de fazê-lo posteriormente.

4.1 – Atividades didático-pedagógicas que sejam comprometidas com o saber dos/as educandos/as

Nas aulas que pudemos acompanhar em cada sala, percebemos a “educação bancária” acontecendo fluentemente, o que não esperávamos encontrar, considerando o avanço da EJA em nível de discussão.

A seguir, trazemos a descrição de cinco aulas, representando cada uma das cinco salas a que tivemos acesso no processo de investigação, tendo como objetivo principal refletir a prática pedagógica.

Aula 1 – Ciclo I – Escola Paulo Freire - “A palavra é do educador”

30/08/2007

Chegamos à sala aproximadamente às 19:00h. A professora já estava na sala. Pedi permissão para entrar, e ela me concedeu. Nesse dia, havia dez alunos/as. A professora estava em sua mesa e folheava um livro de matemática. Foi até o quadro e decidiu fazer uma revisão. Anunciou aos/as alunos/as que teriam aula de matemática.

Atividade:

1- Resolva as seguintes adições:

C	D	U
1	5	3
1	3	4

+

Foram oito quesitos (a, b, c, d, e, f, g, h) com esse tipo de conta. Primeiro, ela colocou da letra **a** à **d**. Colocou no quadro, e os/as alunos/as copiavam em seus cadernos. Depois, alguns continuavam resolvendo. Ela passou em algumas carteiras, mas sem explicações mais aprofundadas. Em seguida, foi ao quadro e resolveu as questões, de forma rápida, dizendo cada passo, sem atenções mais específicas. Continuando colocou mais quatro contas da letra **e** à **h**.

Os alunos copiaram e começaram a resolver. Enquanto copiavam, comentavam o dia do folclore, que seria no outro dia, e que iriam trazer alimentos típicos. A atividade nada tinha a ver com a

discussão, mas era sobre o que se falava. Davam sugestões de como a colega deveria fazer a carne, decidiam quem é que iria trazer o quê e continuavam a copiar.

A supervisora foi até a sala saber quem iria desfilar no bairro por causa do dia 7 de setembro. Só um aluno havia dado o nome. Ninguém quis fazer o mesmo. Ela insistiu, perguntando se “ninguém queria ganhar ponto”. Mesmo assim, os alunos não se interessaram. Quando duas alunas souberam que poderiam ir representando esportes, candidataram-se.

O diretor também foi à sala e cumprimentou os alunos. Falou que, no outro dia, poderiam ir à escola sem a farda, pois era o dia comemorado para o folclore e avisou do desfile no sábado.

Cada aluno tentava, individualmente, fazer a atividade no caderno. Vez por outra, voltavam a falar no desfile e no folclore.

Tocou para o intervalo. Na volta, a professora corrigiu o restante das questões. Apenas dois acompanhavam, o restante só copiava. Continuando a atividade, a professora colocou no quadro: Ditado de números (ela diria um número, e os alunos deveriam escrever por extenso). Ao mesmo tempo em que ditava, falava as letras das palavras. Uma aluna disse que aquilo não era ditado, e sim, cópia. Depois, escreveu as palavras no quadro para que os alunos corrigissem – dez, vinte, trinta, quarenta, cinquenta, sessenta e, setenta - e pediu que eles separassem as sílabas delas.

Os/as alunos faziam suas atividades individualmente, às vezes, é que trocavam sugestões. Sem perguntar aos alunos como haviam respondido ao exercício, a professora escreveu separou as sílabas das palavras no quadro. Em seguida, os/as alunos/as foram se arrumando para ir embora, enquanto a professora dava o visto em seus cadernos.

A aula terminou às 21:25 h.

Percebemos, logo de início, certa falta de atenção da professora com os/as alunos/as, e a atitude de folhear o livro e iniciar as questões no quadro, sem uma conversa prévia com eles/as já revela pouco comprometimento. Esse é um indício de “educação bancária”, em que “o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele”. (FREIRE, 1987, p. 59).

No momento em que resolviam as questões matemáticas, dois temas desencadeavam um diálogo entre os/as alunos/as e a professora: o desfile do dia 7 de setembro e o folclore, que não estavam contemplados na atividade que realizavam e que poderiam ser trazidos para mobilizar uma discussão mais reflexiva e problematizadora.

Em seguida, a professora propôs um ditado de números aleatórios, também sem nenhuma contextualização, assegurando, mais uma vez, a metodologia da “educação bancária”, em que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente”. (FREIRE, 1987, p. 59). Os/as alunos/as não participavam ativamente da aula, eram meros receptores, desenvolvendo atividades puramente mecânicas.

Aula 2 - Ciclo II – Escola Paulo Freire – “O educando não pensa, executa”

13/09/07

Cheguei aproximadamente às 19:05h. A aula começou às 19:27.

A professora escreveu no quadro uma atividade de treino ortográfico.

Ela falou que iria ditar e, depois, corrigiria, o que, na verdade, não aconteceu, já que ela ditava e logo copiava no quadro.

O texto ditado foi o seguinte:

“O patrão vai te explorar sempre?

O homem precisa de trabalho para viver, porque sem trabalho não é ninguém. Você já imaginou um pai de família vendo seu filho dizer: __ Pai, estou com fome.

Ele olha para os quatro cantos e não acha nada para saciar a fome dos filhos, por isso sai desesperado atrás de conseguir um dia de trabalho.

Quando consegue, no final de semana, chega o cabo para pesar ou medir sua produção.

Há roubo na balança e na medida da braça. Muitas vezes, o filho adoece. Ele compra o medicamento, e o resto da mixaria só vai dar para ele ir à mercearia, comprar 1kg de feijão, um de arroz, um de farinha e um de carvão para assar na brasa, porque o dinheiro não dá para comprar um botijão de gás.” (não foi apresentado título nem autor)

Não houve nenhuma reflexão sobre o texto nem leitura coletiva e/ou individual após o término do ditado/cópia. Prosseguindo com a aula, a professora propôs que continuassem a atividade do dia anterior. Ela foi ao quadro e copiou o verbo cantar, conjugado em dois tempos, sendo um deles conjugado de forma incorreta:

Pretérito mais-que-perfeito	Futuro do presente
Eu cantara	Eu cantei
Tu cantaras	Tu Cantará
Ele cantara	Ele cantará
Nós cantáramos	Nós cantaremos
Vós cantáreis	Vós cantareis
Eles cantaram	Eles cantarão

Fomos para o intervalo, após cuja volta, a professora entregou um texto impresso falando sobre associação comunitária, com algumas perguntas para interpretação. Apenas entregou, não leu com os alunos, não discutiu sobre o assunto.

Os/as alunos/as tiveram muitas dificuldades para responder e, em vez de ajudá-los/as a refletir, a professora ia dando as respostas.

A aula terminou às 21:30 h.

Não muito diferente da aula anterior, percebe-se que a professora realiza um ditado de texto, que não é refletido nem discutido entre os/as alunos/as, seguindo para outra atividade sem nenhuma conexão com o texto ditado: apresenta uma lista de verbos e apenas pede que os/as alunos/as copiem, sendo agravado pela conjugação errada. O conteúdo mínimo que poderia mais tarde ser aproveitado por estes/as alunos/as, ensinado de forma incorreta. Estamos, mais uma vez, diante de um processo de “educação bancária”: “o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele” (FREIRE, 1987, p. 59).

Continuando a aula, aparece o texto sobre associação comunitária, que, apesar de apresentar grandes possibilidades para discussões, tornou-se complexo em relação ao nível de leitura e de compreensão dos/as alunos/as, porquanto não foi realizada nenhuma reflexão acerca do mesmo. Ao invés disso, a professora mesma respondeu a todas as perguntas

relacionadas ao texto, como ocorre com a “educação bancária”, em que “o educador é o que pensa; os educandos, os pensados”. (FREIRE, 1987, p. 59).

Aula 3 - Ciclo II – Escola Anísio Teixeira – “ A atuação é exclusiva do educador”

28/08/2007

Cheguei aproximadamente às 19:10h – a aula já havia começado.

A professora me mostrou umas cartelas de um jogo sobre conhecimentos gerais, dizendo que iria colocar algumas perguntas no quadro e, em outro dia, traria o jogo para os alunos jogarem. Essas foram as perguntas que escreveu no quadro:

Conhecimentos gerais

- 1- Qual o estado onde desembarcaram os primeiros negros no Brasil?
() Bahia () Rio de Janeiro () Pernambuco
- 2- Qual é a bebida típica tomada entre amigos e familiares no estado do Rio Grande do Sul?
() Tereré () chimarrão () licor
- 3- Qual a dança típica do carnaval de Pernambuco?
() Forró () Frevo () Axé
- 4- Qual o menor estado brasileiro em território?
() Paraíba () Sergipe () Espírito Santo
- 5- Qual a tradicional dança do Paraná?
() Fitas () Frevo () Xote
- 6- Onde nasce o Rio São Francisco?
() Minas Gerais () Rio de Janeiro () Bahia
- 7- Qual foi a primeira capital brasileira?
() Brasília () Salvador () Rio de Janeiro
- 8- Onde estão localizadas as Cataratas do Iguaçu?
() Acre () Paraná () Santa Catarina
- 9 – Que estado possui maior população descendente de índios?
() Amapá () Amazonas () Roraima
- 10- Cite duas comidas típicas de Goiás
() Acarajé e rabada
() Takaka e buchada
() pequi e galinhada

Todos os alunos copiavam a atividade, que a professora respondeu com todos. Os alunos pareciam animados, tentando acertar. Às vezes, a professora dava dicas sobre a questão, ajudando-os a encontrarem as respostas.

Essa atividade ocorreu durante as duas primeiras aulas, das 19:00 às 20: 20h. Depois os alunos tiveram aula de artes.

As perguntas do jogo não estavam direcionadas a nenhum conteúdo mais específico e não vinham de uma discussão contextualizada, visto que não havia nenhuma pergunta que indicasse conhecimentos relacionados à Paraíba, que envolve a realidade dos/as próprios alunos/as. Essa era apenas uma forma diferente para que, em uma próxima aula, eles/as se divertissem em uma competição. Apesar de demonstrar o querer mudar a metodologia em sala de aula, a atividade descontextualizada não deixa de revelar uma “educação bancária”: “o

educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador.” (FREIRE, 1987, p. 59).

O descomprometimento com o saber do/a educando/a é visível na proposta de uma atividade que não se preocupa em considerar os seus conhecimentos prévios, aplicando-se, em vez disso, um processo de memorização, sem que se estimule o/a aluno/a a refletir sobre os saberes que lhe estão sendo passados.

