



OS JOVENS DA EJA E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA ESCOLA

Quezia Vila Flor Furtado - (UFPB)

Edineide Jezine (UFPB)

1. INTRODUÇÃO

A discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os processos de inclusão e exclusão pelo qual passam os sujeitos implica conhecer os jovens que estão nessa modalidade de ensino, que se encontram e vivenciam aprendizagens na escola da EJA. Parte-se de concepções que circundam essa faixa etária, seguindo para questões mais específicas que consideram a escolarização e a situação de fracasso que, historicamente, vivenciam e tem se tornado uma problemática que o envolve o debate desse formato de ensino

Ao buscar apreender a concepção de jovem, a partir do ambiente escolar, entendido como campo de pesquisa em que se realizam observações sistemáticas da vivência nos diversos espaços sociais e educativos é possível ver nos corredores - local que se torna o próprio local de aprendizagem, da passagem à vivências significativas - a alegria no rosto dos alunos ao encontrar os colegas queridos, comentar as notícias de interesse, escutar músicas prediletas e compartilhar novidades com ou sem o uso das tecnologias.

É nesse sentido, que a pesquisa centra-se no campo de investigação de conhecer quem é o jovem da EJA, procurando, a partir de um entendimento conceitual, observar suas atitudes, histórias e falas, perceber e analisar o contexto que se inserem e os sentidos a atribuídos à escola.

A realização de entrevistas se constituiu uma estratégia metodológica, no sentido de possibilitar o diálogo com os sujeitos da ação e assim relacionar conceitos que permeiam suas vidas, em contextos observados no envolvimento com a problemática da inclusão/exclusão

social e, conseqüentemente, do fracasso escolar que vivenciam, representado no histórico de reprovação, desistências e evasão escolar, que também pode ser entendida como processos de exclusão/expulsão escolar.

Essa busca nos trouxe grandes desafios, principalmente por não estarmos falando de sujeitos isolados, simplesmente pertencente a uma faixa etária, mas vinculado, sobretudo, a uma modalidade de educação que atende a jovens e a adultos, identificado pela sua relação com os processos históricos de exclusão do país.

E nesse sentido que a pesquisa, que aqui se apresenta sob a forma de texto, assinala que os corredores da escola, são espaços significativos, pois é possível perceber as aspirações do jovem da EJA por um futuro melhor, em um processo contraditório com as vivências em sala de aula em que se inserem o jovem da EJA. A sala de aula, absorve o significado do lugar da ação, que possui reflexo do fracasso da escola da infância, e que esses sujeitos permanecem a vivenciar em situações de segunda chance.

Reconhecer o jovem da EJA, em seu espaço educacional, foi rememorar o encontro de situações de fracasso escolar de suas trajetórias, as quais remetiam a questões escolares mal resolvidas não somente nessa modalidade, mas também provenientes de situações vivenciadas ainda na infância, considerando que os jovens entrevistados iniciaram seus estudos entre os (três) 3 e (sete) 7 anos de idade, e que se encontram na EJA por não terem obtido sucesso nas séries do ensino regular, na idade prevista pelo sistema de ensino.

Para tanto, nas entrevistas, buscou-se tratar de questões relacionadas aos motivos que haviam contribuído para estarem estudando no ensino da EJA. As respostas conduziam a perceber a história de cada um e os aspectos relacionados às deficiências do sistema educativo, o que tem resultado em alunos envolvidos com indisciplina, desmotivados e resistentes à escola, como dificuldades de aprendizagem, em situação de desistência e reprovação, identificados aqui como propensos a expulsão da própria escola.

2. OS CORREDORES DA ESCOLA...O que revelam?

Os corredores da escola, são espaços que pode ser caracterizado como “Um lugar Feliz”, aqui se faz uma analogia a afirmação de Georges Snyders “Feliz na Universidade” título do livro em que realiza estudo a partir de algumas biografias, acerca “dos estudos e da vida na Universidade” (SNYDERS, 1995, 12). A escola que observamos é sempre um lugar animado. Ouvia-se músicas pelos celulares, conversas, risadas, brincadeiras e parceria. Havia aqueles que eram mais tímidos e sentavam à vontade nos bancos de cimento próximos aos

pilares de sustentação do telhado; outros, mais expansivos, gritavam e cantavam músicas em alto e bom som, além dos que ficavam à espreita nas aberturas de entrada de ar que havia nas paredes da escola e das salas de aula. Não foram poucas as vezes em que se ouvia os jovens expressarem que o momento que mais gostavam na escola era do intervalo, a hora da merenda... Então essa era a realidade dos corredores da escola, bastante diferente da sala de aula. O que tais atitudes representavam? O que se percebia era a expressão de liberdade transitando, como se estivessem se libertando da prisão, a sala de aula.

