



## JOVENS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXOS DE UMA INFÂNCIA SEM SUCESSO ESCOLAR

Quezia Vila Flor Furtado<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa<sup>2</sup>, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, no qual tivemos como objetivo verificar as situações de fracasso na escola da infância, vivenciadas pelos/as jovens que estudam nas séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo do reconhecimento de que a presença destes/as, nesta modalidade, é resultado do insucesso escolar quando ainda eram crianças. Escolhemos como fonte de dados a entrevista de 10 jovens estudantes do Ciclo I e II, de escolas pertencentes à rede municipal de ensino de João Pessoa/PB. Tomamos como referencial teórico os estudos de Bernard Charlot, La Taille, Aquino, Bzuneck e Freire. A análise do material produzido em diálogo com os teóricos, nos fez perceber que a retenção dos/as jovens nas séries iniciais está relacionada com o reduzido investimento em Políticas Públicas que realmente atendam as suas reais necessidades na relação com o saber, revelando a má qualidade na Educação Básica, conduzindo-os de forma cada vez mais crescente para as salas de Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Escola da infância; Jovens; Fracasso escolar; Educação de Jovens e Adultos.

## JÓVENES EN SITUACIÓN DE FRACASO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: REFLEJOS DE UNA INFANCIA SIN ÉXITO ESCOLAR

### RESUMEN

Este artículo presenta parte de una investigación desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de Paraíba, donde nuestro objetivo era verificar la situación de fracaso escolar en la infancia, experimentan / niñas que estudian en la primera serie de Jóvenes y Adultos (EJA), reconociendo que la presencia de / as, en este modo, es el resultado de fracaso escolar cuando eran niños. Elegida como una fuente de datos para entrevistar a 10 jóvenes estudiantes de las escuelas del ciclo I y II pertenecientes a la escuela municipal de Joao Pessoa / PB. Tomamos como teórico Charlot estudios de Bernard, La Taille, Tomás de Aquino, y Bzuneck Freire. El análisis del material producido en el diálogo con los teóricos, nos hizo darnos cuenta de que la retención / niñas en los primeros grados se asocia con una baja inversión en las políticas públicas que realmente satisfagan sus necesidades reales en relación con el conocimiento, revelando la mala calidad en la educación básica, lo que lleva a una habitación cada vez más creciente de jóvenes y adultos.

**Palabras-clave:** Escuela de la infancia; Jóvenes; Del fracaso escolar; Educación de jóvenes y adultos.

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Doutoranda em Educação - UFPB - Professora na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG - área de estudo e trabalho: Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. E-mail: [queziaflor@yahoo.com.br](mailto:queziaflor@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> A pesquisa completa encontra-se publicada no livro: *Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização*. Editora UFPB, 2009.



A juventude tem sido presença crescente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo reconhecida como um fato marcado a partir dos anos 1990, como resultado não somente das questões sociais, cognitivas, psicológicas, pedagógicas e econômicas, mas também do amparo legal. Identifica-se, na LDB 9394/96, a redução da idade mínima para a entrada nas séries iniciais da EJA de 18 para 15 anos, o que, em decorrência do crescimento do número de alunos/as com distorção idade-série, amplia, ainda mais, a disparidade de faixa etária nessa modalidade, trazendo novas questões de aspecto geracional.

Temos então um grupo diferenciado na EJA, que não participa mais da conceituação atribuída a essa modalidade anos atrás, quando os/as estudantes dessa modalidade eram vistos como os “[...] que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar” (PAIVA, 1972, p. 26). Essa explicação já tem se tornado insuficiente pelo momento histórico, político, social e econômico que temos vivenciado nestes últimos anos. Estamos falando de um grupo que, cada vez mais cresce, devido à má qualidade do processo de escolarização desenvolvido na Educação Básica: crianças que estão fracassando nas séries iniciais, estão se tornando jovens, que não mais estando em idade regular são direcionados para a Educação de Jovens e Adultos.