Aula 4 - Ciclo I – Escola Paschoal Lemme – “Educador fala, aluno/a escuta”

05/09/07

O dia estava chuvoso, poucos alunos/as foram à escola. A aula iniciou às 19:48.

A professora trouxe um som para a sala e ficou muito tempo tentando colocar o cd para funcionar. Depois, colocou o Hino Nacional e pediu que todos/as escutassem, chamando a atenção para o fato de que o certo seria que cantássemos de pé. Uma aluna retrucou, dizendo que estava bom daquele jeito. A professora falou mais uma vez da forma certa de escutar o Hino Nacional.

Lembrou que havia trabalhado duas estrofes do Hino e que iria continuar trabalhando as palavras. No meio da aula, em voz baixa, uma aluna reclama que tem computador na escola, mas não é utilizado.

Depois, a professora falou: “Já que só vieram cinco alunos/as, vamos escutar o Hino da Bandeira. Ela ficou aproximadamente sete minutos tentando encontrar a música da independência porque uma das teclas do som estava quebrada. Quando encontrou a música, pediu que todos/as a escutassem.

Dando continuidade à aula, sem nenhuma reflexão sobre a letra da música, a professora copiou uma atividade para ser resolvida por eles/as:

1- Circule e classifique os dígrafos:	2-Dê o feminino de:	3-Passe para o plural:
Carroça – rr – separável Conselho- Missão- Ninho- Processo	Avô – Genro- Homem- Compadre- Padrinho-	Mês Flor Nariz Jardim Homem

Nenhuma explicação mais precisa sobre o exercício foi passada para os/as alunos/as. Tocou para o intervalo. Mas os/as alunos/as foram liberados por causa da chuva.

Essa aula nos pareceu ter sido improvisada, pois seus objetivos não ficaram claros, não houve sensibilidade em buscar dos/as alunos/as seus interesses em relação ao que estava sendo proposto, o que se comprova pelo sussurro em que a aluna expressa a insatisfação ao não uso dos computadores que existem na escola. A “educação bancária” é reafirmada: “o educador é o que sabe; os educandos, os disciplinados.” (FREIRE, 1987, p. 59). O desejo da aluna, aparentemente desconhecido pela professora, revela o descomprometimento para a busca do que realmente seria de interesse para os/as alunos/as e que não tem sido considerado.

Aula 5 - Ciclo II – Escola Paschoal Lemme – “Educandos/as: objetos, e não, sujeitos”

08/08/2007

Quando cheguei à escola, havia poucos alunos/as, e a professora ainda não havia chegado. A aula começou, aproximadamente, às 19:20

Buscou um micro system e colocou a música: O que é, o que é?, de Gonzaguinha, e pediu que todos escutassem. Depois escreveu no quadro a seguinte atividade:

- 1- Retire da música três palavras que chamou mais a sua atenção.
- 2- Agora, para cada palavra que você escolheu, forme uma frase.
- 3- Chegou a hora de desenhar. Represente em desenhos as palavras que vc escolheu.

A professora entregou uma folha de papel para que todos fizessem o que havia proposto. Uma aluna argumentou que seria legal cada um fazer o seu e depois mostrar. A professora insistiu e lembrou do trabalho que já haviam feito em grupo e como tinha sido bom.

Alguns alunos reclamavam de não saber desenhar, mas estavam tentando. Todos faziam a atividade proposta.

A diretora entrou na sala para avisar aos alunos que não faltassem na sexta-feira porque as professoras estavam preparando algo especial (dia do estudante). Houve certa motivação e alegria.

Continuando a atividade, a professora propôs que fizessem grupos para responder às seguintes questões:

- 1- O que o cantor imaginou quando cantou: E a vida, o que é, diga lá, meu irmão?
- 2- O que é a vida para você?
- 3- Escolha uma parte da música e cante.

Nessa escola, o intervalo é às 21:00h e termina às 21:15. Os alunos voltam para a sala até aproximadamente 21:40h quando toca para a saída.

Muitos deles/as vão embora na hora do intervalo.

Ao voltar para a sala, os grupos socializaram o que fizeram até o término da aula.

Apesar de, nesta última aula, a professora ter se envolvido um pouco mais com os/as alunos/as, e as atividades acompanharem uma lógica crescente do conteúdo, foi percebido que a proposta de estudo era exclusiva da professora, não havia conexão com uma proposta curricular que havia sido pensada e elaborada juntamente com os/as alunos/as, pelo menos foi o que observamos ao ver o desinteresse de alguns alunos/as pela aula. Esse é mais um exemplo de educação bancária: “O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.” (FREIRE, 1987, p. 59).

Ainda permanece a idéia de que o/a educador/a sabe o que realmente os/as alunos/as precisam, sem ao menos serem questionados sobre seus interesses e necessidades em relação à escola. Vemos, nesse processo, atividades que demonstraram o descompromisso não somente com os/as jovens, mas com todos/as os/as alunos/as, em suas diferentes faixas etárias, tornando ainda mais agravante um processo que, por si mesmo, está degradado.

Nesse sentido, a Educação que é entendida por Freire (1987), em uma perspectiva política, e que deveria contribuir para a transformação da situação social em que vive a

maioria dos/as alunos/as de famílias populares, tem demonstrado uma *relação com o saber* deficiente, como sabiamente Charlot (2000) nos traz no capítulo anterior.

As escolas investigadas permanecem na educação bancária, por um processo de escolarização que se desenvolve com simples atividades de cópias e de pouca e/ou nenhuma reflexão crítica, o que tem contribuído para a “reincidência” das situações de fracasso, que conduzem os/as alunos/as a permanecerem retidos nas séries iniciais.

Quando perguntado sobre se a escola precisaria mudar, Luciano declara que “a escola deveria mudar no estudo”, e Juliana acrescenta:

Eu creio que sim. Porque na maioria das vezes quando você sai da escola, você vem para escola só pra o estudo, você copia, copia, copia..., mas eu acho que não aprende nada, você fica pensando em sair logo, você fica pensando: Que hora vai tocar? Que hora vou sair? Só tá pensando nisso em sua cabeça. Num sabe nem o que tá fazendo, se tá certo, se tá errado. Você quer é sair lá pra fora, pensando nos amigos. Tem que ter, num é assim brincadeiras, alguma coisa que atraia os alunos para a escola... Porque, agora que eu to vendo que nem estudo mais tá adiantando pros alunos vim pra escola, porque isso já saiu da cabeça deles, só querem fazer o que querem e pronto.

Juliana identifica, aqui, o “estudo” como atividades de cópias que não conduzem à aprendizagem, revelando a não identificação com os/as alunos/as por não atraí-los, e não os/as atrai porque esse estudo não considera os seus saberes. A EJA, nas situações citadas, encontra-se pedagogicamente seguindo o modelo de escola tradicional, culminando na educação bancária, o que passa a ser um grande desafio: atividades didático-pedagógicas que sejam comprometidas com o saber dos/as educandos/as.

4.2 – Permanência dos/as jovens em sua “segunda chance”

Um segundo desafio, ainda encontrado na EJA, é a permanência dos/as jovens na escola. Encontramos alunos/as que se matriculam e não comparecem às aulas, que desistem de estudar ainda no início do ano, ou até mesmo chegam próximo ao final do ano e, mesmo assim, desistem. Em nosso campo de pesquisa, 52 jovens foram matriculados; desses, apenas 11 concluíram o ano letivo e, mesmo assim, alguns freqüentavam esporadicamente as aulas, com pouca participação nas atividades.

Daí vem a nossa inquietação: o que explica 41 jovens, entre 13 e 20 anos, desistirem de sua “segunda chance”? O que está ocorrendo no processo de escolarização, que não consegue atrair os/as alunos/as para permanecerem na escola?

Identificada por Paulo Freire, no capítulo anterior, como “expulsão” da escola, a desistência dos jovens na EJA é fato tão grave quanto foi demonstrado em algumas situações de quando ainda eram crianças. Essa situação, inadmissível na escola, conduziu-nos a saber tanto dos/as jovens quanto dos/as adultos/as a que atribuíam a desistência dos/as seus colegas, já que não teríamos condições de ter acesso a cada um dos alunos/as que desistiram.

Entre os/as adultos/as, as respostas foram enfáticas em relação aos motivos, como: preguiça, comodismo, falta de interesse, chegando até a mencionar que o/a jovem não teria responsabilidade, assim como afirma Aparecida (48 anos):

[...] como disse logo no início né? Não sabe a responsabilidade, depois de começar com 18 anos, arrumar um namorado e a responsabilidade de um emprego [...] Agora não. Ta tudo bem. Tem papai e mamãe pra dar, eles não estão nem aí. Ai quando eles caírem na real mesmo, eles vão dizer: “_ Meu Deus eu perdi tanto tempo na minha vida, que foi que eu fiz.” Ai vai pensar em fazer este acelerado, porque tem que ter um emprego, ter um 2º grau completo, ai ele vai sentir a dificuldade quando entrar no mercado de trabalho, de tomar conta de uma família. Ai ele cai na real, volta pro colégio...

As palavras de Aparecida trazem à reflexão uma experiência vivenciada por ela mesma, quando, em outros momentos de nossas conversas, relatou que sua filha estava tendo dificuldades para terminar o Ensino Médio, por ter se envolvido, na juventude, com o namorado, de quem teve um filho, e deixado de lado o investimento nos estudos. Hoje, para retomá-los, tem que se esforçar para conciliá-los com os cuidados com o filho. Aparecida se expressava com certo incômodo, por sua filha não ter escutado os seus conselhos de que deveria, primeiramente, terminar os estudos e associa essa experiência à falta de responsabilidade dos/as seus colegas que desistem de estudar.

Já os/as jovens, em suas respostas, apresentaram, inicialmente, motivos similares, afirmando que seus colegas desistiram por não querer aprender, por preguiça, por serem vagabundos, bagunceiros e até por quererem “viver no meio do mundo”. Ao ser perguntada sobre o que seria “viver no meio do mundo”, Denise (15 anos) declara: “... viver no crime... pegando droga...”.

Tanto nas falas de Aparecida quanto na fala da maioria dos jovens entrevistados, percebe-se a indicação de que os/as seus colegas desistiram por serem irresponsáveis, sendo eles/as mesmos as causas de não continuarem os estudos, o que não difere da percepção encontrada na própria prática pedagógica, por simplesmente não vermos nenhuma atitude de mudança e de inquietação das pessoas responsáveis pelo funcionamento da escola, frente aos

altos índices de evasão. Esse fato já tem se tornado “invisível”, agravando ainda mais o processo de exclusão.