Todavia, o que nos chamava a atenção nos jovens entrevistados que ali transitavam, e que foram sujeitos dessa pesquisa, é que mesmo envolvidos em situações de fracasso, eles permaneciam na escola. O que nos motivou a investigar: o que esses sujeitos esperam da escola? Qual a importância da escola para eles?

Quando questionados sobre o que esperavam da escola, a maioria dos entrevistados expressaram que a contribuição da escola se relaciona ao futuro, como nos relatou o Aluno 9: “o estudo pro futuro é muito importante, pro futuro de todo mundo e que esse futuro seja razoável”. Esse aluno expressa o desejo de estudar em uma universidade e fazer Educação Física. Já o Aluno 7 relaciona a importância da escola ao crescimento “profissional e educacional”. O que não difere do Aluno 5, que relata que a escola, além de possibilitar a aprendizagem de coisas novas, tem sua relação direta com uma profissão no futuro e pouco para sua vida hoje: “quem sabe daqui pra frente, ser um professor, um doutor”. Essa convicção também é apresentada pela Aluna 6:

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

Já a Aluna 8 revela que outras pessoas cobram muito que ela pense no futuro. Por isso, em relação à sua expectativa sobre a escola, respondeu: “passar de ano”. E por isso, apesar de não estar apresentando excelentes notas, expressa a importância da escola: “pra agente poder lá na frente lembrar o que estudou atrás, pra agente ter um futuro profissional melhor, porque tudo que a gente aprendeu aqui, a gente vai levar para outras pessoas lá na frente”.

Embora esses jovens se encontrem em situação de ausências às aulas e propensos a reprovação, continuam na escola, com o objetivo de alcançar melhores oportunidades. Esses jovens revelaram que a escola tem significado prioritariamente relacionado ao futuro, e

acreditam que pode lhes possibilitar novas oportunidades, sobretudo relacionadas ao trabalho, o que interpretamos como a busca de melhores qualidade de vida, para isso, precisavam estar na escola, sendo a EJA o lugar que lhes é atribuído e pode lhes oferecer uma certificação. No entanto, percebe-se que a busca por um futuro melhor através da EJA se revelava, nesses jovens, pelo esforço individual, por um direito que é autoconstruído, no conjunto dos valores sociais, familiares e da luta pelos direitos à educação.

Nesse contexto, vale lembrar que o processo de democratização do país, e as lutas pelo direito à igualdade que buscam romper com um período de autoritarismo que ceceia a liberdade e o direito de cidadania, colaborou para efetivar práticas sociais igualitárias, sem distinção de cor, credo, etnia, raça e, principalmente a garantia dos direitos às minorias sociais, como já estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos: “todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza”, o que garante oportunidades para todos, em igual procedência e efetivação. Nesse conjunto, insere-se o direito à educação, referendado na Conferência de Jontien (1990) com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹ em que se busca traçar um *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Nas trilhas da garantia dos direitos as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) assinalam mudanças conceituais do significado dessa modalidade de ensino, de Educação Permanente à Educação ao Longo da Vida, em que reconhecem o processo de construção social da aprendizagem ao longo da vida, ao mesmo tempo que indicam as tensões e os desafios à Educação de Adultos “para que se constitua uma nova ordem educativa e não se torne refém das lógicas economicistas e gestionárias”. (MENDES e LINDEZA, 1995, p. 196).

Todavia, o direito e os princípios da democratização do ensino, ainda, se constitui em uma abstração, pois as diversidades e as desigualdades que historicamente foram construídas muitas vezes são tratadas sob o princípio da “igualdade” e não atendem às especificidades e às necessidades dos diferentes. Os jovens da Educação de Jovens e Adultos são um exemplo disso, porque vivenciam a luta pela sobrevivência no atendimento à saúde, à educação e lutam contra o baixo rendimento financeiro, desemprego e a alta exigência de competências profissionais.

