

O ADOLESCER DA EJA: A INSERÇÃO DOS ADOLESCENTES QUE FRACASSAM NO ENSINO REGULAR

THE ADOLESCER OF THE EJA: THE INSERTION OF ADOLESCENTS WHO FAILED IN REGULAR EDUCATION

Diosnel Centurion¹

Salatiel da Rocha Gomes²

RESUMO: O objetivo do presente estudo é analisar a percepção de professores, pais e alunos em relação à inserção de adolescentes oriundos do ensino regular na EJA em termos dos benefícios que tal deslocamento pode trazer para o rendimento acadêmico desses alunos. Optou-se pela discussão dessa problemática em razão de sua relevância social e científica, discutindo-se o porquê de o adolescente ser convidado para a EJA tão precocemente. Esse enfoque ainda é pouco explorado na academia conforme o banco de dissertações e teses da Capes. O texto está pautado numa abordagem qualitativa, utilizando técnicas de entrevistas estruturadas, questionários, observação participante e análise documental. Os resultados da pesquisa apontam que muitos dos fracassos escolares dos adolescentes voltam-se apenas ao aluno. Evidenciou-se que a timidez, a falta de interesse e a baixa concentração foram os maiores problemas que levaram os alunos à repetência escolar e ao ingresso na EJA. A pesquisa também relata o baixíssimo rendimento que os adolescentes tiveram na EJA no período pesquisado, corroborando a ideia de que o necessário não é achar uma alternativa provisória para esse aluno, mas possibilitar melhorias eficazes e profícuas na gestão e na prática do trabalho escolar em todas as modalidades. É confirmada a hipótese de que professores, pais e alunos consideram que, ao frequentar a EJA, o adolescente terá melhor rendimento acadêmico, além de essa modalidade de ensino contribuir para a autoimagem do adolescente, fortalecendo aspectos sociais, como a melhoria no comportamento em aspectos afetivos e a interação aluno-aluno e aluno-professor.

Palavras-chave: Adolescentes. EJA. Escola. Fracasso escolar.

ABSTRACT: The objective of the present study is to assess the perception of teachers, parents and students about the insertion of adolescents from regular education for the adult and youth education in terms of the benefits that this offset to the EJA can bring to the academic performance of these adolescents. We opted for the discussion of this problem by having a social and scientific relevance, because it discusses why early so this teenager is invited to go to the EJA, this approach still little explored in academia as Bank of dissertations and theses of Capes. Was a qualitative approach, using the techniques of structured interviews, questionnaires, participant observation and document analysis. The survey results show that many of the failures of these adolescents are school only in the student. It was evidenced that shyness, lack of interest and low concentration were the biggest problems, that led students to the school repetition and entry into the EJA. The survey also reports the very low income teens had on the EJA last year searched, which corroborates the idea that what is necessary is not to find a temporary alternative to this student, but enable effective and fruitful improvements in the management and practice of school work, in all disciplines. Is confirmed the hypothesis that teachers, parents and students believe that, going to the EJA, the teenager will have better academic performance, in addition to this mode of education contribute to the self-image of this adolescent, strengthening social aspects, as improvement in behavior and affective aspects, such as the student-student interaction and student-teacher.

Keywords: Adolescents. EJA. School. School failure.

¹ PhD. (Doctor en Filosofía) en Comunicación Internacional. Macquarie University, Sydney (NSW), Austrália. Mestre em Comunicação e Desenvolvimento – Universty of the Philippines. Escritor, editor e colunista. Professor e coordenador em universidades no âmbito do Mercosul. E-mail: lensoid@gmail.com

² Mestrando em Educação e Ensino de Ciências, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, licenciado em Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos da UEA – Ensino de Ciências em Espaços Não formais. E-mail: salatielrocha@yahoo.com.br

1. Introdução

Esta pesquisa decorreu do nosso ingresso como docentes na EJA (Educação de Jovens e Adultos) no ano de 2011, quando iniciamos nossa carreira profissional em educação. No começo da experiência como docentes, percebemos um grande número de adolescentes na EJA (alguns tinham acabado de completar 15 anos, idade mínima para ingresso na EJA), o que nos chamou atenção para as causas de uma entrada tão precoce nessa modalidade de ensino. Tais adolescentes eram tidos como alunos-problema, multi-repetentes e com dificuldades de aprendizagem, sendo que quase em sua maioria não haviam alcançado êxito escolar no ensino regular durante muitos anos seguidos. Eis o porquê da escolha e expressão do tema/título *adolescer*.

Nessa modalidade de ensino, temos três perfis de aluno: o que já “fracassou” há bastante tempo e está retornando à escola, o que nunca teve oportunidade e encontram a EJA uma chance e o que não está conseguindo lograr um bom desempenho nas turmas chamadas “normais” e que busca na EJA sua última tentativa.