A evasão não deveria ser vista como algo normal nas salas da EJA. Nas fichas de matrícula, encontramos, em cada turma, mais de 40 alunos/as matriculados/as, entre jovens e adultos/as, e verificamos que, no final do ano letivo, apenas dez alunos/as ainda estavam freqüentando. É angustiante. Mais de 50% dos/as alunos/as, em cada turma, desistiram, e não vimos nenhuma atitude de indignação da escola, como se essas desistências já fizessem parte do processo de escolarização da EJA. A evasão tornou-se “normal”, faz parte. A exclusão se normalizou.

Segundo 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/as alunos/as 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/as da EJA.

Os problemas que têm contribuído para a evasão escolar na EJA tornaram-se naturais, não causam mais indignação, inquietação e atitude para refletir e buscar a superação dessa realidade. A maioria dos/as alunos/as e a escola demonstraram a sua posição em relação aos que desistiram, considerando-os responsáveis pela própria decisão, o que exige a escola de ter contribuído com essa situação. Entretanto, de forma inesperada, entre tantas falas e atitudes que culpabilizam os “desistentes”, Juliana (17 anos) nos expressa uma reflexão maior, direcionando para o contexto escolar a causa de seus colegas desistirem:

... 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, a noite... que conversa, só tem mais adultos, talvez para eles seja também esquisito. Quando eu vim estudar a 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.

Juliana dá indícios da postura de Paulo Freire em relação à “expulsão” e à “proibição” da e na escola. Identifica a “expulsão” quando afirma “aqui é muito esquisito”, revelando a

falta de identificação da escola com os/as alunos/as, o que nos lembra as atividades descomprometidas com o saber deles/as. E identifica a “proibição” quando menciona que, através da “adaptação”, é possível permanecer nesta escola, expressando pouca sensibilidade daqueles que são os responsáveis pelo fazer educativo no que concerne às necessidades e aos interesses dos/as alunos/as, porque essa é uma atitude que parte deles/as para escola, e não, da escola para eles/as, que é o que deveria acontecer.

Tentar se adaptar tem sido uma das estratégias de escolaridade percebida não só na fala de Juliana, mas também nas atitudes da maioria dos/as alunos/as. Durante as observações, identificamos que os/as alunos/as que permaneceram até o final do ano não participavam totalmente das aulas, principalmente os rapazes, que pouco 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, está inteiramente relacionada ao seu próprio esforço, aos meios que encontram para que, de alguma maneira, a escola tenha sentido para suas vidas. Nessa perspectiva, 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, sendo o esforço individual para continuar. E quando o/a aluno/a não consegue se adaptar, desiste. O Sistema Educacional definitivamente os/as proíbe de continuar. São inúmeros os fatores que envolvem os motivos da desistência, e o que se percebe nas falas dos/as alunos/as é a própria desmotivação, a falta de interesse pela escola. Por que será que, na própria representação gráfica, quase todos os/as alunos/as se posicionavam à margem da sala e próximos à porta? Seria pela facilidade para sair do lugar que tanto os desmotivava? E não seria isso a própria “expulsão” – “proibição” apresentada por Freire?

Os/as jovens em situação de fracasso, nas séries iniciais, estão sendo direcionados às salas da EJA e, ainda assim, quando lá chegam, dificilmente permanecem. A evasão cresce porque a escola não tem sentido na vida dessas pessoas. O “estudo”, identificado, anteriormente, por Juliana como atividades de cópias que não conduzem à aprendizagem, chama-nos a atenção para essa realidade, o que garante a perpetuidade da educação bancária.

A desistência precisa ser interpretada como uma contribuição da escola para negar que esses/as jovens vivam como sujeitos de direito e se apropriem da sua condição juvenil. Temos, assim, o nosso segundo desafio: garantir a permanência dos/as jovens em sua “segunda chance”.

4.3 – Possibilidades de convivência entre os/as jovens e os/as adultos/as;

Um terceiro desafio, ainda encontrado na EJA, relaciona-se a uma melhor relação entre as diferentes faixas etárias, tendo em vista o conflito na convivência entre eles/as. Foi nesse sentido que, em uma das hipóteses apresentadas no início deste trabalho, relacionamos a presença de diferentes faixas etárias em uma mesma sala de aula como um dos motivos que têm agravado a entrada dos jovens na EJA, principalmente por acreditar que tanto os/as jovens quanto as pessoas adultas e idosas têm características próprias e necessitam ser satisfeitas em lugares específicos. Em meio a essas suposições, preocupamo-nos em ouvir tanto os/as jovens quanto os/as adultos/as, considerando-os sujeitos principais dessa relação.

Os/as adultos/as foram enfáticos ao relatar como os/as jovens se comportam de maneira diferente no processo educativo, o que, para alguns, tem se tornado até um incômodo. Na maioria das falas, os/as adultos/as acreditam que os/as jovens vão para a escola, não com intenção de aprender, mas de brincar: “[...] conversa muito o jovem, às vezes nem aprende, fica brincando [...]” (SEVERINO, 37 anos). E essa atitude de brincadeira se diferencia do comportamento dos/as adultos/as: “[...] os adultos leva mais a sério o que a professora está passando no quadro, né? E eles levam mais na brincadeira, né?” (LÚCIA, 41 anos).

Já outros adultos/as apresentaram características mais precisas, além das brincadeiras, mas que também são interpretadas como um incômodo, como revela Francisca, de 72 anos:

[...] os jovens, faz zoada, conversa muito, né? Rir demais, vai contar história, aí atrapalha né? O jovem é mais agitado né? Com tudo ta fazendo barulho, até na hora de lanchar é correndo pra pegar a fila mais primeiro, e os adultos não faz isso né? Agente vem tudo devagar.

Francisca cita características próprias dos/as jovens, identificando as atitudes de rir demais, conversar muito, fazer zoada, contar histórias como aspectos que estariam trazendo desconforto para os/as que são adultos/as e que não compartilham desse mesmo comportamento, revelando o estigma que criaram em relação aos/as jovens ao considerá-los como desinteressados e irresponsáveis:

[...] a gente tá aqui para aprender mais, quer estudar, se concentrar, e os jovens ficam bagunçando, falando alto, reclamando, aí fica atrapalhando agente. Eles bagunçam muito, eles são muito assim. (APARECIDA, 48 anos)

[...] porque os adultos são com a consciência mais tranquilos, o pensamento é mais outro né? Porque o novo não vai pensar em nada, né? Quer divertir, né? Eu já acho que os adultos vai decorar mais, tem a consciência mais parada né? Meu pensamento acho que é esse. (LUIZ, 47 anos)

Será que realmente “o novo não vai pensar em nada”? Será que os/as jovens vão para a escola somente com a intenção de brincar e de se divertir? Essa idéia tem reforçado a resistência dos/as adultos/as em relação ao comportamento dos/as jovens, a ponto de não quererem a sua presença no mesmo lugar de estudo:

[...] fica com barulho no pé do ouvido, que tem hora que perturba até agente, o melhor era separar mesmo, os mais velhos dos jovens [...] (ANA, 45 anos)

[...] com os adultos sempre é melhor... porque os jovens bagunçam mais, tira a concentração da gente e os adultos não, sempre interessa mais. Os jovens sempre está bagunçando, tá tirando a gente do tempo sabe? Porque eles falam demais, não tá nem aí, fica passando na frente do quadro pra lá e pra cá, e os outros não, os adultos, cada qual fica no seu lugar e só levanta pra escrever mesmo, ler [...] e os mais jovens não, sempre tá atravessando no meio, sempre tá atrapalhando em alguma coisa. (NILSA, 55 anos)

“Atrapalhando, perturbando, bagunçando, falando alto, rindo demais, conversando muito, brincando, não aprendendo nada” são as frases apresentadas pelos/as adultos/as ao justificarem que seria melhor jovens e adultos estudarem em lugares separados. Essa atitude dos/as adultos em relação aos jovens nos surpreendeu. Não esperávamos encontrar tão forte resistência daqueles em relação a estes, mas o contrário.

Em suas falas, nas entrevistas, os/as jovens divergiram em suas preferências: uma minoria se posicionou tal como os/as adultos/as quanto a estudar em salas específicas, e a maioria deseja permanecer estudando junto com eles/as, apresentando justificativas similares as suas. Para os primeiros, é mais adequado participar de um grupo com pessoas de mesma faixa etária, por uma questão até de identidade, como é o caso de Maria (16 anos), que terminou o ano letivo sem nenhum colega de sua idade, expressando vergonha ao ter que admitir que na sua sala só houvesse pessoas adultas:

[...] a minha opinião é assim: era pra ser separado, o adulto num canto e o jovem no outro. Minha mãe mesmo no dia que eu fui lá, ela perguntou a eu:

Na sua sala tem muito aluno novo? Eu fiquei com vergonha de falar, porque no ano passado tinha mais gente jovem, aí minha cunhada que falou, que só de jovem era eu [...] eu tinha vergonha, porque lá tinha minha mãe, minha irmã. E minha irmã estuda numa sala que tem jovem, pra ela não ficar mangando deu [...] (MARIA, 16 anos)

Essa diferença na faixa etária revela a necessidade da constituição do grupo de jovens, como identidade que é específica dessa idade pelas próprias experiências que vivenciam, criando maior oportunidade para laços de amizade, como afirma Luciene (15 anos): “Preferia com pessoas da minha idade, porque seria melhor, porque agente ficaria conversando, tinha bastante amigos.” Esse é um dos motivos que levam muitos jovens a acharem que a sala de aula da EJA é um lugar estranho, esquisito, com o qual não se identificam, por estarem entre adultos, como mostra o discurso de Andréia (15 anos):

[...] eu acho estranho pra mim, eu acho que nunca convivi com estas pessoas, entendeu? Eu acho esquisito, sempre estudei com gente da minha idade, não tão velhas como estas pessoas mais idosas, mas eu acho estranho... Eu escolheria pessoas da minha idade [...] eu acho assim, tem mais assunto para conversar na hora do intervalo, essas coisas.