A realidade dos jovens da EJA é identificada por Andrade e Farah Neto (2007, p. 56) ao afirmarem que: “[...] o processo de escolarização constitui hoje, sem dúvida, um espaço importante de sentido, que explicita, de forma incisiva, desigualdades e oportunidades

¹ Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.ht. Acesso em: 19/05/2014.

limitadas que marcam expressivos grupos de jovens brasileiros”. Essas desigualdades podem se expressar de várias formas:

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

O fracasso escolar tem marcado o processo de escolarização de muitos jovens, a situação social de poucas oportunidades compromete a condição juvenil, constituindo a exclusão social, assim caracterizada por Andrade e Farah Neto (2007, p. 56) na reflexão abaixo:

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

O atraso escolar que começa ainda na infância se encontra em toda a trajetória escolar desses jovens. De acordo com o IBGE, metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveria ter concluído a educação básica e ingressado no ensino superior, ainda não estava na universidade, o que representa 49%. Interessante notar que um percentual de 8% dessa população, ainda, tentava concluir o ensino fundamental². Os alunos que não concluem o ensino fundamental, ou que concluem, mas apresentam déficits na aprendizagem, ingressam no conjunto dos excluídos sociais, no dilema entre trabalhar para sobreviver e estudar para garantir um futuro “melhor”.

Essas questões envolvem o sentido de estar na escola, de aprender e questionar o quê e para quê se aprende? Esse dilema se expressa no que se aprende na escola e sua utilidade na vida social. No entanto, a constituição da vida societária indica que esse é o lugar apropriado para se efetivar as mudanças, o progresso e o desenvolvimento humano, social e profissional, ou mesmo como alguns estudantes relatam a partir da aprendizagem familiar “na escola se

² Disponível em: <www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/11375-desigualdades-regionais-sociais-e-raciais-no-atraso-escolar-diminuem>. Acesso em: 19/01/2013.

aprende a ser gente”. Essa ideologia³ do papel social da escola como a instituição capaz de “fazer ser gente” conduz os jovens a credibilidade da escola, como o lugar que pode conduzir a um futuro melhor.

3. A SALA DE AULA:

3.1. O JOVEM DA EJA É REFLEXO DO FRACASSO NA ESCOLA DA INFÂNCIA

A denominação *Comportamento inadequado – indisciplina* é usual aos alunos que não atendem ao padrão de comportamento estabelecido pela normatização escolar. Dukheim (1967, p. 41) ao estabelecer o modelo de educação para o progresso, entendida sob uma perspectiva funcional, como “a ação exercida pelas gerações mais antigas sobre os que ainda não estão prontos para a vida social”, considera o sujeito alienado, aquele que não consegue se adaptar ao padrão normativo. Esse modelo, configurou o modelo de escola na modernidade e se aplica a ideia de ordem e progresso, ou seja para haver desenvolvimento é preciso ter normas e disciplina. De modo que o comportamento disciplinar é considerado uma conduta normal, os que não se encontram nesse esquema corporal, são considerados “anormais”. Portanto, sob essa lógica estruturante e normatizadora a escola funda seus princípios e o transmite aos jovens que incorporam o ordenamento e a disciplina como “normalidade”, por outro lado os que não se enquadram a esse padrão normativo são considerados indisciplinados.

[...] na infância, saí de uma das escolas onde estudava porque os professores não o aguentavam mais. Perguntado o motivo, ele respondeu: “[...] porque eu era bagunceiro, eu não gostava de estudar, só queria bagunçar, era eu e outro menino... meu irmão... por isso que até hoje meu irmão não sai da 3.ª e da 4.ª série” (ALUNO 1).

Outro jovem que havia começado a estudar aos 7 anos, ao ser perguntado sobre o motivo pelo qual havia parado nessa série, respondeu: “[...] bagunçava que só, não fazia nada.” (ALUNO 2). Já uma jovem, que havia iniciado estudos aos 8 anos de idade e garante nunca ter desistido de estudar, declara o motivo de ter repetido algumas vezes de ano: “[...]”

tinha algumas vezes que eu ia pra escola, não queria saber de nada, ia pra escola mais para bagunçar, de vez em quando, minha mãe era chamada atenção. A professora explicando, e eu atrás, com minhas amigas, conversando.” (ALUNA 3).