Diante do contexto acima construído, o objetivo do presente estudo é analisar a percepção de professores, pais e alunos sobre a inserção dos adolescentes oriundos do ensino regular na EJA em termos dos benefícios que esse deslocamento pode trazer para o rendimento acadêmico de tais alunos. A ideia principal é compreender, com base na literatura já existente sobre os eixos epistêmicos da EJA (Escola e Cultura Juvenis), suas relações e diferenças nesse processo de *adolescer* da Educação de jovens e Adultos. O texto a seguir está assim organizado: inicialmente, apresentaremos uma revisão de literatura sobre as principais concepções teóricas dos eixos epistêmicos que norteiam nosso trabalho; num segundo momento traremos nosso caminho investigativo; em seguida analisaremos e discutiremos os resultados obtidos; e, ao final, faremos uma breve síntese do que foi observado e constatado na pesquisa.

Esperamos que os aspectos aqui subsidiados possam oferecer reflexões que visem ao surgimento de alternativas e novas buscas para ressignificar o atual contexto da EJA, que denominamos *adolescer*.

2. A história da EJA: concepções, trajetórias e perspectivas

Com base em estudos desenvolvidos por diversos autores sobre o assunto (Andrade, 2004; Carrano, 2000; Di Pierro, 2005, 2008, 2010; Brunel, 2008; Arroyo, 2005; Beisiegel, 1997), é possível apontar alguns movimentos voltados a essa modalidade de ensino. Em nível nacional, foram relevantes a Campanha de Adolescentes e Adultos (Governo Eurico Gaspar Dutra, em 1947); a Campanha Nacional de Educação Rural (criada em 1952); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Governo Juscelino Kubitscheck, em 1958); o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (no período da ditadura militar, em 1968); a Fundação Nacional de EJA – Educar (criada no governo José Sarney, em 1985); o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – Pnac (Governo Collor, em 1990); a Alfabetização Solidária (Governo Fernando Henrique Cardoso, em 1997); o Projeto Mova-Brasil (Governo Lula, em 2003) e o programa Brasil Alfabetizado, que se encontra ativo.

Em nível internacional, indiscutivelmente as realizações do Confitea trouxeram e continuam trazendo contribuições importantes quando se pensa em EJA. A Declaração de Hamburgo teve um papel internacional grande na erradicação do analfabetismo. Realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional para Educação de Adultos mencionou que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os

sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

Percebe-se que esse encontro foi um dos mais importantes para a educação de adultos, pois a reconheceu como área potencial e autônoma. O Parecer 11/2000, que teve como relator o professor Carlos Roberto Jamil Cury, apresentou reflexões atuais e históricas sobre a EJA. É unânime a citação desse parecer nas dissertações e teses que tratam sobre o assunto. O parecer tem uma linguagem atual, que mostra a EJA como ela é no presente. Cury desenvolveu seu relatório com base em audiências públicas e reuniões com os fóruns de EJA em todas as regiões. Conforme o Parecer 11/2000, a EJA possui três funções: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Todas elas apresentam aspectos diferentes; a **função reparadora** traz, segundo o parecer supracitado, oportunidades para quem não teve acesso à educação, a restauração de um direito negado. A **função equalizadora** tem como principal propósito a continuidade daqueles que tiveram acesso ao ensino, mas que pararam no meio do caminho por inúmeros motivos, como trabalho, condições sociais, repetência e abandono escolar. A **função permanente** ou **qualificadora** tem como principal objetivo levar esse aluno para o mercado de trabalho e é o próprio sentido da EJA, conforme aponta o parecer (BRASIL, 2000, p.10).

3. O legado de Paulo Freire para a EJA

É indiscutível a contribuição do educador Paulo Freire para a EJA. Ele é considerado como educador do povo e não simplesmente implantou uma nova metodologia de alfabetização para adultos, mas trouxe uma revolução educacional. Aliás, Freire tem reconhecimento internacional, fruto de seu pensamento realista. É sempre um prazer ler suas obras, visto a profundidade que elas possuem e a coerente reflexão sobre a educação. Seus pensamentos em relação à educação nasceram da prática em um movimento dialético de reflexão e ação; abordavam sempre a dialogicidade educacional e argumentavam que quem vive educação tem possibilidades maiores de pensá-la e discuti-la e também criticavam peremptoriamente o neoliberalismo e a ideologia massificante.