Diferentemente das primeiras jovens, Juliana (17 anos), apesar de, inicialmente, dizer que prefere estudar com pessoas de sua mesma faixa etária, demonstrou estar gostando de estudar com os/as adultos/as, por chegar à conclusão de que pode aprender, mesmo estando com pessoas bem mais adultas em relação a ela: “Se fosse para mim escolher, eu escolhia gente da minha idade, mas do jeito que eu estou me desenvolvendo, gostando, eu ainda aceitaria ficar com adolescentes e adultos também.” Juliana não demonstra nenhuma dificuldade para permanecer com os/as adultos/as e ainda reconhece estar se desenvolvendo e gostando de compartilhar o mesmo lugar com eles/as, o que já demonstra que aceita estudar com pessoas de faixa etária diferente da sua, ainda justificando a contribuição para com o seu processo de escolarização.

Os que se posicionaram firmemente a favor de continuar estudando com os/as adultos/as, compararam as atitudes opostas dos/as jovens e dos/as adultos. Para Adriana (15 anos), por exemplo, os/as adultos/as respeitam mais as pessoas e são mais calmos, ao contrário do/a jovem, que se relaciona com desrespeito e sempre está fazendo encrenca:

Eu ficaria na sala que tem mais adulto, porque eles sabem respeitar as pessoas, são calmos [...] O jovem com tudo se agita, com tudo faz encrenca, com tudo ta brigando, e as pessoas com idade mais avançada tem respeito pelo outro, sabe conversar com as pessoas.

Essa mesma justificativa é reforçada por Alex (16 anos), que não se opõe a estudar na mesma sala com os/as adultos/ e os considera tranqüilos e respeitosos:

Continuaria com os adultos, os adultos são mais calmos, prestam mais atenção, o silêncio na sala é bom pra a pessoa entender, isso quando a pessoa pergunta uma coisa eles sabem como explicar, diferente dos jovens, quando vai explicar uma coisa, chama logo a pessoa de burro [...] Com meninos da minha idade, não era assim quieto, era um falando, outro berrando, um mexendo com o outro, outros brigando, era assim.

Alex encontra, na relação com os/as adultos/as, um ambiente propício para o estudo, ao reconhecer o comportamento de atenção, de tranqüilidade e de sensibilidade para com aqueles que sentem dificuldades para aprender, uma característica que ele não identifica nos/as alunos/as de sua faixa etária. Essa percepção conduz à distinção que os/as jovens fazem em relação aos/as adultos: os que querem aprender, são os/as adultos/as, e os/as que não querem aprender, os/as jovens. Assim se justificou Luciano (17 anos) a respeito da sua preferência por estudar com os/as adultos/as: “[...] porque é melhor, os meninos só quer bagunçar, fica mexendo com a pessoa, eu quieto, não querem aprender, aí os adultos querem.”

Faz-se importante notar que tanto Alex quanto Luciano, ao falar, no capítulo anterior, das situações que os fizeram ficar retidos nas séries iniciais, referem-se, justamente, ao que hoje eles abominam na escola: o mau comportamento dentro da sala de aula. É como se encontrassem na relação com os/as adultos/as uma situação diferente daquelas que os levaram ao fracasso, não querendo mais estar envolvidos com a bagunça nem com a falta de respeito, preferindo, então, estudar e aproveitar a “segunda chance”.

Denise (15 anos) reforça sua preferência no mesmo entendimento de Alex e de Luciano: “[...] com pessoas mais adultas, é porque de dia era uma bagunça [...] e de noite é tudo quieto [...]”. Na opinião dos/as jovens, o próprio grupo etário é desinteressado, trazendo, mais uma vez, a diferença no comportamento dos/as adultos/as, como nos afirma Marli (20 anos):

[...] acho melhor estudar com gente adulta, porque os que têm mais ou menos minha idade não tem muita cabeça para estar em meio de sala de aula... não sabe ficar quieto na sala de aula, e os adultos não, escuta a aula, escuta a professora, estuda [...] são mais interessados.

Marli identifica o seu próprio grupo etário como aquele que “não tem muita cabeça para estar em sala de aula”, revelando a existência de um modelo já determinado para esse lugar - como quietude, o saber escutar, o desenvolver as atividades propostas, enfim um

modelo já programado - em que os/as adultos/as e alguns jovens já conseguem se “adaptar”, como foi relatado por Juliana anteriormente. No entanto, o que percebemos é a falta de identificação com esse lugar de estudo, pois entendemos que “não ter cabeça” é não suportar o ambiente de indiferença com que a escola tem se apresentado.

Simone (17 anos), além de reafirmar o que os/as jovens justificam em preferência a estudar com os/as adultos/as, valoriza as experiências e os saberes destes/as, identificando-os como mediadores de aprendizagem, tal como os/as seus professores/as:

[...] é bom, porque gente aprende não só com o professor como com eles também, é ensinando duas coisas: o professor ensinando uma e eles ensinando outras [...] Eles dão muitos conselhos pra mim e pra minha amiga...eu acho bom. Eu prefiro do jeito que ta agora, é mais calmo, aprende melhor, se for uma sala só com jovens acho que ia ser muita bagunça. Porque os jovens de hoje meu Deus, só a graça, tudo bagunceiro, não liga com a vida, não liga o que faz [...] Estudar eles podem até querer assim, mas estudar bagunçando [...].

Vemos, pois, que a maioria dos/as jovens prefere permanecer na mesma sala com os/as adultos/as e concordam com sua maneira de pensar, pois associam a própria faixa etária à bagunça, à falta de interesse pelos estudos e maior agitação. O que mais nos surpreende, nessas entrevistas, é que a maior resistência vem exatamente dos/as adultos/as, em cujas falas há fortes argumentos em relação ao comportamento dos jovens. Já os/as jovens que preferem estudar em salas específicas não têm argumentos fortes que justifiquem sua postura. Para alguns, não seria ruim continuar estudando com as pessoas adultas, mesmo preferindo ficar separado delas. Também foi inesperado perceber que a maioria dos/as jovens se posiciona tal como os/as adultos/as em relação ao comportamento do próprio grupo, associando-o à bagunça e ao desinteresse pelos/as estudos, enquanto que os/as adultos/as apresentam um comportamento calmo, de responsabilidade, interesse pelos estudos, e ainda como pessoas que também possibilitam aprendizagens.

O olhar que os/as jovens direcionam aos/as adultos/as supera a nossa inquietação em relação à possibilidade de haver lugares específicos de estudo. É preciso reconhecer que os adultos são referências para os jovens, a maioria dos quais demonstra satisfação em compartilhar o mesmo lugar nas salas da EJA. O que temos, então, não é exatamente uma questão de separar esses alunos por faixa etária, mas, sobretudo, mudar o processo de ensino-aprendizagem, dando preferência aos saberes que sejam, de fato, significativos para a vida desses aprendizes, isto é, dar possibilidades de convivência entre os/as jovens e os/as adultos/as.

A questão mais forte expressa nas entrevistas está relacionada ao comportamento do/a jovem. Ambos os grupos de entrevistados se posicionaram contra esse comportamento, que eles traduzem como bagunça, agito, trazendo incomodo ao lugar de estudo. Essa questão pode ser interpretada tendo em vista dois aspectos: o primeiro estaria relacionado à identidade, enquanto grupo juvenil, e que não estaria sendo compreendida pelos/as adultos/as; e o segundo, relacionado à expressão de não identificação dos/as jovens com as atividades que são propostas em sala de aula.

No que concerne à identidade de grupo, identificamos, nas características apresentadas pelos/as adultos/as, a produção do próprio território de identidade do/a jovem, no próprio comportamento de agitação, bagunça, zoadas, conversas demasiadas e brincadeiras em que eles/as encontram a sua afirmação coletiva nos lugares de estudo da EJA:

Os jovens moradores de espaços populares produzem territórios de identidade, muitas vezes, transformando estigmas em símbolos de afirmação coletiva. Esse parece ser o caso de bonés, roupas e músicas que “incomodam” aqueles que não pertencem ao grupo, mas que contribuem para dar visibilidade social aos sujeitos. (CARRANO, 2008, p. 7).

Ao atribuir essas características aos jovens, os/as adultos/as estão comprovando a visibilidade social que esse grupo produz como território de identidade, sendo o comportamento inadequado a marca que encontraram para se diferenciar dos/as adultos/as, já que, na própria escola, não lhes foi dada oportunidade de serem reconhecidos de outra maneira. A forma que encontram para se expressar na escola é justamente chamando a atenção através do barulho, das brincadeiras, da bagunça e de muita conversa. Nesse sentido é que essas características, que tanto incomodam os/as adultos/as, revelam também a sua ignorância e incompreensão com os/as jovens: “[...] A relativa ignorância dos adultos acerca dos sentidos das práticas juvenis é freqüentemente fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias.” (CARRANO, 2008, p. 7).

Temos, então, adultos/as que se mostram incompreensivos em relação ao comportamento dos/as jovens e uma escola que não possibilita a superação dessa incompreensão. Esse entendimento se direciona para o segundo aspecto dessa interpretação, em que esse comportamento indesejado dos/as jovens vai muito além da necessidade de marcarem o seu próprio território de identidade - indica sua resposta a um processo de escolarização indiferente, que não é significativo, o que é confirmado pela própria posição da maioria dos/as jovens em também estarem incomodados com o comportamento do próprio grupo etário.

A falta de sensibilidade com as diferenças entre jovens e adultos e a ausência de atividades significativas foram percebidas na escola como fatores que não possibilitam a convivência e o respeito entre as diferentes faixas etárias, o que reforça ainda mais o nosso entendimento de que as atividades desinteressantes que desconsideram o saber do/a educando/a têm contribuído para a existência do conflito entre adultos e jovens, não sendo exatamente um problema entre as diferentes faixas etárias, mas estritamente pedagógico. Segundo Carrano (2008, p. 7),

A questão da identidade pessoal e coletiva precisa ser concebida como um processo de interação e conflito. Os sujeitos, ao elegerem uma identidade colocam-se em conflito com outros que a contestam. E a solução dos conflitos está relacionada com os recursos disponíveis aos contendores. A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que quando deixam de existir provocam situações de violência.

Nesse sentido é que as atividades que desconsideram o saber dos/as educandos/as têm revelado que os/as jovens não são ouvidos, o que contribui para que haja conflito entre as diferentes faixas etárias e, conseqüentemente, o alto índice de desistência, tanto dos/as jovens quanto dos/as adultos/as. Por isso os/as professores/as devem estar bem preparados para mediar o que chamamos aqui de “zona de conflito”, lugar em comum de convivência, à medida que decifrem os sinais que os sujeitos envolvidos expressam, pois,

[...] muitos dos conflitos mal resolvidos existentes entre os jovens entre si e entre estes e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução de sinais que não são decifrados adequadamente pelos sujeitos envolvidos. É nesta situação que se processa uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar valores na ausência de uma linguagem em comum e de espaços democráticos onde os conflitos possam ser mediados. (CARRANO, 2008, p. 6).