Também encontramos a Aluna 4, Aluno 5, Aluna 6 e Aluna 7, que mencionaram a indisciplina como o motivo de terem atrasado os estudos e estarem estudando na EJA. A Aluna 4 Começou a estudar ainda pequena, aos 6 anos de idade, em uma escola pública. Em seu histórico escolar, há registros de muitas reprovações, e pelo que se lembra, aconteceram na 1.^a, na 5.^a e na 6.^a séries, com maior incidência no Ensino Fundamental II. Os motivos das reprovações, segundo ela, são as conversas demasiadas e uma espécie de “tique nervoso”, pois piscava demais os olhos e isso fazia com que repetisse frases no momento de cópia das atividades. As reprovações a conduziram para programas de correção de fluxo, como o “Se Liga” e o “Acelera” do Instituto Airton Sena, e hoje, para a Educação de Jovens e Adultos.

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

Aluna 6 também se encontra entre os “indisciplinados”. Começou a estudar ainda pequena, em uma escola particular, e, na segunda série, foi estudar em uma escola pública. Hoje estuda à noite por causa da idade e por ter sido reprovada várias vezes na 3.^a e na 5.^a séries. Alega que os motivos são variados: “falta de interesse da minha parte, bagunçava, conversava, não prestava atenção na aula, tirava muita nota baixa, mais desinteresse mesmo, vinha mais pra bagunçar”. A jovem alega que foram as companhias que a influenciaram em seu comportamento, e essas suas amigas vivenciam hoje outro processo escolar, não foram reprovadas: “Hoje mesmo eu tenho uma amiga que já está no 1.^o ano, e eu aqui fazendo o EJA”.

A Aluna 7, que começou a estudar aos 4 anos, em uma creche, e, depois, foi para a escola. Foi reprovada algumas vezes, por brincar bastante na escola: “eu brincava muito, reprovada na 4.^a série, um monte de vez na 4.^a série, ia mais pra brincar, o tempo foi passando e eu fiquei”.

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

interpretada como reação contrária às atividades didático-pedagógicas que estão sendo propostas, por não serem significativas para a vida deles.

[...] 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 transgredir as leis que deveria seguir. [...] A indisciplinada 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 indisciplinada pode se justificar eticamente. (LA TAILLE, 2006, p. 90-91).

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

Portanto, entendemos que a “bagunça” mencionada pelos jovens tem relação com a insatisfação diante das atividades que eram desenvolvidas na escola quando ainda eram crianças, porquanto seus reais interesses não eram considerados.

O comportamento indisciplinada, considerado como uma anomalia à organização da estrutura escolar para o aluno pode ser compreendido como *Desmotivação – dificuldades de aprendizagem*. Situação pouco percebida no contexto da normalidade institucional. Nesse aspecto os relatos abaixo são denunciadores da exclusão, da escolar como um lugar capaz de promover sentimentos de felicidade, ou mesmo autonomia no pensar.

A aluna 8 começou a estudar ainda pequena, com 2 ou 3 anos de idade, em uma escola particular, e afirmou que estava estudando à noite por causa da idade e por ter sido reprovada muitas vezes. Em relação a essas reprovações, diz ter acontecido com mais incidência na 5.^a série, pelos seguintes motivos: “Falta de interesse, também não tinha muita cabeça assim, para aprender as coisas, o que o professor passava tinha muitas dificuldades, até hoje eu tenho bastante pra entender mais o que o professor passa”. E acrescenta, como sentia vergonha, nunca falou sobre isso aos seus professores. Fora as reprovações, admite ter desistido por dormir demais e perder o horário das aulas.

O Aluno 9 começou a estudar aos 3 anos de idade, em uma escola particular, e disse estar estudando à noite, pela primeira vez, por causa da idade e por estar atrasado em algumas séries. Foi reprovado três vezes porque tinha dificuldades nos estudos. Disse que “não entendia muito, muito...” e também sentiu dificuldades ao ter saído de um só professor e ter

nove no fundamental II, o que o confundia: “porque não estava acostumado, aí ficou muito pesado, complicado.” Relata apresentando os motivos das reprovações. Já o Aluno 10 afirmou que estava estudando na EJA devido à ausência da sala de aula, pois saía para jogar videogame e por isso tirava notas baixas.

Bzuneck (2004, p. 13) assevera que “a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”. Essa queda de qualidade nas tarefas de aprendizagem é apresentada por estes alunos, quando justificam a própria dificuldade nos estudos e o desinteresse em estar em sala de aula, e atribuem a si a culpa do fracasso.