As bases de seu pensamento filosófico e pedagógico são retratadas por intermédio das relações cotidianas, sempre em busca de uma completude capaz de transcender e fazer história. Para ele, a incompletude do ser humano, ao longo de seu percurso, é superada na medida em que ele se relaciona consigo e com o mundo. Freire (1978, p.13) afirma que “A educação é também um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente. Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

No que diz respeito à educação, Paulo Freire declarava que ela é um ato de conhecimento, o qual é fruto das relações dos seres humanos com o mundo que os rodeia (relações intra/extrapessoais). A educação, na visão do educador, é um ato político no qual não há neutralidade, ou seja, ela é perpetuada de intenções. O ato pedagógico é um ato político. A educação nunca é neutra. Não há educação que se faça neutra. Toda neutralidade afirmada é uma opção escondida (FREIRE, 1978).

Apresentaremos a seguir alguns traços centrais do movimento da EJA no Brasil e a seguir discutiremos sobre a escola.

4. A produção do fracasso escolar: a escola questionada

Nos últimos anos, a escola tem recebido inúmeras críticas; no entanto, algumas vezes elas são exageradas e injustas. Os analistas geralmente são (somos) os que estão dentro do contexto educacional, produtos da escola. Quando se tem opiniões “externas”, em geral ainda fica a ideia de uma escola que não deve ser muito questionada. A visão de Nóvoa (2005, p. 14-15) é interessante, pois analisa que:

A escola de hoje é infinitamente melhor que a de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega. Pedagogicamente encontra-se enclausurada nas fronteiras da modernidade. A diferenciação pedagógica, o interesse e motivação, os métodos ativos ou os modelos de aprendizagem centrados nos alunos foram inventados para educar melhor as crianças, todas as crianças, e não para servir de pretexto (e de desculpa) à nossa incapacidade para as instruímos.

Dubet (2001) explica que a escola era considerada uma caixa preta neutra, que simplesmente gravava as desigualdades sociais sob a forma de desvantagens culturais em um caso e de agregação de cálculos racionais socialmente situados em outro.

Segundo Moreira & Candau (2005), a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social: transmitir a cultura, oferecendo às gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

Outra face dessa discussão diz respeito à justiça escolar. Dubet (2008) relata que uma escola justa distingue o mérito de cada um independentemente de sua origem social e o encara de uma forma diferente, menos pejorativa e estereotipada, tentando reduzir os impactos da desigualdade social na trajetória escolar do aluno. Para o autor, os alunos que fracassam são propensos a fracassarem em toda a sua vida, por isso enfatiza que uma escola justa é a que oportuniza o desenvolvimento desse aluno não obstante sua condição atual e busca condições para que ele seja inserido em processos menos excludentes, visando, portanto, a uma formação escolar bem-sucedida. Para fundamentar a questão das causas desse fracasso escolar, escolhemos o desenho traçado por Collares (1995) que apresenta tais causas em cinco categorias:

* **Causas centradas na criança:** baseadas nos aspectos biológicos (doenças neurológicas, divididas em disfunção cerebral mínima, distúrbio de aprendizagem, coordenação motora, entre outras; e deficiências mentais) e também em características emotivas e motivacionais (imaturidade, falta de interesse e prontidão, motivação e excesso de faltas).

- **Causas centradas na família:** baseadas em aspectos como pais separados, que trabalham fora ou analfabetos; alcoolismo; desemprego; prostituição; falta de estímulos, interesse e responsabilidade; além da pobreza e da migração.
- **Causas centradas no professor:** baseadas nas questões oriundas da prática pedagógica.
- **Causas centradas na escola:** ocasionadas pela falta de gestão escolar, que não faz o acompanhamento pedagógico necessário.
- **Causas centradas no sistema escolar:** provocadas pela falta de condições mínimas, tanto de infraestrutura quanto pedagógicas.

Todos esses estudos mostram causas reveladas em diversas situações. Entendemos que existem inúmeros motivos para o fracasso escolar. Porém, o problema que geralmente temos nas escolas diz respeito à generalização dessas causas.

Com um foco mais sociológico, o fracasso escolar é discutido pelas teorias crítico-reprodutivistas, as quais consideram a escola como um espaço que reproduz as desigualdades sociais. Outra explicação bastante difundida, principalmente pelos professores, é a ideia de que o aluno fracassa porque não teve e não tem acesso à cultura, dificultando, portanto, o acesso a conhecimentos globais e contemporâneos da sociedade. “O aparelho ideológico escolar, em lugar de instrumento de equalização social constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2008, p.26).

Outra área que vem estudando essa questão é a Psicanálise, que desenvolve trabalhos sobre os motivos do fracasso escolar, destoando também do conceito massificante da chamada medicalização do ensino. Uma das formas de tergiversação, segundo Santomé (2009), na qual costumamos cair com frequência, está no que podemos denominar como a psicologização dos problemas

raciais e sociais. Na escola, isso pode ser identificado quando as explicações do fracasso se baseiam em análises que têm como centro de estudo o aluno. Para tentar minimizar os efeitos do fracasso, são tomadas algumas medidas, como: implantação de projetos pedagógicos, programas alimentares, acesso à tecnologia, reformas educacionais, entre outras políticas compensatórias.