Essa mediação nos remete ao principal papel dos/as professores/as, os/as quais necessitam constantemente de formação para mediar os conflitos através do diálogo, trazendo atividades que considerem o saber do/a educando/a e que, certamente, vão contribuir para a redução do índice de alunos/as desistentes, ou, na verdade, excluídos. Nesse sentido, temos o terceiro desafio, que é a relação eficiente na convivência entre os/as jovens e os/as adultos/as, e que traz consigo o nosso último desafio: a formação de professores/as para a EJA.

4.4 – Ação docente problematizadora

Este último desafio vem apontar as deficiências e/ou ausências de uma ação docente na EJA, que ainda evidencia uma prática pautada na educação bancária, o que, durante muito tempo, foi discutido e desprezado por Freire, defensor de uma educação que considere o/a aluno/a como sujeito do próprio processo de aprendizagem, numa concepção de educação problematizadora, em que o educador,

[...] deve orientar-se no sentido da humanização [...] Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 1987 p. 62).

Freire propõe uma educação pautada no compromisso com o saber dos/as educandos/as, considerando-os como sujeitos de sua própria aprendizagem.

No processo de elaboração desta pesquisa, observamos que as aulas ministradas são inadequadas, que ainda ocorre um alto índice de desistências e que o conflito entre jovens e adultos/as e jovens e jovens é interpretado como comportamento inadequado. Isso nos levou a refletir sobre o professor como sujeito principal na mediação de uma escolarização que seja significativa e que, no nosso caso, não foi percebida no movimento escolar que presenciamos.

Nos vários momentos em que estivemos na sala de aula, pudemos conversar com as professoras, a quem fizemos várias perguntas, com o objetivo de nos aproximarmos da problemática de nossa investigação. As primeiras questões estavam relacionadas à formação acadêmica e às experiências como docente na EJA ou até mesmo a alguma outra modalidade de ensino.

As respostas revelaram que todas as cinco professoras têm formação superior na área de pedagogia, e algumas já concluíram uma pós-graduação. Todas atuam no exercício do magistério há vários anos. Especificamente, na área de EJA, são 16, 20, 24 anos no trabalho com jovens e adultos/as; apenas uma é apresentada com menos de dois anos de experiência nessa modalidade, mas com 20 anos de experiência no ensino para crianças.

Outras questões revelam as opções das professoras em relação ao trabalho com EJA e se fazem alguma distinção desse trabalho com crianças. Das cinco professoras, três se identificam com o trabalho na EJA, por se sensibilizarem com a situação escolar dos/as alunos/as. Já as outras duas não demonstraram se identificar com esse trabalho, pois segundo suas repostas, estão na EJA simplesmente pela preferência de um trabalho noturno.

Perguntamos, ainda, se preferiam ensinar a crianças ou a jovens/adultos. Apenas duas delas responderam que preferem trabalhar com jovens e adultos, por acharem que, nesse grupo, há mais interesse e disciplina. As demais demonstraram que gostam de ensinar em ambas as modalidades, porque acham que nos dois grupos os/as alunos/as demonstram o mesmo interesse pelos estudos.

Assim, temos, nas salas de EJA investigadas, profissionais com formação acadêmica superior, com ampla experiência no magistério, sem nenhuma resistência para o trabalho com a EJA e que gostam de estar como professoras nessas turmas, o que nos traz maior inquietação, ao perceber que o trabalho pedagógico observado nas salas não era significativo. Estamos falando de professoras com bastante experiência como docentes, mas que apresentaram inabilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao trabalho com diferentes faixas etárias, as professoras não mostraram nenhuma forma de resistência, apresentando, inclusive, aspectos positivos, como a questão da integração entre eles, de os jovens melhorarem seu comportamento e interesse, além da possibilidade de trocarem experiências entre si. São respostas que aumentam ainda mais a nossa inquietação, pois, nas atividades desenvolvidas, as professoras não induziram os alunos à troca de experiências, mas a buscarem, individualmente, respostas de algum conteúdo que já estava proposto.

Em suas respostas também não demonstraram perceber a resistência que encontramos nas falas dos/as alunos/as em relação ao comportamento inadequado dos/as jovens. Em nenhum momento foi observado que haviam discutido sobre qualquer outro assunto que não fosse o conteúdo improvisado, atividades propostas e sua execução.

No que diz respeito aos altos índices de desistência, procuramos investigar o nível de preocupação das professoras, frente aos motivos que conduziam seus/as alunos/as a desistirem da escola e se estavam atentas aos motivos que os/as estimulava, a freqüentá-la.

Em relação à maior freqüência nas aulas, as professoras relataram que acontece tanto entre os/as jovens quanto entre os/as adultos/as. Umas achavam que os/as adultos/as freqüentavam mais, que eram diferentes dos/as jovens por quererem recuperar o tempo perdido e irem à escola por vontade própria. Para outras, os/as jovens eram mais assíduos porque os/as adultos/as apresentavam rotatividade em seus trabalhos e não tinham a mesma disposição física que eles/as. Não percebemos nenhuma preocupação para motivar os alunos a irem à escola.

No que diz respeito à desistência, também não identificaram grupo etário que supere um ao outro. Segundo uma das professoras, “[...] ambos se evadem e os motivos são

desconhecidos.” Elas também não expressaram preocupação relacionada às desistências, que se tornaram corriqueiras na escola. Além disso, o “se evadem” revela a crença de que é o próprio aluno/a que desiste sem nenhuma relação com a escola. É a “proibição” velada, mas permanente nas relações escolares.

Constatamos, ainda, a falta de reflexão sobre o movimento didático-pedagógico das professoras em relação às próprias salas de aula, o que tem contribuído para a aplicação de atividades que não são significativas, para a falta de análise das situações que conduzem ao comportamento inadequado dos/as jovens e para a falta de preocupação com o alto índice de evasão, ou seja, ausência de uma ação docente problematizadora.

Ressalte-se, aqui, que a reflexão da prática pedagógica não se faz individualmente, como assevera Freire (1987, p. 68): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, razão por que é preciso proporcionar lugares de interação entre os/as professores/as para que discutam a própria prática, reflitam e mobilizem mudanças significativas. Um dos caminhos para isso é a formação desses/as profissionais.

Essa inquietação levou-nos a conhecer como estava a formação²⁷ de professores/as da EJA no município de João Pessoa. O primeiro passo em direção a esse objetivo foi entrar em contato com a coordenação da EJA, para conhecer sua proposta²⁸ de formação continuada para os/as professores/as, a fim de verificar se estava sendo aplicada no fazer educativo a ser observado.

Com a proposta em mãos, encontramos o seu principal objetivo: “[...] a construção de um perfil de escola que favoreça a aprendizagem de conteúdos escolares, atenda às necessidades cognitivas de jovens e adultos, na sua faixa-etária e série escolar.” Dos objetivos específicos, destacamos, aqui, apenas os que estão relacionados aos Ciclos I e II – 1º segmento, por ser esse o nosso recorte de investigação:

²⁷ A formação de professores/as pode ser definida como inicial e como continuada. Como formação inicial partimos do conceito de Rodrigues (2003, p.34), a qual concebe “[...] que a formação docente também chamada de formação inicial é constituída da trajetória escolar do estudante para professor e da trajetória pessoal e acadêmica de cada indivíduo. [...] A formação inicial, embora seja aquela adquirida na Agência Formadora, não é capaz de dar um tom de globalização na profissão docente para resolver todos os problemas da sala de aula ou de uma escola onde atua.” E como formação continuada partimos da definição de Garcia Álvarez (1988), sendo “[...] a actividade que o professor em exercício realiza como uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para o desempenho eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas.”

²⁸ Projeto Construção Coletiva da EJA em João Pessoa. Sobre a Formação Continuada de Professores de EJA na Rede Municipal. Ano 2007.

- Identificar, na EJA, os limites teóricos e metodológicos da prática docente e superá-los, a partir da reflexão e da troca de experiências entre professores;
- Refletir com docentes conteúdos de leitura e escrita que os dotem de maiores conhecimentos sobre sua prática;
- Discutir e estruturar uma proposta curricular adequada a esta etapa de escolarização, que atenda aos desafios da EJA, considerando, inclusive, sugestões dos PCNs;
- Discutir metodologias e suportes didáticos próprios a essa etapa de escolarização;
- Construir, junto aos professores e professoras, uma escola de um ensino de sucesso nessa etapa da escolarização, capazes de dar elementos suficientes à construção de uma nova Proposta Curricular Municipal, superando os limites da atual existente;
- Criar estratégias de Educação Popular na EJA.

Através desses objetivos, reconhecemos que a EJA do município de João Pessoa tem uma proposta que se propõe a garantir um processo de escolarização significativo, mas que, na prática, não é visualizada. No período em que estávamos realizando a investigação nas escolas, presenciamos alguns momentos da formação continuada dos/as professores/as, realizada aos sábados, quinzenalmente.

Nos encontros em que estivemos presente percebemos o desenvolvimento de um trabalho coerente com a proposta. Vivenciamos momentos em que era discutida a elaboração de projetos pedagógicos e que havia estímulo para que os/as professores/as buscassem as necessidades de suas turmas e, com o auxílio das ministrantes, fossem construídos esses projetos. E realmente vi a socialização de algumas professoras que estavam envolvidas nesta construção. Em outros momentos presenciei um trabalho que foi desenvolvido considerando os níveis de leitura e escrita, sendo refletido juntamente com as professoras as atividades que seriam significativas para cada nível apresentado.

Assim, vimos uma proposta de formação continuada, que demonstrou coerência em sua prática com as professoras, mas que não estava chegando ao seu destino final e, mais importante: as turmas de EJA, no caso das escolas em que estávamos realizando a pesquisa.

A proposta de formação continuada e a própria formação eram significativas, mas não podemos deixar de reconhecer que existem alguns fatores que devem estar imobilizando a ação dessas professoras para um processo de escolarização que também seja significativo. Nesse sentido é que Charlot (2000, p. 23), em sua reflexão sobre o fracasso escolar, chama-nos a atenção: “[...] Explicar o fracasso escolar requer, portanto, a análise também das condições de apropriação de um saber.”

Não poderíamos fixar nossas argumentações no trabalho desenvolvido pelas professoras, nessa relação de saber, sem considerar outros fatores que se revelam como condições necessárias para a apropriação do que poderia estar sendo realizado no processo de ensino-aprendizagem.

