

O LUGAR DO JOVEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA O SEU ESTUDO

Quezia Vila Flor Furtado

Doutora/UFPB

queziaflor@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o lugar do jovem na Educação de Jovens e Adultos, considerando os avanços em nível teórico e legal e a incoerência com que esses alunos são tratados no cotidiano da prática educativa, em que se percebe a reprodução do fracasso escolar de jovens que vivenciaram situações de fracasso na escola da infância e permanecem a vivenciá-las quando são direcionados à esta modalidade. Neste sentido, trazemos a contribuição teórica de Charlot (2000) e Certeau (1994, 1996) que problematizam as situações que envolvem os sujeitos em processos de exclusão, contribuindo para maiores reflexões, discussões e intervenções nas práticas educativas excludentes.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Exclusão. Prática Educativa.

159

ABSTRACT

This article aims to reflect on the place of the young in Youth and Adult Education, considering the advances in theoretical and legal levels and the inconsistency with which these students are treated in the everyday educational practice, in which is possible to perceive the maintenance of the school failure by youth who have experienced failure situations in school in their childhood and remain to experience failure when they are directed to this type of education. In this sense, we bring the theoretical contribution of Charlot (2000) and Certeau (1994, 1996) who question the situations involving the subjects in processes of exclusion, contributing to further reflection, discussions and interventions in the excludent educational practices.

Keywords: School Failure. Exclusion. Educational Practice.

Introdução

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

Neste artigo, nosso objetivo é desvelar o lugar dos jovens da EJA. Iniciamos discutindo sobre as principais concepções sobre o tema, que demonstram o avanço teórico, para, a seguir, refletir a respeito do descompasso entre a teoria e as práticas desenvolvidas no processo de escolarização. Por fim, discorreremos sobre alguns debates relacionados à exclusão e produção do fracasso escolar em um cotidiano de estratégias e táticas nas práticas educativas.

Teoria x Prática: avanços e retrocessos da EJA

Os avanços na EJA são considerados a partir das mobilizações que aconteceram na construção de concepções e princípios que se propunham a mudanças no âmbito das políticas públicas como responsabilidade do Estado, com o objetivo de atender a ações pedagógicas no processo de escolarização.

Seus primeiros passos partiram de iniciativas predominantemente sociais, e não estatais, desenvolvidas por associações, igrejas, sindicatos, etc. Seus princípios giravam em torno da universalização do ensino, mas com ações desenvolvidas estritamente relacionadas à instrução básica, especificamente para alfabetização. Depois da Primeira e da Segunda Guerra Mundial (1914-1918), esse tipo de educação, até então conhecida como educação de adultos, passa a ser mais dinâmica em um contexto de reconstrução e de:

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

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

A constituição desses princípios norteadores deve-se, primeiramente,

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

A Educação Permanente começou a ser discutida a partir do Relatório Faure (1972)⁴³, o qual tecia suas críticas ao “[...] caráter elitista, teórico e abstrato da educação tradicional, a relação conservadora e autoritária professor/aluno e a separação artificial entre ciência e humanidades” (MENDES; LINDEZA, 2011, p. 180), com o pressuposto de que uma sociedade em mudança exige uma educação permanente, em que o homem é concebido como um ser inacabado, com a necessidade de articular sistema de ensino e formação profissional.

Depois de 24 anos, os pressupostos apontados na Educação Permanente crescem em suas reflexões e se destacam como Aprendizagem ao Longo da Vida, com um novo relatório apresentado também pela UNESCO, conhecido como Relatório Delors (1996)⁴⁴, e reflete sobre a construção de um novo paradigma entendido como “aprender a aprender durante toda a vida”. Essa educação está ancorada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum e aprender a ser, o que amplia o papel da educação,

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

Em detrimento dessa mudança de conceitos, em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, foi realizada a conferência para a Educação de Jovens e Adultos, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que resultou na Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, partindo de temas relacionados às principais necessidades da sociedade vinculados ao trabalho, à cidadania, aos direitos humanos, às questões étnicas e de

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

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

gênero, aos camponeses, a questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável e à juventude. Em seguida, foi realizada, em 2009, aqui no Brasil a VI CONFITEA, que marcou ainda mais os nossos avanços, por ser a primeira vez em que esse evento ocorreu na América Latina.