Di Pierro (2005) esclarece que essa concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos – muitas vezes rotulados como discentes que não precisam de professores qualificados – e desqualificam, por exemplo, a EJA. A seguir, propomos o exercício de analisar o eixo epistêmico da adolescência, discutindo prioritariamente esse novo enfoque que denominamos “cultura juvenil”.

5. Adolescência: aspectos conceituais e contextuais

Segundo Brasil (2011), a adolescência é uma fase de oportunidades na qual se busca a socialização, construindo aspectos como a autonomia e a identidade. Nessa fase, tomamos muitas decisões, escolhas que poderão refletir em toda a nossa vida. A palavra “adolescência” tem sua origem etimológica no latim *ad* (para) + *olescere* (crescer); portanto “adolescência” significaria, *stricto sensu*, “crescer para” (PEREIRA, 2004). Segundo Campos (2008, p. 81), esse vocábulo representa “a condição ou o processo de crescimento, aptidão para crescer, não só física como também psicologicamente”.

No Brasil, de acordo com a Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), adolescente é a pessoa com idade entre 12 e 18 anos completos. Nessa fase, estão presentes questões como a sexualidade, a violência e as drogas. O jovem que não tem nenhum vínculo com a escola e se sente apático em relação a ela tende a confrontá-la e a se rebelar de inúmeras formas: não executa os trabalhos, faz bagunça, desrespeita os professores, faz pichações, entre outros. Sposito (2000) destaca o enfraquecimento da capacidade de ação socializadora da escola sobre a maioria dos jovens, que mantêm com ela uma relação de distanciamento construída no interior da condição de aluno, enfatizando a necessidade de conectar os movimentos sociais, o jovem e a educação.

Quanto à parte legal da entrada dos adolescentes na EJA, a LDB 9394/96 estabeleceu, no artigo 38, a alteração da idade mínima de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio.

A cultura juvenil é diferente, explicam Carrano (2000) e Sposito(2000). Em determinadas situações, os alunos fingem que ouvem os professores, quando na verdade, estão pensando em suas aventuras e em outros assuntos que despertam principalmente nessa fase. Dubet (1997, p. 4), destaca que:

Os adolescentes são alunos completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é “por natureza” hostil ao mundo de adultos, hostil aos professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma, eles não querem completamente o jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade e o professor fica sempre um pouco frustrado porque, mesmo que os alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente, eles não querem tê-las.

Ao discutirem as relações juvenis, as sociólogas Marília Sposito e Isabel Galvão (2004, p.28) alertam que “o insucesso escolar chega a ser admitido porque se sentem co-autores desse fracasso, mas o fracasso tornado público é insuportável pois expõe e destrói para o outro a imagem positiva de si”.

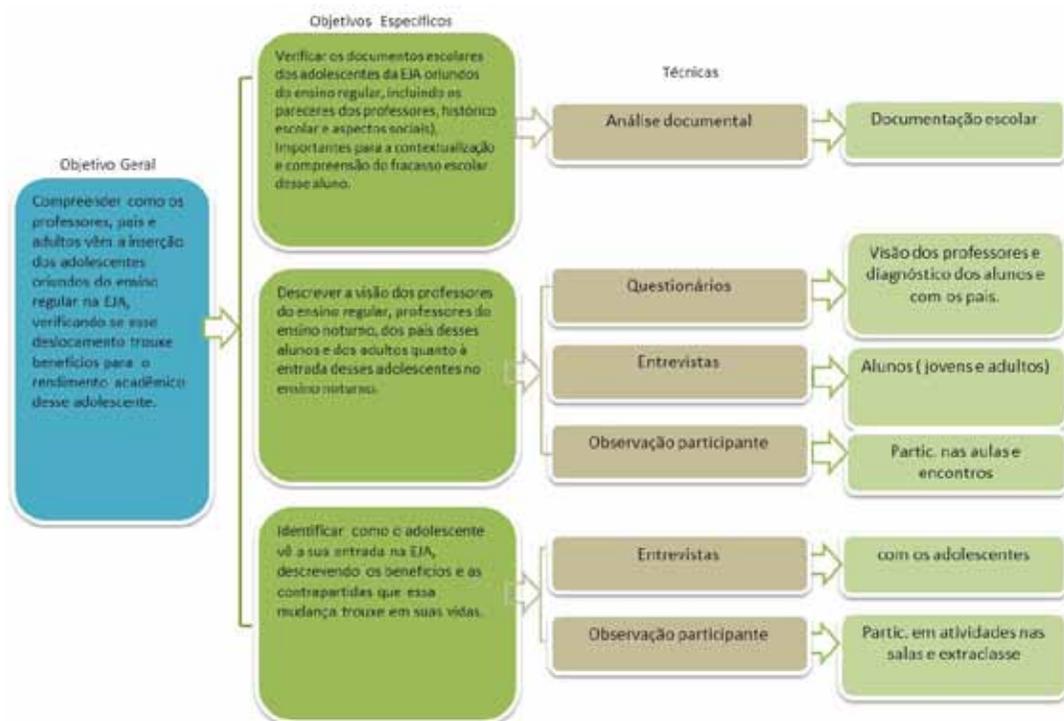
Para dar sentido ao caminho investigativo percorrido, escolhemos a pesquisa descritiva, uma vez que ela relata os acontecimentos da forma como eles ocorrem. É do percurso metodológico que trataremos a seguir.