[...] 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 dos jovens é analisada pelos mesmos como um fator externo aos processos didáticas pedagógicas da aprendizagem e/ou a organização escolar que conduziam à falta de interesse pelo estudo. Nesse perspectiva, eles são os responsáveis pelo próprio fracasso. Todavia, o fracasso escolar desses sujeitos é preciso ser analisado no conjunto das condições de vida e da materialidade social dos mesmos e da escola. De certo que a motivação aos estudos é um elemento fundante para as aprendizagem, todavia é preciso questionar que fracasso é esse? Fracasso do aluno ou da escola que não consegue impor a normalidade das regras a esses sujeitos?

É nesse sentido, que a não apreensão dos valores do grupo social conduz a processos punitivos como a **Desistência/reprovação** – “**expulsão da escola**”, pois durante o processo de observação, os jovens atribuíram sua retenção escolar as ausências no processo educativo:

[...] porque tinha vezes que me dava preguiça, tinha vezes que não dava vontade de ir pra escola. (ALUNO 11)

[...] quis desistir, não gostava muito também não, nem de manhã, nem de tarde de estudar. (ALUNO 12)

[...] eu achava chato. (ALUNA 13)

[...] passei um tempo estudando. [...] É porque eu estudava e desistia, estudava e desistia, estudava e desistia... É tanto que não passei de sala, só passei da 1.ª para a 2.ª [...]. (ALUNA 14)

A questão é como ficar em um lugar que não lhe agrada, que não lhe pertence? Todavia, observa-se que ao se atribuir respostas a questão: por que se encontram nessa modalidade de ensino? Muitos jovens ampliaram suas respostas indicando que as razões de estarem na EJA se relacionavam à faixa etária. A maioria dos jovens respondeu que estudava à noite porque, no ensino regular, não “aceitavam a sua idade” e não percebem o processo de exclusão e/ou expulsão pelo qual passam ao longo da trajetória escolar.

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

As falas dos alunos revelam que eles se sentem responsáveis pela própria situação de fracasso, pois acreditam que poderiam se comportar diferente e que não deveriam ter desistido dos estudos. Porém desconhecem os processos internos de exclusão da escola pela qual ainda nutrem esperanças. Temos, então, situações de fracasso na escola da infância que conduzem, cada vez mais, os jovens para a Educação de Jovens e Adultos, 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).

Sob essa concepção a EJA é concebida como lugar da suplência, do outro, ou dos que fracassam na escola. E não se pode desconhecer o crescimento contínuo desse grupo, produto dos processos escolares deficientes da Educação Básica, constituindo o fenômeno de juvenilização da EJA, principalmente, a partir dos anos 1990, em que de um lado aumenta o incentivo para o acesso dos jovens à escola e, do outro, a ausência de investimentos em qualidade para o processo de escolarização. Isso é o que Carrano e Peregrino (2005, p. 5) denominam de “processo de escolarização degradada”,

[...] se refere ao “novo” processo de escolarização que se inaugura a partir da década de 1990, e que se dá com o agravamento das condições de escolarização das classes populares no Brasil, tornando-as ainda mais precárias. Tal precariedade pode ser constatada na medida em que percebemos que o aumento do número de alunos nos sistemas públicos escolares tem se dado sem o concomitante aumento proporcional no montante das verbas para o setor. Assim, tal forma de escolarização vem prescindindo de equipamentos escolares fundamentais,

realizando-se com base na contratação precária de profissionais [...]. (CARRANO; PEREGRINO, 2005, p. 5).

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

Nesse contexto, e com o intuito de conhecer o jovem da EJA, não se pode ignorar o fracasso escolar que vivenciam, razão pela qual é preciso observar a prática educativa desenvolvida no espaço escolar, tentando compreender a entrada crescente desse grupo no ensino noturno, pois além de identificar problemas na escola da infância, há fortes indícios de que esses jovens continuam a vivenciar situações de fracasso em sua “segunda chance”⁴, isto é, na Educação de Jovens e Adultos.

3.2 O JOVEM DA EJA CONTINUA A VIVENCIAR SITUAÇÕES DE FRACASSO EM SUA “SEGUNDA CHANCE”

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

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

⁴ 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”*.