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

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

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

Os acontecimentos que se desencadearam internacionalmente e no Brasil chegaram até as universidades federais, com formação específica para professores da EJA e também maior preocupação com a legitimação dessa modalidade, conduzindo, no ano de 2000, para a regulamentação através das Diretrizes Curriculares Nacionais (2000), o principal documento que hoje regulamenta e normatiza a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

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

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Também em 2009, sobretudo no Nordeste, as Universidades Federais da Paraíba, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, foram contempladas para sediar uma das Cátedras⁴⁵ da Educação de Jovens e Adultos da UNESCO, o que representa mais ampliação de discussão, contribuição política e intelectual, com o propósito de fortalecer as ações desenvolvidas na EJA.

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

São importantes princípios que avançaram em nível teórico e legal, porém, convivemos com muitas incoerências nesse progresso discursivo, inclusive no aumento da produção do fracasso escolar no interior de nossas escolas: crianças que fracassam na infância, crescem, tornam-se adolescentes e jovens, são direcionadas para as salas de EJA e continuam fracassando, quando não desistem ou criam meios que os possam conduzir à aprovação, mesmo que isso não represente aprendizagens significativas.

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

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

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

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

Assim, perguntamos: Como esses princípios têm, ou não, sido efetivados na prática de grande parte de nossas Escolas Públicas? Será essa a aprendizagem que vivenciamos na EJA da Escola Pública? O que está acontecendo com nossas crianças da Educação Básica? Por que uma grande parte tem ficado retida no Ensino Fundamental e direcionada às salas da EJA?

A realidade da juventude que hoje se encontra no Ensino Fundamental da EJA é proveniente da produção do fracasso escolar. Seus históricos apresentam situações de insucessos, quando ainda eram crianças, e agora, jovens, são submetidos às mesmas situações.

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

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

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

Calculadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as taxas de reprovação divulgadas na Síntese de Indicadores Sociais de 2011 revelam que 7,2% das crianças que frequentavam do 1.º ao 5.º ano[s] do ensino fundamental naquele ano foram reprovadas. Nas séries finais (6.º ao 9.º ano[s]), a taxa subiu para 12,4%. Nas regiões Norte e Nordeste, em média, o dobro de estudantes foi reprovado em comparação com o Sudeste nos anos iniciais. [...] O atraso que começa ainda na infância se reflete em toda a trajetória escolar dos brasileiros. De acordo com o relatório do

O lugar do jovem na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas teóricas para o seu estudo

IBGE, metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveria ter concluído a educação básica e ingressado na universidade, ainda não estava no ensino superior (49%). Um percentual de 8% dessa população ainda tentava concluir o ensino fundamental. (BRASIL, 2013).

Estamos diante de um paradoxo: de concepções em passos largos e uma prática de retrocessos, o descompasso entre a teoria e a prática, o que representa, para os jovens, vivenciar permanentemente um cotidiano escolar da EJA em situação de fracasso.

O fracasso escolar e o cotidiano dos jovens da EJA

Ao estudar sobre as questões que envolvem o fracasso escolar dos jovens da EJA⁴⁶, deparamo-nos com o grande desafio de pensar naquilo que não é, por estar relacionado a uma série de carências: ausência de conhecimento, de aprendizagens, de capacidade cognitiva, talvez, até, de relações afetivas e condições e que faz com que pensemos sobre o fracasso escolar como uma impossibilidade. Sobre isso, o próprio Charlot (2000) traz uma forma de se “traduzir” esse fracasso escolar, relacionando-o como “[...] uma experiência que o aluno vive e interpreta [...] as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos” (CHARLOT, 2000, p. 17).