6. O caminho investigativo da pesquisa

A fim de melhor atender os objetivos propostos, realizamos um estudo descritivo com uma abordagem qualitativa. Utilizaram-se como técnicas de investigação: entrevistas, questionários, observação participante e análise documental. A pesquisa descritiva, segundo Sampiere *et al.* (2008, p. 103), “busca especificar propriedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”. A análise documental complementa as informações obtidas por outras técnicas, revelando aspectos novos do problema pesquisado (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Em relação à importância da observação participante, Minayo (2003) acentua que por intermédio dela podemos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

O processo de coleta de dados aconteceu nas dependências de uma escola municipal da rede pública da cidade de Manaus após a aprovação por escrito da gestora dessa instituição. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos (adolescentes, jovens e adultos), os professores e os pais dos adolescentes, os quais tomaram conhecimento da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A análise de dados teve como proposta metodológica a técnica empírico-interpretativa, fundamentada nos estudos de Minayo (2003), que sugere uma proposta interpretativa. Abaixo, segue o desenho metodológico de nossa pesquisa.

Figura 1 – Desenho teórico-metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração dos autores

7. Resultados e discussão

Com base em nossos objetivos específicos, dividimos a análise dos dados de nosso trabalho em quatro categorias: o *adolescer* na visão dos adolescentes, dos adultos, dos professores e dos pais.

a) O *adolescer* da EJA na visão dos adolescentes

Os adolescentes da escola, segundo o diagnóstico que fizemos, trabalham durante o dia ocupando algumas funções: ajudantes de pedreiro, mototaxistas, montadores de placas, babás, além de ajudarem nas atividades domésticas. Quanto às dificuldades que os adolescentes encontram na escola atualmente, 95% são voltadas à leitura e escrita e 5% à matemática. Os jovens relatam que têm muita vontade de aprender a ler, mas não conseguem e não entendem o porquê. Todos eles responderam que não possuem nenhum tipo de problema em casa. Com relação às mudanças que ocorreram em suas vidas após se deslocarem para a EJA, consideramos importante refletir sobre algumas respostas:

Quando eu estudava à tarde, eu não sabia ler nem escrever e agora estou aprendendo. Durante o dia, eu bagunçava muito, à noite eu não faço muita bagunça (A5).

Quando eu estudava à tarde eu era muito bagunceiro e não trabalhava. Hoje sou ajudante de pedreiro e mudei totalmente meu comportamento (A8).

Percebemos nas descrições acima que o aprendizado e o comportamento foram as mudanças mais relevantes na vida desses adolescentes após a entrada na EJA. Para eles, o turno noturno propicia melhores condições de ensino e aprendizagem. Notamos que muitas rotinas se alteraram e alguns começaram a trabalhar. Se antes eles se consideravam muito “bagunceiros”, hoje se veem obrigados a melhorar seu comportamento, uma vez que os colegas do noturno são diferentes e cobram certa disciplina na sala de aula.

Quanto às pessoas mais idosas, 100% dos adolescentes relataram que possuem uma boa relação com elas e destacaram que as experiências com os adultos são valiosas, pois esse processo de interação promove o aprendizado. Outro dado importante é que 86% dos jovens se sentem melhor na EJA e 64% querem continuar no âmbito dessa modalidade de ensino. Para o adolescente, ele mesmo é o maior responsável por seu fracasso. Essa relação de autocondenação é um reconhecimento de que seus aspectos comportamentais foram relevantes para o insucesso na escola.

O maior culpado sou eu mesmo, pois bagunçava muito, eu queria bagunçar mesmo. Mudei de comportamento quando vim para a noite. Percebi que estava crescendo e sei que não posso mais viver na bagunça (A2).