Além da baixa frequência e da evasão, a própria arrumação da sala remetia a uma herança do tradicionalismo escolar⁵, pois as carteiras permaneciam posicionadas em filas, o professor à frente, e os alunos contemplando as costas de seus colegas, a explicitação da prática da “educação bancária”⁶; em alguns momentos, sentavam-se afastados uns dos outros, posicionados predominantemente em grupos próximos e geralmente à margem das salas de aula, perto da porta, nas laterais ou na parte de trás, como era o caso dos rapazes. O que se tem aqui, é uma estrutura parcialmente diferenciada da escola que os jovens estavam acostumados a frequentar, quando ainda eram crianças, ao mudar para o horário da noite e começar compartilhar um mesmo lugar de estudo com pessoas de faixa etária maior, a indicação é a perda da infância, que não se logrou sucesso escolar e uma adolescência não vivida, pois se encontram na educação de adultos, um lugar que não lhes pertence.

Apesar do avanço nas políticas nacionais e internacionais de Educação de Adultos e do seu desenvolvimentos em termos de princípios relativos à Aprendizagem ao Longo da Vida e de concepção como a Educação Popular, ainda, se registra aulas em que o professor sentava em seu *bureau*, iniciava a chamada, que durava, muitas vezes, cerca de 20 minutos, quando a aula era somente de 40 minutos, ou seja, em metade da aula, os alunos ficavam ociosos, sem proposta de atividades significativas. Além disso, nas aulas, não era utilizado nenhum recurso de atratividade, como imagens, vídeos, mapas, restringia-se a cópias em quadro e a explicações orais pouco claras para os alunos.

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

⁵ O tradicionalismo escolar a que nos referimos remete à Pedagogia Liberal Tradicional, em que “a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. [...] O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado de sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida.” (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

⁶ A Educação Bancária é definida por Freire como o “[...] ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1987, p. 58). Em oposição a esse tipo de educação, Freire propõe a educação problematizadora, que considere a realidade do educando.

Há fortes indícios de que o sistema educacional, definitivamente, os proíbe de continuar. São inúmeros os fatores que envolvem os motivos da desistência, é o que se percebe nas falas dos alunos ao denunciarem a falta de interesse pela escola.

Os jovens em situação de fracasso estão sendo direcionados às salas da EJA. Porém, quando lá chegam, dificilmente permanecem. A evasão e a reprovação crescem porque o que a escola propõe não faz parte da vida desses jovens. Temos, assim, uma dualidade, pois a medida que se inclui o jovem na escola da EJA para uma “segunda chance” esse continua a vivenciar situações de fracasso escolar. Esse fracasso, na infância, e sua reincidência na EJA retratam os indícios de que a prática educativa, ainda, é suportada por esses jovens com o objetivo de conquistar sua certificação e assim, alimentar o desejo de “melhorar de vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas considerações importa refletir sobre os processos de inclusão que excluem e mantêm a produção do fracasso dos jovens da EJA? Será que os jovens da EJA do Ensino Fundamental têm conseguido chegar, pelo menos, ao ensino médio e, ainda assim, estar preparados em conhecimento e competência acadêmica para ingressarem no ensino superior?

Não se tem a intenção de responder a essas questões, pois observa-se que as trajetórias escolares dos jovens da EJA, esses sujeitos dessa pesquisa, são interrompidas, expressando a estrutura social que promovem e mantêm-se a partir das desigualdades sociais. Existe um “faz de conta” exacerbado em muitas salas de aula, que expressam o embate político da valorização e desvalorização dessa modalidade de ensino.

Conhecer os jovens da EJA, a partir dos corredores da escola e dos processos de ensino na sala de aula, indica se deparar com questões que permeiam as expectativas de vida, os sonhos e crenças no sistema escolar, do qual desconhecem suas funções políticas ideológicas. A EJA se caracteriza como a “segunda chance”, a superação do fracasso escolar da infância, mas no exercício da prática educativa não vem constituindo em possibilidade de efetivação do sonho da “mudança de vida” para esses jovens, que passam acumular histórias de fracasso escolar. Nesse sentido, é entendido que a EJA compreendida como suplência do fracasso da infância não em cumprindo sua função social, indicando necessidades de

reorganização de seus objetivos e estrutura metodológica de modo a perceber quem são os sujeitos da EJA e o que eles esperam da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, I. O.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ANDRADE, E. R.; FARAH NETO, M. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília, p. 55-78, abr. De 2007.

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

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

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 7ª ed. São Paulo. Edições Melhoramento, 1967.

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

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1998.
FURTADO, Q. V. F. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

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

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

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

MENDES, Madalena; LINDEZA, Paula. A Construção sócio-histórica da educação de adultos. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. In: TEODORO, Antonio; JEZINE, Edineide. **Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-américa**. Brasília. Liber Livros, 2011.

SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade**. Estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1995.