Nas nossas observações, identificamos total falta de material didático. Presenciamos o trabalho das professoras com cópias realizadas no quadro, atividades em folhas xerografadas e até atividades que haviam sido realizadas com as crianças que estudam em outro turno na escola.

Outra observação está relacionada à ausência de um acompanhamento mais próximo junto às professoras. Na escola, não havia nenhum profissional que auxiliasse nesse trabalho, e a formação era em tempo reduzido, sendo realizada apenas duas vezes ao mês, 8 horas mensais e, ainda assim, em um lugar onde existia apenas um/a ministrante para cada grupo de, aproximadamente, 30 professores/as.

Lembramos dos anos como educadora no projeto Escola Zé Peão e recordamos do diferencial em nossa formação. Ministrávamos aula de segunda a quinta-feira à noite e todas as sextas-feiras tínhamos reunião para planejamento. Como parte do trabalho que desenvolvíamos, fazíamos registros de todas as nossas aulas, os quais eram lidos e analisados por um dos/as coordenadores/as responsáveis pelo nosso acompanhamento.

Isso nos fez refletir sobre nossa prática pedagógica e visualizar o processo de escolarização que estava proporcionando aos alunos, o que nos fez avançar e contribuir para que esse processo fosse significativo na vida deles. Talvez seja isso que esteja faltando, uma formação que não somente pense em uma proposta significativa de conteúdos, mas um acompanhamento mais detalhado do fazer educativo, reflexões que precisam ser feitas cotidianamente, na escuta do/a aluno/a, na indignação em relação às desistências, em atividades que realmente atendam aos interesses e às expectativas dos/as educandos/as. A ausência desse acompanhamento mais próximo contribui para que o/a professor/a, sozinho em sua prática, não se mobilize, não reflita, e o processo permaneça sem significação.

Por fim, outro fator observado e relacionado aos/as jovens é a ausência de lugares que promovam maior socialização. Segundo Carrano (2008, p. 5),

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade,

solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar.

Esses espaços foram cobrados por vários alunos/as nos momentos de nossas entrevistas. Talvez não tenham apresentado como espaços que acompanhem uma proposta curricular mais significativa, mas não deixam de expressar seu desejo por espaços que sejam educativos. A seguir, apresentamos alguns trechos dessas entrevistas, que demonstram os anseios desses/as jovens por uma escola que seja mais atrativa:

Q- Na sua opinião, em que a escola precisaria mudar?

J- Eu creio que sim. Tem que ter, num é assim brincadeiras, alguma coisa que atraia os alunos para a escola.

Q- Então, você acha que a escola está faltando atrair os alunos?

E- é...

Q- Que idéias você daria para atrair os alunos para a escola?

J- Assim, algumas aulas, outros professores novos, na sala mesmo participando. Quando saísse um de matemática, entrasse o de ciências, depois do de ciências entrasse um que desse aula de alguma coisa assim [...] que desenvolvesse a cabeça deles, que eles gostasse: “Eu vou pra escola porque vou assistir aquela aula”. Porque alguns alunos, homens que eu sei, gostam de dançar, gostam de lutar, esses negócios assim, mas eles já vão na violência. Era pra ter outros professores pra ensinar o jeito correto, pra quê serve aquilo...

Q- Poderia ser o judô, por exemplo?

J- Judô [...] esses negócio [...] Porque tudo que eles fazem lá fora e aqui dentro também, é tudo de violência, e aqui na escola devia ajudar, devia ter assim um professor que atraísse eles pra entender que aquilo não é pra violência, é uma aula, um negócio assim, pra ajudar eles, tirar aquela revolta. Porque pra mim eu acho que isso é revolta, querendo [...] sei lá [...] não consegue descontar, e só quer descontar naquilo...

Q- Você diz que na escola deveria haver coisas que atraíssem os alunos. Mas você se sente atraída para vir à escola?

J- Eu [...] no momento, um pouco, não muito. Assim [...] tava assim desistindo, não tem nada, sei lá, alguma coisa, novo, que a pessoa queira. Dá pra perceber que de 5ª para 6ª feira, já vai acabando, parece que não existe aluno, só tem professores, porque as vezes já vai faltando. Tinha que ter alguma coisa assim, que eles pensasse, gostasse, por que se fosse no meu caso, eu gostaria de ter assim um professor de dança, de alguma coisa assim. Aqui tem, mas não é todas as horas que a pessoa pode vim, né?

Q- Sua idéia é de que fosse no horário da aula?

J- No horário da aula, tivesse o horário de aula pra ensinar, e uma aula assim, tipo de lazer, dança, uma coisa assim.

(Juliana, 17 anos)

Juliana expressa a sua inquietação em relação a ausência destes espaços que sejam significativos, os quais envolvem a cultura, o lazer, a socialização e também a solidariedade, no respeito ao outro. Sua fala remete a uma escola que tem deixado de lado o movimento de vida dos/as jovens. Tal como Juliana, outros/as jovens também expressaram esta ausência:

Q- Você acha que a escola deveria mudar em alguma coisa?

M- É o que eu falei pra senhora agorinha, o que eu acho é os jovens num canto separado, e nesse canto uma coisa mais melhor, eu estudo aqui, mas não sinto vontade de estudar aqui, porque aqui era pra ter umas coisas melhor, passeio.

(Maria, 16 anos)

Q- Você acha que a escola precisaria mudar?

L-bom, precisava.

Q- O quê?

L- ajeitar aquele pátio pra gente brincar de bola, podia colocar luz pra gente jogar, pra gente ficar brincando, fazer um monte de coisa lá.

(Luciene, 15 anos)

Q- Você acha que a escola precisaria mudar...?

A- Precisaria um pouco

Q- Um pouco? O quê?

A- Pronto, na hora do intervalo, bater uma bolinha, porque é muito morgado aqui, traz uma bola, aí quando a pessoa quer jogar, o diretor não deixa, porque não pode, porque num sei o que, mas já ali não (*referindo-se a escola vizinha, também municipal*), subiram a quadra, eu to pensando no outro ano estudar lá.

Q- Você sente falta de esporte?

A- É, brincadeira assim. Aqui agente não tem muita brincadeira não, se você não tiver nenhuma pessoa pra conversar aqui, você vai ficar assim, só conversando com a professora mesmo e nada mais.

(Alex , 16 anos)

Não é nosso objetivo, aqui, analisar profundamente essas falas, mas mostrar as ausências de espaços interativos que os/as jovens já demonstram sentir. Vale também chamar a atenção para o fato de que esses espaços e situações que envolvem a cultura, o lazer, a socialização e a solidariedade não devem ser construídos à parte do processo de ensino e aprendizagem, mas ser contemplados na própria proposta curricular, por um processo de escolarização significativo.

Assim, a falta de material didático, a ausência de acompanhamento mais próximo dos/as professores/as e de espaços significativos constituem, nas salas investigadas da EJA, a ausência de condições necessárias para que o/a jovem vivencie a sua condição juvenil, o que precisa ser direcionado para uma maior indignação em relação às políticas públicas que não têm mobilizado a contemplação desses desafios.

Nesse contexto, temos desajustes no processo de escolarização, identificando, neste capítulo, os desafios com a chegada dos jovens na EJA, os quais apresentam deficiências que se articulam - políticas públicas deficientes geram professores/as despreparados, que

desenvolvem aulas desinteressantes, descontextualizadas que, por sua vez, geram comportamento inadequado, desencadeando conflitos entre as diferentes faixa etárias e, conseqüentemente, a desistência.

Alex, Luciano, Juliana, Andréia, Adriana, Marli, Maria, Denise, Simone e Luciene encontraram na EJA situações de fracasso similares às que tiveram quando ainda eram crianças. A escola da “segunda chance” se apresentou tal como a escola da “primeira chance”. É a produção do fracasso no processo de escolarização. Freire nomeou esse processo como “educação bancária”; Carrano e Peregrino, de “processo de escolarização degradado”, nomes diferentes, criados em situações sociais diferentes, mas que não deixam de apresentar similaridade de uma escola que continua excluindo. Daí vem a pergunta: “Eu tô aqui pra quê? Será que é para aprender?”.

É preciso valorizar o retorno do/a jovem à escola, como nos afirma Andrade (2004, p. 51):

Valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem acesso à escolaridade básica.

Não é a escola que concede a chance para o jovem, mas o jovem, ao chegar à EJA, concede mais uma chance à escola de rever as situações que contribuíram com o fracasso que também não é do/a aluno/a, e sim, do sistema educacional. Os 11 alunos/as que permaneceram até o final do ano letivo demonstraram ainda acreditar nessa escola, e isso não pode ser desconsiderado. Mesmo em meio à “degradação”, permaneceram, seguraram firmemente a segunda chance.

No início deste trabalho, referimos que os/as jovens pertencentes a grupos populares, e, em especial, o grupo que entrevistamos, pela situação social de desigualdade em que vivem, são impedidos de vivenciar a sua condição juvenil. Para Carrano e Peregrino (2005, p. 9), a “Escarlarização é, portanto, condição necessária para o uso efetivo da condição juvenil.”

Nesse sentido, buscamos, através de nossas inquietações, de nossas perguntas fortes e respostas ainda fracas, um processo de escolarização que seja significativo para esses/as jovens que, em todos os momentos de suas falas, não deixaram de expressar a sua procura, o seu querer, o seu anseio por uma escola que os tratem como sujeitos de direitos.

Palavras (in)conclusivas...

Como foi apresentado no início deste trabalho, o nosso objetivo principal foi descobrir os motivos que têm conduzido a presença crescente de jovens na EJA. Não somente aqueles que chegam, mas aqueles que ainda permanecem retidos. Devido às experiências anteriores que havíamos vivenciado com crianças em distorção idade/série e à pesquisa desenvolvida na EJA, quando da conclusão do Curso de Pedagogia, chegamos a algumas hipóteses que foram se comprovando na relação com o campo de investigação e nas entrevistas realizadas.

Inicialmente, supomos que um dos motivos é a má qualidade no processo de escolarização quando esses/as jovens ainda eram crianças. Isso foi comprovado através das entrevistas que realizamos com eles/as, em que eram relatadas situações que eles mesmos atribuíam como causa da retenção nas séries iniciais. Em diálogo com Charlot (2000), percebemos que a maioria das histórias não tinha relação somente com a situação social econômica, mas também com um processo educativo de má qualidade, em que encontramos atividades descontextualizadas, que conduziam ao comportamento inadequado, uma relação professor/a - aluno/a mal resolvida, sem falar nas repetências e desistências que demonstraram atitudes de indiferença para o que era proposto pela escola.