Na maioria das entrevistas, os adolescentes se reconheceram como muito “bagunceiros” e atribuíram somente a isso seu fracasso escolar. Tal fato é constatado por Brunel (2008, p.21), que afirma que “na maioria das vezes, atribuem exclusivamente a si um fracasso que não é só deles. O problema é que tal fato pode se constituir num entrave para um possível sucesso escolar”.

b) O *adolescer* da EJA na visão dos professores

Para os professores da EJA, o efeito *adolescer* é uma saída não só para os jovens, mas para os próprios docentes. O aumento no número de matriculados revigora o turno da noite, que é alvo de disputas entre os professores, uma vez que a tranquilidade e as condições de trabalho são muito melhores se comparadas ao ensino regular.

Quanto às dificuldades que os professores enfrentam com os adolescentes, foram citadas as seguintes: desinteresse, ausência às aulas, mau comportamento, desrespeito, irresponsabilidade, indisciplina e desatenção. Transcrevemos alguns relatos importantes:

Os adolescentes têm um comportamento um pouco mais “agitado”, característico dessa fase. Pelo fato de o número de alunos na EJA ser reduzido, essa “agitação” dos adolescentes não faz com que as aulas sejam prejudicadas, pois é possível contornar as possíveis atitudes inconvenientes. Sendo assim, talvez o comportamento deles fosse uma dificuldade, mas não é o caso (p.4)

A indisciplina certamente é uma das maiores dificuldades, pois o público da EJA em sua maioria é composto de adultos que têm desejo de aprender, mas, diante da indisciplina há um desgaste no relacionamento professor x aluno e aluno x aluno (p.3).

Quando questionados se a vinda dos adolescentes para o ensino noturno prejudicaria a EJA, tivemos as seguintes opiniões:

Acredito que depende da intervenção feita pelo professor. Quando as regras de sala de aula são fixadas logo no início do ano letivo, esse problema é logo revestido e essa intervenção preventiva é a ideal, afinal, todos têm o direito de estudar, mas o respeito deve estar em primeiro lugar. (p.3).

Não. Esses adolescentes também são alunos e, como os adultos, também estão em busca de conhecimentos de formação e têm perspectivas, seus objetivos são muito parecidos com os objetivos dos mais velhos, com a vantagem de conviverem com pessoas mais calmas e atenciosas, o que facilita sua aprendizagem (p.4).

O comportamento desses adolescentes é sempre um dos problemas mais citados pela maioria dos professores da EJA. Porém, para eles, a própria turma (com jovens e adultos) pode mudar o comportamento dos adolescentes na sala de aula, e 75% dos docentes preferem uma turma mista (com adolescentes e adultos) a uma turma formada só por jovens.

c) O *adolescer* da EJA na visão dos adultos

A proposta de conhecer a visão dos adultos a respeito do deslocamento dos adolescentes para a EJA tem como objetivo verificar se eles concordam com essa nova característica, descrevendo suas inquietudes e desejos.

Tem muito adolescente que vem para conversar, se ele saiu do turno da tarde é porque a professora não aguentava durante o dia. Eu não sou contra não, mas o problema é que eles atrapalham o pessoal que vem prestar mais atenção, os adolescentes levam muito mais na brincadeira; o desenvolvimento dos adultos é diferente do adolescente. (A17).

Eles se dispersam muito, não levam a sério; agente fica um pouco envergonhado com a presença deles e vice-versa. Com o tempo vai se acostumando, mas no começo foi muito difícil. (A22).

Os adultos se “acostumaram” com a presença de adolescentes na EJA, apesar destes demonstrarem características como rebeldia, agitação e indisciplina. Alguns adultos acreditam que a escola

deve reavaliar certos fatores, visto que hoje o turno da noite é diferente do outrora vivenciado por eles. Esse, inclusive, é um dos alicerces de relevância desta pesquisa.

d) O *adolescer* da EJA na visão dos pais

Iniciamos este tópico com uma reflexão de Sacristám (2005, p. 119), citando Heting, ao contextualizar que “O filho, outrora um presente de Deus, e às vezes também uma carga não desejada, se transformou hoje para os pais/as mães, sobretudo em um objeto ‘difícil de lidar’”. Essa reflexão representa uma realidade presente nas relações normais da escola, onde muitos pais consideram que seu filho pouco progredirá, como menciona o autor. Para 75% dos pais, o ensino noturno foi bom para seus filhos, mas, para a metade deles, não houve avanços em relação ao aprendizado. É interessante a expressão de um dos pais quando diz que “não achei muita vantagem não, pois continua na mesma situação, com muita dificuldade no aprendizado”. (Pai do A3).