É por esse caminho que nossas pesquisas têm considerado as situações, condutas, discursos dos jovens da EJA, das experiências que vivem e interpretam e que podem ser o indicador para refletir sobre a problemática de que envolvem nossas reflexões: por que jovens em situação de fracasso, estando em um sistema educacional em fracasso, ainda permanecem na escola em busca de inclusão e aprovação? E como desenvolvem suas ações no processo de escolarização em busca dessa superação?

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

Assim, através das situações de fracasso escolar, temos a possibilidade de interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula – onde os jovens da EJA permanecem mesmo demonstrando indiferença

⁴⁶ Temos realizado estudos e pesquisas sobre os jovens na EJA e os dados encontrados confirmam que os jovens que hoje se encontram na EJA iniciaram seus estudos na escola ainda na infância e relatam situações de fracasso relacionadas a própria escola. Parte das pesquisas está publicada no livro: *Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização*. João Pessoa: editora UFPB, 2009.

ao que é proposto pela escola – ouvir os jovens, sentir e presenciar suas ações, provavelmente nos mostrará como ocorre a prática educativa na escola e como os alunos jovens se relacionam nesse processo de ensino e aprendizagem, em que os benefícios por um futuro melhor tornam-se a única razão de ainda permanecerem ali.

Para compreender essa realidade, partimos das reflexões de Charlot (2000) e direcionamo-nos aos estudos de Certeau⁴⁷ (1994, 1996) que, com sua sensibilidade com os estudos relacionados ao cotidiano, contribuiu com nossas reflexões e inquietações relacionadas à prática educativa.

De acordo com Certeau (1996, V. II, p. 31), as pessoas em situação de exclusão tinham lugar específico em suas reflexões e ações, e por influência dos estudos da Psicanálise, a escuta tornou-se sua característica principal no desvelar do cotidiano, um cotidiano assim definido por ele:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nessa ou noutra condição, com essa fadiga, com esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes, velada. Não se deve esquecer esse “mundo memória” segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio dessa história “irracional”, ou dessa “não história”, como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível.

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

Os jovens da EJA por vezes posicionam no espaço escolar com déficit na vontade e na capacidade de aprender. Esse cotidiano é velado, é escondido, não há reconhecimento de sua existência, a prática educativa

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

desenvolvida na escola ignora essa realidade. Mas não podemos esquecer esse “mundo memória”, memória da escola da infância, das situações vivenciadas, das trajetórias marcadas e estigmatizadas pelo insucesso, memória do corpo, das ações, das atitudes que expressam não conformidade, dos gestos de descrédito, da ausência de uma prática educativa contextualizada e problematizada. É o invisível que estamos procurando, e que Certeau (1994, 1996), aguçado no processo de escuta, possibilita que olhemos para o cotidiano das nossas escolas.

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

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

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

Charlot (2000) e Certeau (1994, 1996) problematizam a lógica de reprodução determinista e convida-nos a ouvir a posição que os próprios alunos ditos fracassados atribuem a si mesmos e a perceber que, se de fato a escola reproduz a ordem vigente, é preciso considerar como essa

reprodução é recebida, é utilizada. É o que consideramos essencial ao reconhecer as trajetórias escolares dos jovens da EJA.

É preciso saber dos alunos a quem atribuem as situações de fracasso vivenciadas na escola e questionar se, de fato, a reprodução da ordem vigente acontece nos espaços escolares, ou se é apenas aparência de uma conformidade, pois os sujeitos ali reagem, criam ações contrárias, que não fazem desse sistema escolar ser um reproduzidor. É nessa análise que Certeau (1994, 1996) busca respostas para suas questões, e nós também, junto com a prática educativa.

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

Para essa descoberta, utilizamos o seu Modelo Polemológico de Certeau (1994), que contribui para elucidar a prática educativa desenvolvida nas escolas, alheias ao processo de escuta e de possibilidades de superação significativa.