Diante desta realidade, nos aproximamos dos/as jovens da Educação de Jovens e Adultos, e tivemos como objetivo ouvi-los/as, acima de qualquer dado estatístico, de qualquer relação de porcentagens, mas ouvi-los/as, senti-los/as em cada palavra, em cada atitude e expressão, pois eles/as sabiam nos dizer por que estavam ali, por que ficaram retidos nas séries iniciais e por que vieram estudar nas salas de Educação de Jovens e Adultos.

Para tentar compreender, a partir da fala dos jovens entrevistados, os motivos que contribuíram para a sua retenção nas séries iniciais, nos direcionamos inicialmente para os estudos apresentados pelo Professor Bernard Charlot que, em seu livro, *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, traz um novo olhar para a problemática do “fracasso escolar”, nos possibilitando a compreensão da posição em que se encontram os/as alunos/as que estão envolvidos nessa situação.

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

## 1 Fundamentos que tecem um novo olhar sobre o fracasso escolar

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

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

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

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

É nessa angústia de pensar naquilo que não é, o que se torna uma impossibilidade, que Charlot (2000) traz duas formas indiretas de se “traduzir” o fracasso escolar. A primeira está relacionada à teoria da reprodução, pensada como desvio, diferença. A diferença entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos, diretamente relacionada às desigualdades sociais. A segunda se apresenta como “[...] uma experiência que o aluno vive e interpreta [...] as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos” (CHARLOT, 2000, p. 17). Essa não deixa de ser também uma diferença encontrada no espaço escolar, mas não se mostra como

uma diferença de posição com base em índices e em estatísticas somente, mas se ampliando para a relação com o saber e a escola. E é nessa perspectiva que Charlot (2000) se posiciona, e nós, aqui, também nos posicionamos.

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

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

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

No que diz respeito às sociologias da reprodução, ele se refere, com ênfase, ao sociólogo Bourdieu, através do qual essa abordagem se encontra de “forma mais acabada”. Em relação à teoria da reprodução, ele assevera:

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

de maneira que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola. (CHARLOT, 2000, p. 20).

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

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

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

### **1.1-“O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” .**

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

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

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

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

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

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

Simone tinha sete anos quando foi, pela primeira vez, à escola, onde passou apenas dois anos, pois não tinha certidão de nascimento para se matricular, e essa era uma das condições para que permanecesse lá. A maternidade em que ela nascera havia fechado, ficando difícil conseguir sua certidão. Aos 17 anos, recebeu, com muita alegria, o encaminhamento de um Juiz com uma intimação para que ela pudesse estudar até que a certidão ficasse pronta. Em relação ao período em que ficou fora da escola, ela disse: “[...] foi péssimo, as minhas amigas diziam: “\_\_Simone, tu estuda aonde?... às vezes, assim, pra não dizer que não estudava, eu dizia que estudava lá no centro... aí assim ficava [...]”.<sup>3</sup>

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

### **1.1.1 - Comportamento inadequado – indisciplina**

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

Alex revelou que saíra de uma das escolas onde estudava porque os professores não o agüentavam mais. Perguntei o motivo, e ele respondeu: “[...] porque eu era bagunceiro, eu não gostava de estudar, só queria bagunçar, era eu e outro menino... meu irmão... por isso que até hoje meu irmão não sai da 3ª... da 4ª.”

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

<sup>3</sup> Faz-se importante analisar que o fato de Simone não ter Certidão para se matricular, não torna este fato apenas extra-escolar, mas também escolar, pois a escola poderia aceitá-la como aluna, mesmo não tendo este documento, e talvez até disponibilizar funcionários que pudessem agilizar esta situação.

Maria foi à escola, pela primeira vez, aproximadamente aos oito anos de idade. Nunca desistiu de estudar, mas repetiu algumas vezes. Quando questionada sobre os motivos, ela respondeu: “[...] tinha algumas vezes que eu ia pra escola, não queria saber de nada, ia pra escola mais para bagunçar, de vez em quando, minha mãe era chamada atenção. A professora explicando, e eu atrás, com minhas amigas, conversando.”