Para 63% dos pais, o próprio aluno é o responsável por seu fracasso. O mais destoante dessa visão é que em nenhum momento a família se culpa por tal insucesso. É o que chamamos de círculo de responsabilidades não assumidas, no qual a culpa é sempre do outro.

Segundo Carrano (2008), esse novo público da EJA, formado por jovens e adolescentes, constituiu no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais. E o que esperar do futuro?

Os alunos mal sucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho “não se paga”, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao “trabalho insuficiente” são apenas um modo de se proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então, os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar. Eles se abandonam ao ritualismo escolar, ao respeito exterior das regras escolares ao mesmo tempo em que se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar (ARRERE *apud* DUBET, 2003, p.13).

Todos esses posicionamentos são relevantes para construirmos um pensamento atual sobre a adolescência na EJA. Ademais, é preciso ir além: conhecer os caminhos escolares desses sujeitos e essas histórias que terminam sempre mal.

e) Ensino Regular & EJA - No caminho de Alvinho havia uma pedra...

No caminho de Alvinho havia uma pedra é o título de um clássico literário da autora brasileira Ruth Rocha, contextualizado em diversos momentos educacionais, sendo que aqui exemplificamos o da EJA. Fica claro que não é bom para o Estado investir em pessoas maiores de 14 anos com problemas de aprendizagem, alunos sem retorno rápido. Aluno “gargalo” é inviável. A “pedra” pode ser representada pelos entraves que esse adolescente encontra ao longo de sua trajetória acadêmica, suas frustrações, decepções e fracassos, tendo que encontrar um caminho, um “tapa buraco” ou, até mesmo, uma saída que para que possa encontrar seu mundo. Por meio da análise do histórico escolar de 12 alunos, podemos descrever as principais causas de seu fracasso escolar e, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Resumo das causas do fracasso escolar apontadas pelos professores

Problemas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A11	A13	A14
Dificuldades motoras	x					x					x	x
Timidez	x	x	x			x	x			x	x	x
Não consegue efetuar cálculos	x				x	x			x	x		
Falta de atenção	x								x			
Falta de concentração	x	x	x	X	x	x	x	x	x			
Falta de interação	x	x	x			x					x	x
Preguiça		x										
Apresenta dislalia e dislexia		x										
Desinteresse		x	x	X			x	x	x	x	x	x
Esquecimento		x				x	x	x			x	
Raciocínio lento		x			x	x		x		x	x	
Infrequência			x	X		x						x
Problemas de saúde				X		x	x	x				
Falta de higiene						x				x		
Má alimentação						x						
Problemas familiares												x
Falta de acomp. familiar							x				x	x
Falta de maturidade								x	x	x		
Não organiza as ideias							x				x	x
Violento/Indisciplinado												x

As principais causas de fracasso escolar entre adolescentes apontadas pelos professores do ensino regular durante os relatos e descrições, no período de 2002 a 2008, são resultados de problemas focados apenas nos alunos. Como podemos notar a timidez, o desinteresse, a falta de concentração, o raciocínio lento e o esquecimento foram os motivos mais comuns de fracasso. Quando o professor tem uma imagem prévia do aluno, ele tende a se ancorar nessas características, levando o estudante ainda mais ao fracasso. A criança que simplesmente sai da escola, que entra nas estatísticas de “evasão escolar”, é a que já foi retida várias vezes e que sabe que será reprovada mais uma vez. Não abandona, é expulsa. É o retrato final do fracasso escolar (COLLARES, 1995, p. 159).

Outro problema apontado pelos professores é a imaturidade. Collares (1995, p. 124), ao expor o assunto, julga que falar da imaturidade de uma criança é “desconhecer que o ser humano é um ser histórico, permanentemente em construção. Inacabado, sim. Por isto mesmo um agente de transformação”.

Uma outra questão interessante citada como problema em muitos relatos dos professores é a timidez. O aluno tímido e quieto geralmente é excluído, pois os professores geralmente dão mais atenção aos alunos agitados, o que acaba prejudicando o desenvolvimento dos mais acanhados. A timidez também é reflexo do desenvolvimento fragmentado, quando se dá mais importância para um aspecto em detrimento dos demais.

Apesar de não ser objetivo de nosso estudo trabalhar as questões do desenvolvimento cognitivo e social do aluno, percebemos que é necessário evitar sua fragmentação, sendo importante o favorecimento interligado dos aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos.