De fato, durante a infância, os/as alunos/as foram vítimas de um processo de escolarização degradado, com pouca ou nenhuma possibilidade de serem aprovados, de se sentirem atraídos pelo ato educativo e de serem afetivamente acolhidos pelos/as seus mediadores.

Dando seqüência à investigação, constatamos que, quando chegaram à EJA, esses/as jovens demonstraram permanecer com as mesmas dificuldades que tinham na infância para completar as séries iniciais, o que contribuía também para a sua retenção. Foi o que também supomos: a perpetuidade da má qualidade nas séries iniciais da Educação Básica na EJA.

Nas entrevistas e observações, comprovamos que os/as jovens permanecem retidos nas séries iniciais porque encontram, também, na Educação de Jovens e Adultos, situações que os conduzem ao fracasso: atividades descontextualizadas, professores/as despreparados para executarem um processo que realmente seja significativo, ausência de condições necessárias para promoção do ato educativo e, conseqüentemente, o alto índice de desistência.

A única suposição que não se comprovou foi a que atribuíamos à convivência dos/as jovens com os/as adultos/as como um dos motivos que pudessem agravar o seu processo de escolarização, por achar que aqueles/as não gostassem de conviver com estes/as e por necessitarem de atividades específicas para o seu desenvolvimento. O que, na verdade,

encontramos foi a maioria dos/as jovens querendo permanecer estudando com os/as adultos, atribuindo-lhes características que eram colocadas como referência, como a questão da responsabilidade, de terem maior interesse pelos estudos e de poderem ser também mediadores junto com seus professores/as. Os/as jovens se sentiam bem em estudar com os/as adultos/as, chegando a considerar o próprio grupo etário como sendo irresponsável.

Diante das informações que foram coletadas, percebemos que o conflito maior entre as diferentes faixas etárias vinha dos/as adultos/as e tinha uma única causa: o comportamento dos/as jovens, o que, em análise das observações que realizamos, tem a mesma indicação da relação de indisciplina que apresentaram quando ainda eram crianças: atividades descontextualizadas.

Nesse sentido, é que chegamos à conclusão de que o processo de escolarização tem sido o lugar de produção do fracasso, de atividades que não consideram o saber do/a educando/a, não tendo nenhuma reflexão mais séria em relação à possibilidade de convivências entre os/as adultos/as e os/as jovens, como também professores/as despreparados na mediação por um processo que seja significativo e, conseqüentemente, maior desmotivação dos/as alunos/as em permanecer na escola.

Esses são os maiores indicadores dos desafios encontrados com a chegada dos/as jovens na EJA. A segunda chance tornou-se, nesta pesquisa, o lugar em que o jovem não irá superar a sua situação social e viver a sua condição juvenil como sujeito de direito. Fracassados quando ainda eram crianças, fracassados quando chegam à EJA, por um processo de escolarização que continua excluindo.

Ficam então perguntas ainda mais fortes: qual é, realmente, o objetivo da escola? Punir? Excluir? Será que os profissionais que ali estão envolvidos têm essas intenções? Em que consiste o investimento realizado pelas políticas públicas? Em que estão falhando? Qual deve ser a nossa postura, enquanto pesquisadores/as, ao entrar em contato com essa realidade, apenas de indignação? Essas perguntas ainda não foram respondidas e, talvez, já estejam sendo, mas com respostas fracas, pouco convincentes.

Palavras e mais palavras talvez, ainda assim, seriam insuficientes para continuar questionando a problemática que tem envolvido os/as jovens em nosso país, não só aqueles retidos nas séries iniciais, mas as juventudes, em sua totalidade, representadas, que, independentemente de suas condições sociais, têm refletido com pouca maturidade em relação à vida, pela ausência de referências sociais e educativas.

É certo que os/as jovens de que nos aproximamos nesta pesquisa ainda nutrem esperanças pela escola, afinal, permaneceram lá até a conclusão do ano letivo. Mas, até

quando permanecerão? E os outros, onde estão? O que estão fazendo? A escola, em suas ações, permanece a expressar: “Não queremos você aqui, ainda não percebeu?”

A verdade é que alguns já perceberam. Mas não sabemos onde estão os 41 jovens desistentes. Seus colegas dizem que estão “no meio do mundo”, e já que a escola não os recebe, o mundo os recebe, mesmo que seja entre os marginalizados. Eles/as se encontram, identificam-se em sua situação de exclusão, e um inclui o outro, formando um grupo onde criam a própria cultura, a própria identidade.

E os 11 que permaneceram demonstraram grande esforço para isso. São os heróis desta história, que continuam lutando pelo seu direito, quer seja através do comportamento que chama atenção para si, quer seja na reprovação no final do ano e na efetivação de sua matrícula no ano seguinte, nem que seja no mesmo ano. Ainda assim, não desiste.

Recentemente, tivemos notícias de alguns dos/as jovens entrevistados. Encontramos o Alex, que agora mudou de trabalho e está cursando o 6º ano. Pareceu-nos animado, relatando que suas notas estavam muito boas e que estava mais divertido, tendo mais pessoas de sua idade. Aproveitamos para conversar sobre os programas disponíveis para ele, já que agora entrou na segunda fase do Ensino Fundamental. Falamos sobre o ProJovem e perguntamos se não iria se inscrever. Ele foi enfático ao dizer que não se interessava, pois já estava recebendo seu dinheiro com o trabalho, referindo-se a não querer a bolsa que o programa repassa como incentivo financeiro.

Referimos que não seria pela questão do dinheiro, mas pelos cursos profissionalizantes. Mais uma vez, foi enfático ao dizer que os cursos que esse programa oferece não têm relação com o que ele quer para sua vida: ser policial.

Em continuidade a nossa conversa, perguntamos sobre os/as seus colegas, que também haviam sido entrevistados, e ele falou de Denise, que também estuda na sua sala e que tem conseguido notas muito boas, entretanto faz aproximadamente um mês que não aparece na escola. Nesse momento, lembramo-nos da sua história - ela estudara até o último ano da primeira fase do Ensino Fundamental sem nenhum ano de repetência e desistiu porque considerava a escola um espaço que não a atraía. E agora, quando volta a estudar, demonstra permanecer com a mesma sensação.

Ficamos sabendo também de outras alunas: Juliana está na 6º ano e parece estar superando o seu medo de prosseguir nos estudos. Maria agora estuda à tarde. Tinha vergonha de estudar com os/as adultos/as. Adriana, infelizmente, quase não frequenta as aulas.

Em relação aos demais, não tivemos acesso a maiores informações, entretanto esperamos que estejam dando continuidade nos anos seguintes

São situações, condutas e experiências que ainda precisam ser continuamente sentidas e analisadas e que têm refletido em indicadores que demonstram a má qualidade da Educação Básica. É preciso também pensar nesses/as jovens, que já se encontram em situação de fracasso, investindo em um processo de escolarização de possibilidades, contemplando atividades que sejam comprometidas com o seu saber, que promova a convivência com os/as adultos/as, a sua permanência na escola, e uma ação docente que seja problematizadora, comprometida com as suas necessidades e interesses.

Se assim não for, as impossibilidades permanecerão, e o agravamento da problemática que envolve a EJA sempre estará em nível de programas assistencialistas, em que uns fazem de conta que ensinam, e outros fazem de conta que aprendem.

Nesse espaço possível de discussão, damos abertura para maior profundidade nesse tema, pensando não no acúmulo de dissertações em prateleiras, mas na ampliação de um diálogo que se mobilize para a transformação.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2005. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124> Acesso em: 09 out. 2008.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**, Brasília, p. 55-78, abr. de 2007.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os Jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês O. PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43 – 54.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor – aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 10. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39 – 55

ARANHA, Maria Lucia. **Historia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BETTO, Frei. **Alteridade**. Disponível em: <www.adital.com.Br/site/noticia.asp?lang=pt8cod=7063b> Acesso em: 21 fev. 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do Aluno**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 9- 36.

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.

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

<http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm>. Acesso em: 20 jul. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

COHN, Amélia. O Modelo de Proteção Social no Brasil: qual o espaço da juventude? In.: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs). **Juventude e Sociedade:** Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 124, p. 11-32, jan./ abr. 2005. Disponível em: <<http://www.autoresassociados.com.br/cgi-bin/mostra?livro=286&Flag=1>>. Acesso em: 02 maio 2007

FREIRE, Paulo. **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: Editora Olho d'água, 1998.

FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e Adolescência no Brasil:** referências conceituais. 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124>. Acesso em: 09 out. 2008.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **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.

GARCIA ALVAREZ, J. **Fundamentos de la formación profesional del profesorado mediante el empleo del video.** Alcoy: Marfil, 1988.

GENTILI, Pablo. Escola e exclusão social: As perspectivas para a educação na era do neoliberalismo. In: PESSINATTI, P. Nivaldo Luiz (Coord.) **A escola do novo milênio**. 2. ed. São Paulo: UNISAL, 1999. p. 11 – 49.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

INDICADORES SOCIAIS E EDUCACIONAIS BRASILEIROS (ISEB). **Ferramenta da gestão municipal**. São Paulo: Unicef, Undime, Cenpec, 2007. CD-ROM.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P. DE LA TAILLE, Y.; HOFMANN, J. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 67-87.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventudes: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2005 Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124>. Acesso em: 09 out. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

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

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editora; CAMP, 2001.

PROJOVEM. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/2008/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=28>> Acesso em: 30 abr. 2008.

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

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Estado do Mundo Segundo Três Interrogações. Inquérito. **Jornal de Letras**, 30 de Maio de 2007. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/183pt.php>>. Acesso em: 13 maio 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA. **Projeto construção coletiva da EJA em João Pessoa**. Sobre a Formação Continuada de EJA na Rede Municipal. João Pessoa, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Mauricio da. **Alteridade e cidadania**. Disponível em: <www.evirt.com.br/colunistas/mauricio08.htm>. Acesso em: 21 fev. 2005.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema? In.: MARCHESI, Álvaro. Carlos Hernández Gel (Orgs). **Fracasso Escolar**: Uma perspectiva Multicultural. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-47

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A Observação do cotidiano escolar. In: VILELA, Rita Amélia T. (org.) e outros. **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 em el siglo XXI. Santiago, Chile: Unesco, 2005.