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

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

Assim, o lugar é uma área legitimada, com elementos que garantem sua existência, elementos que são regidos por leis para sua ordem, execução e manutenção. São exemplos de lugar as instituições escolares, lugar legitimado no sistema educacional brasileiro, em que a Constituição (1988), a LDB (1996) e as Diretrizes (2000) garantem sua execução e manutenção. Nisso se encontra sua estabilidade de um

“próprio”. Quando se fala em sistema educacional, o que aparece é esse “próprio”, é o que é escrito, que é teórico, esse é o lugar, lugar que denominamos de Educação Brasileira e que, nesta pesquisa, situamos a Educação de Jovens e Adultos como um lugar, uma modalidade reconhecida no Sistema Educacional Brasileiro.

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

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

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

Esse espaço – lugar praticado – é o que buscamos. O que de fato acontece, como os jovens que, em seu cotidiano, em situação de fracasso escolar, juntamente com seus professores, usam o que lhes é oferecido na prática educativa, tanto entre o professor e o aluno, quanto na relação entre o sistema de ensino e o professor.⁴⁸ Para esclarecer o que acontece nessa relação de lugar e de espaço, Certeau (1994) nos apresenta o Modelo Polemológico, que é constituído por conjunto de estratégias e de táticas. A estratégia é definida da seguinte maneira:

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

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

⁴⁸ Aqui os professores também estão situados como aqueles que recebem e cumprem com a função de repassar. Por isso, tanto alunos quanto professores ficam, em algum momento, na condição de receptores.

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

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

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

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

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

O lugar do jovem na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas teóricas para o seu estudo

por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. (CERTEAU, 1994, p. 46-47).

As táticas estão representadas aqui pelo espaço, por ser o lugar praticado. Interessante salientar que o usuário não tem lugar “próprio”, ele se move no lugar de outro. Nesse sentido, entendemos que os jovens da EJA são usuários que se movem em um lugar que não é seu, que foi constituído *para* eles, e não, *com* eles, o que deixa de ser próprio. Ouvimos queixas dos professores que questionam, por exemplo, sobre a chegada do livro-base em tempo inoportuno, na metade do ano letivo, sem sequer terem sido consultados. De fato, esse é um lugar de outrem, e não, dos que o utilizam. Mas é nesse “lugar do outro” que a tática se manifesta, como golpes do fraco. Era visível a indiferença ao uso do livro, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

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

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

171

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

[...] a estratégia de escolaridade dos jovens pobres, após a infância, é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras

para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, que geralmente, reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação infanto-juvenil.

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

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

Neste cenário de conflitos, entre situações de fracasso e táticas em busca de benefícios, é necessário nos aproximamos da escola da EJA, de seus sujeitos, de seu contexto de vida e realidade escolar, para refletir a prática educativa desta modalidade.

Palavras (in) conclusivas...

A partir das reflexões teóricas de Charlot (2000) e Certeau (1994, 1996) refletimos os processos de exclusão que têm mantido a produção do fracasso de nossos jovens da EJA. Estamos cientes de que as trajetórias escolares de muitos jovens nesta modalidade vão sendo interrompidas, expressando toda uma estrutura social que cresce em desigualdade.

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

É assim que identificamos o lugar do Jovens da EJA, nos deparamos com questões que permeiam suas expectativas de vida e uma prática educativa que não tem atendido aos seus reais interesses e necessidades do cotidiano. Essas questões provocam mais problemas no cotidiano escolar, razão pela qual se busca uma EJA que contribua para que esses jovens tenham uma segunda chance, com grandes possibilidades de mudar e de superar as dificuldades da vida.

Enfim, neste artigo, as ideias de Charlot (2000) e Certeau (1994,

1996) contribuíram para a nossa insistente reflexão aos processos de escolarização da prática educativa no cotidiano escolar dos jovens da EJA.

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.

BRASIL. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Desigualdades regionais, sociais e raciais no atraso escolar diminuem**. Disponível em: <www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/11375-desigualdades-regionais-sociais-e-raciais-no-atraso-escolar-diminuem>. Acesso em: jan. 2013.

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

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

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

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

MENDES, M.; LINDEZA, P. **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.

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

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

Recebido em: 01/07/2014

Aprovado em: 29/11/2014