Quando lemos as sugestões dadas pelos professores, todas elas se referem ao aluno e à família. As causas do fracasso, para os professores, vêm do aluno. Em nenhum momento o aspecto

pedagógico e a própria escola são questionados a respeito da falta de formação continuada, das condições inadequadas de trabalho, das salas superlotadas, dentre outros problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Constatamos que, mesmo com avanços significativos na EJA, 83% dos adolescentes ainda não conseguiram ser aprovados em 2012, principalmente pela falta de domínio da leitura e da escrita. Tais dificuldades “desqualificam” essa modalidade de ensino que, em comparação com o ensino regular, tem os piores índices, tanto de evasão quanto de retenção escolar – aspectos que não são interessantes no que concerne ao investimento educacional para o município.

8. Considerações finais

O posicionamento dos autores apresentados neste texto nos permite reforçar o sentido da EJA atualmente: uma “última chance”, principalmente para os adolescentes que saem do ensino regular. Alguns pontos deste trabalho queremos ressaltar: entre adolescentes indisciplinados, desobedientes, violentos, desatentos e irresponsáveis, encontramos jovens que há muito tempo estão inertes em um sistema escolar excludente, retidos de quatro a sete anos consecutivos. São adolescentes que buscam ajuda e encontram na EJA uma oportunidade de prosseguimento, de luz. Notamos que, quando causam problemas, eles são esquecidos e poucas intervenções pedagógicas são feitas com alunos-problema. Os professores da turma da EJA utilizam menos estereótipos e rotulações.

O que parece um paradoxo, principalmente quando levamos em conta as questões de juventude (relação de pares), é que a convivência com os adultos é importante nessa nova caminhada. As pessoas mais maduras, segundo relatos obtidos na pesquisa, tiveram inicialmente críticas negativas em relação à vinda desses adolescentes, mas mudaram de opinião no decorrer do ano. A relação com os adultos hoje é: “um ajuda o outro”.

A família, que já era pouco presente no ensino regular, durante o noturno se apresenta apenas no período de matrículas/rematrículas e sempre transfere sua responsabilidade para a escola e para o próprio aluno. Percebemos que, ao passarem do turno diurno para o noturno, as vidas desses alunos mudaram. Eles ainda têm uma imagem muito boa da escola, culpando a si mesmos por seu fracasso, que não é apenas um fracasso escolar, mas social e cultural. Demonstram um esforço imenso em continuar sua trajetória escolar, apesar das decepções que nessa idade já sofreram.

Severino (2010) explica que não se pode esgotar em educação qualquer tipo de tema, o importante é que cada pesquisador coloque sempre “um tijolo” na construção do edifício do saber. Nessa perspectiva, acreditamos que este estudo – um “tijolo” – contribui significativamente para a *práxis* pedagógica. Finalizamos com um pensamento de Fazenda (2010), que afirma: “aquele que consegue desenvolver-se em pesquisa não consegue mais retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula, mas adquire habilidades para transformar e redimensionar a sala de aula, contagiando todos os que a frequentam”. Esse novo enfoque – o *adolescer* – merece ainda mais reflexões, uma vez que não é apenas um assunto de caráter escolar, como também social.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *A EJA do “último turno”*: produzindo outsiders (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense- UFF, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A política da educação de adultos – Analfabetismo no Brasil*. São Paulo, série documentos, 1997.

BRASIL. *Parecer Nº 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Conselho nacional de educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, 2000

_____. *O direito e aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

_____. *O direito de ser adolescente: oportunidades para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília, DF: UNICEF, 2011.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na EJA*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAMPOS, Miriam Piber. A cultura juvenil e o jovem na EJA. In: SCHEIBEL, Maruá Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.). *Saberes e singularidades na EJA*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARRANO, Paulo. EJA e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença de jovens na escola da “segunda chance.” In: MACHADO, Maria Margarida. *Formação de educadores de Jovens e Adultos*. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *O cotidiano escolar patologizado. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas*. Tese (livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1995.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de EJA no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, esp. Out-2005.

_____. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. *Educação revista do centro de educação*. Universidade de Santa Maria, v. 33,3 Set-Dez 2008.

_____. A EJA no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul-set, 2010.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com Francois Dubet. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação*, n.5, Mai/Ago, 1997, p. 222-31.

_____. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, 2001.

_____. A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

_____. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: UNESCO. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

NOVOA, Antônio. *Evidentemente*. 2. ed. Porto: ASA Editores, 2005.

SANTOMÉ, Jurgio Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SACRISTAN, Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPIERE, Hernández; FERNÁNDEZ, Roberto; PILAR, Fernández Carlos y Baptista, *Metodología de la Investigación* – Mc Graw-Hill. 2008.

SAVIANE, Demerval. *Escola e democracia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008

SEVERINO, Antônio Joaquim et al. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.02, p.345-380, jul/dez, 2004.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro*. In: Conferência Internacional sobre educação de adultos, 1997. Hamburgo, Alemanha, 1997.

Recebido em julho de 2014.
Aprovado em novembro de 2014.