ANEXOS

ANEXO A

Cursos Profissionalizantes oferecidos pelo ProJovem

Arco Ocupacional

1. Administração:

- a) Arquivador
- b) Almoxarife
- c) Contínuo (Office-Boy/Office-Girl)
- c) Auxiliar Administrativo

2-Agro-Extrativista:

- a) Trabalhador em Cultivo Regional
- b) Extrativista Florestal de Produtos Regionais
- c) Criador de Pequenos Animais
- d) Artesão Regional

3. Alimentação:

- a) Chapista
- b) Cozinheiro Auxiliar
- c) Repositor de Mercadorias
- d) Vendedor Ambulante (Alimentação)

4. Arte e Cultura I:

- a) Auxiliar de Produção Cultural
- b) Auxiliar de Cenotecnia
- c) Auxiliar de Figurino
- d) DJ/MC

5. Arte e Cultura II:

- a) Revelador de Filmes Fotográficos
- b) Fotógrafo Social
- c) Operador de Câmera de Vídeo (Cameraman)
- d) Finalizador de Vídeo

6. Construção e Reparos I (Revestimentos):

- a) Ladrilheiro
- b) Gesseiro
- c) Pintor
- d) Reparador(Revestimento)

7. Construção e Reparos II (Instalações):

- a) Eletricista de Instalações (Edifícios)
- b) Trabalhador da Manutenção de Edificações
- c) Instalador-Reparador de Linhas e Aparelhos de Telecomunicações
- d) Instalador de Sistemas Eletrônicos de Segurança

8. Educação:

- a) Auxiliar de Administração (Escolar)
- b) Contador de Histórias
- c) Inspetor de Alunos
- d) Recreador

9. Esporte e Lazer:

- a) Recreador
- b) Agente Comunitário de Esporte e Lazer
- c) Monitor de Esporte e Lazer
- d) Animador de Eventos

10. Gestão Pública e 3º Setor:

- a) Agente Comunitário
- b) Agente de Projetos Sociais
- c) Coletor de Dados de Pesquisas e Informações Locais
- d) Auxiliar Administrativo

11. Gráfica:

- a) Guilhotineiro (Indústria Gráfica)
- b) Encadernador

- c) Impressor (Serigrafia)
- d) Operador de Acabamento (Indústria Gráfica)

12. Joalheria:

- a) Joalheiro na Confecção de Bijuterias e Jóias de Fantasia
- b) Joalheiro (Reparações)
- c) Gravador (Joalheria e Ourivesaria)
- d) Vendedor de Comércio (Varejista)

13. Madeira e Móveis:

- a) Marceneiro
- b) Reformador de Móveis
- c) Auxiliar de Desenhista de Móveis
- d) Vendedor de Móveis

14. Metalmecânica:

- a) Serralheiro
- b) Funileiro Industrial
- c) Auxiliar de Promoção de Vendas
- d) Assistente de Vendas (Automóveis e Autopeças)

15. Pesca/Piscicultura:

- a) Pescador Artesanal
- b) Auxiliar de Piscicultor
- c) Trabalhador no Beneficiamento do Pescado
- d) Vendedor de Pescado - Peixeiro (Comércio Varejista)

16. Saúde:

- a) Auxiliar de Administração em Hospitais e Clínicas
- b) Recepcionista de Consultório Médico e Dentário
- c) Atendente de Laboratório de Análises Clínicas
- d) Atendente de Farmácia (Balconista)

17. Serviços Domésticos I:

- a) Faxineira
- b) Porteiro
- c) Cozinheira no Serviço Doméstico
- d) Caseiro

18. Serviços Domésticos II:

- a) Cuidador de Idosos
- b) Passador de Roupas
- c) Cuidador de Crianças (Babá)
- d) Lavadeiro

19. Serviços Pessoais:

- a) Manicura/Pedicura
- b) Depilador
- c) Cabeleireiro
- d) Maquiador

20. Telemática:

- a) Operador de Microcomputador
- b) Helpdesk
- c) Telemarketing (Vendas)
- d) Assistente de Vendas (Informática e Celulares)

21. Transporte:

- a) Cobrador de Transportes Coletivos
- b) Despachante de Tráfego
- c) Assistente Administrativo
- d) Ajudante Geral em Transportes

22. Turismo e Hospitalidade:

- a) Organizador de Eventos
- b) Cumim (Auxiliar de Garçon)

- c) Recepcionista de Hotéis
- d) Guia de Turismo Local

23. Vestuário:

- a) Costureiro
- b) Montador de Artefatos de Couro
- c) Costureira de Reparação de Roupas
- d) Vendedor de Comércio Varejista

ANEXO B

Estudo Errado - Gabriel O Pensador

Eu tô aqui Pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçando espiando colando toda prova dos colegas
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
Ou quem sabe aumentar minha mesada
Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)
Não. De mulher pelada
A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada
E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)
A rua é perigosa então eu vejo televisão
(Tá lá mais um corpo estendido no chão)
Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
- Ué não te ensinaram?
- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..
Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
(Vai pro colégio!!)
Então eu fui relendo tudo até a prova começar
Voltei louco pra contar:
Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhã!)
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocino
Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos
Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
O sistema bota um monte de abobrinha no programa
Mas pra aprender a ser um ingonorante (...)
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!

Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária.
Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!! (...)
Vamos fugir dessa jaula!
"Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
Não. A aula
Matei a aula porque num dava
Eu não agüentava mais
E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
(Esse num é o valor que um aluno merecia!)
Íííh... Sujô (Hein?)
O inspetor!
(Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)
Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
E me disseram que a escola era meu segundo lar
E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
Então eu vou passar de ano
Não tenho outra saída
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada
E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada
Refrão
Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância a exploração e a
indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado
Assim cês vão criar uma geração de revoltados
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...

APÊNDICES

APÊNDICE A

ESTUDOS E PESQUISAS NO CAMPO DA JUVENTUDE NA EJA NA DÉCADA DE 2000

No ano de 2006, foi publicado o Estado da Arte da EPJA pela UNESCO, produzido a partir do Informe Regional da América Latina e Caribe (2003).

Essa documentação nasceu a partir do reconhecimento de que existem poucos estudos relacionados ao que vem acontecendo hoje na EJA e com o intuito de que se possa pensar em estratégias de orientações futuras.

Nesse sentido, fez-se necessário o conhecimento de políticas e programas que estavam sendo desenvolvidos tanto dentro dos sistemas formais, quanto dos informais, o que possibilitou a organização deste material, com o seguinte esquema: experiências exitosas em práticas de alfabetização; estudos baseados em experiências e em relação à formação de educadores de adultos e uma ampla bibliografia comentada, que mostra as tendências das atuais investigações.

Considerando que o nosso objetivo foi nos aproximarmos das pesquisas relacionadas à EJA e averiguar se elas trazem aspectos relacionados à juventude, deter-nos-emos ao aspecto das atuais investigações apresentadas na bibliografia comentada.

Das 134 investigações citadas, apenas 20 pesquisas estão relacionadas especificamente à juventude; destas, 18 discutem inteiramente a relação entre educação e trabalho, formação profissional e geração de emprego. Apenas uma focaliza a questão da violência, e outra, a perspectiva de formação política.

Percebe-se a ausência de maiores reflexões em relação à aprendizagem, o que traz preocupações relacionadas aos rumos que a pesquisa científica tem direcionado à juventude na EJA.

Em relação às pesquisas realizadas no Brasil, visitamos o sítio da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), no qual consultamos o GT 18, no período de 2000 a 2007, destinado especificamente aos trabalhos relacionados à EJA, em que encontramos 159 artigos, entre os quais, 123 foram apresentados como Trabalhos, e 36, como Pôster; destes, apenas 5 se referiam especificamente à juventude, tendo como eixos de discussão a questão da exclusão, da relação com a escola, com o trabalho e as novas tecnologias.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS/AS JOVENS

I- FAMÍLIA

- Onde nasceu?
- Quando era criança, o que mais gostava de fazer?
- Você pensava o que gostaria de ser quando crescesse?
- O que é ser jovem?
- Mora com quem?
- Quem trabalha em sua casa?
- Qual a escolaridade dos seus pais?
- O que mais você gosta de fazer na sua vida?
- Me fale sobre o seu dia a dia, o que você faz? Trabalha?

II – HISTÓRIA ESCOLAR

- Me fale sobre sua vida escolar, quando começou a estudar.
- Sempre estudou em escola pública?
- Como era e é na escola? Por quê?
- Repetiu alguma vez? Por quê?
- Desistiu alguma vez? Por quê?
- Ficou alguma vez sem estudar?
- Como era e é a relação com os colegas?
- Relação com os/as professores/as?
- Algo bom e/ou ruim que marcou na escola.
- Porque veio estudar a noite?
- Alguns de seus colegas desistiram este ano, por que você acha que eles desistiram?
- Você já teve vontade em desistir? Por quê?
- Porque você veio estudar a noite?
- O que você acha em estudar com pessoas adultas e/ou idosas?
- Com quem você tem mais amizade na escola?

III-DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

- O que você mais gosta de fazer na escola?
- O que você menos gosta de fazer na escola?
- Tem alguma dificuldade para aprender? Em quê e por quê?
- Quando você sente dificuldade em alguma matéria o que faz?

IV- ESCOLA

- Qual a importância da escola pra você?
- O que você espera da escola?
- Como deve ser o professor?
- A escola precisaria mudar, ou não?

V- SONHOS

- Quais são seus sonhos? O que você deseja fazer de sua vida?
- A escola ajuda você a conquistar este seu sonho? Como?
- Qual profissão você deseja? Por quê?
- Deseja continuar seus estudos até a faculdade?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS/AS ADULTOS/AS

- Quem estudou quando era criança?
- Me falem sobre suas vidas na escola e os motivos que contribuíram a não continuar os estudos.
- Quando aprenderam a ler e a escrever?
- Me fale sobre o seu dia a dia, o que você faz? Trabalha?
- Sempre estudou em escola pública?
- Como era e é na escola? Por quê?
- Repetiram alguma vez? Por quê?
- Desistiram alguma vez? Por quê?
- Alguns de seus colegas desistiram este ano, por que vocês acham que eles desistiram?
- O que vocês acham em estudar com os/as jovens?
- O que vocês mais gostam de fazer na escola?
- O que vocês menos gostam de fazer na escola?
- Com quem você tem mais amizade na escola?
- Tem alguma dificuldade para aprender? Em quê e por quê?
- Qual a importância da escola para vocês?
- O que vocês esperam da escola?
- A escola precisaria mudar, ou não?
- Quais são seus sonhos? O que vocês desejam fazer de sua vida?
- A escola ajuda vocês a conquistarem os seus sonhos? Como?
- o que mais anima vocês virem à escola?