A situação de comportamento inadequado, ou de indisciplina, apresentada por esses jovens, é reconhecida como uma característica sempre presente no espaço escolar e interpretada como reação contrária às atividades didático-pedagógicas que estão sendo propostas, por não serem significativas para a vida do/a aluno/a.

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

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

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

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

Para reforçar sua afirmação, Aquino apresenta a proposta da relação professor – aluno, pautada no estatuto do próprio conhecimento, sendo “[...] possível entrever que a

temática disciplinar deixe de figurar como um dilema crucial para as práticas pedagógicas, ou então, que adquira novos sentidos mais produtivos” (AQUINO, 1996, p. 52). E o adquirir sentidos mais produtivos está relacionado ao ato de conhecer. Nesse sentido, ele argumenta:

[...] o trabalho educacional passa a ser não só a transmissão ou mediação das informações acumuladas naquele campo, mas a (re)invenção do próprio modo de angariá-las: o olhar da matemática, da história, da biologia, da literatura etc. O papel da escola, então, passa a ser o de fermentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de *desconstrução e reconstrução* dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles. Isto, a nosso ver, define o conhecimento no seu sentido lato. (AQUINO, 1996, p. 52).

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

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

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

O ato de conhecer possibilita a disciplina necessária para a prática pedagógica, um conhecer que realmente seja pautado nas necessidades e nos interesses dos/as alunos/as.



Entendemos que a bagunça mencionada pelos/as jovens tem relação com a insatisfação diante das atividades que eram desenvolvidas na escola quando ainda eram crianças, porquanto seus reais interesses não eram considerados. Lembramo-nos de que, ao conversar com Alex em relação aos anos de repetência e de bagunça na escola, ele me confessou que “tinha raiva da escola, por isso bagunçava”. Perguntei os motivos que o conduziram a ter esse tipo de sentimento pelo lugar em que ia estudar, e ele nos contou:

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

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

### **1.1.2 - Problemas com a professora – desmotivação**

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

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

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

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

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

E essa queda de qualidade, nas tarefas de aprendizagem, é apresentada por Juliana na justificativa do medo produzido pela relação deficiente com a professora, o que veio a desencadear um processo ainda mais agravante:

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

A desmotivação de Juliana provocada pelo medo é apenas um dos inúmeros exemplos que encontramos em sala de aula, relacionados à falta de interesse dos/as alunos/as pelo processo educativo, somado com as reações contrárias reveladas pela indisciplina, já discutidas anteriormente.

### **1.1.3- Desistência – “expulsão da escola”**

Nesse processo investigativo, encontramos quatro jovens, que não haviam se envolvido em casos de indisciplina nem com experiências ruins com seus professores, mas revelaram falta de motivação, em situação mais agravante, porque, ao contrário de Juliana,

elas se ausentaram do espaço escolar: Adriana (15 anos), Denise (15 anos), Luciene (15 anos) e Marli (20 anos).

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

Denise começou a estudar ainda muito pequena, aos cinco anos de idade. Estudou até os onze, chegando até a quarta série, sem ser reprovada, mas decidiu desistir, não queria mais estudar. Ela afirma: “[...] quis desistir, não gostava muito também não, nem de manhã, nem de tarde de estudar [...] eu achava chato.” Ao questionar por que ela resolveu voltar a estudar, ela respondeu: “[...] porque eu quis, eu via as pessoas que eu passava, mais longe do que eu e eu atrás, aí me deu raiva.” Tinha raiva porque pessoas que estudavam em séries anteriores à dela já estavam cursando a 7ª série. Esse foi o motivo que a impulsionou a voltar a estudar.

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

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

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

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

Segundo Freire (1998, p. 12), a evasão escolar deve ser interpretada de duas maneiras: como “expulsão das crianças das escolas” e como “proibição de que nelas entrem

as crianças”, pois, “[...] Na verdade, não há crianças se *evadindo* das escolas como não há crianças *fora* das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer.”

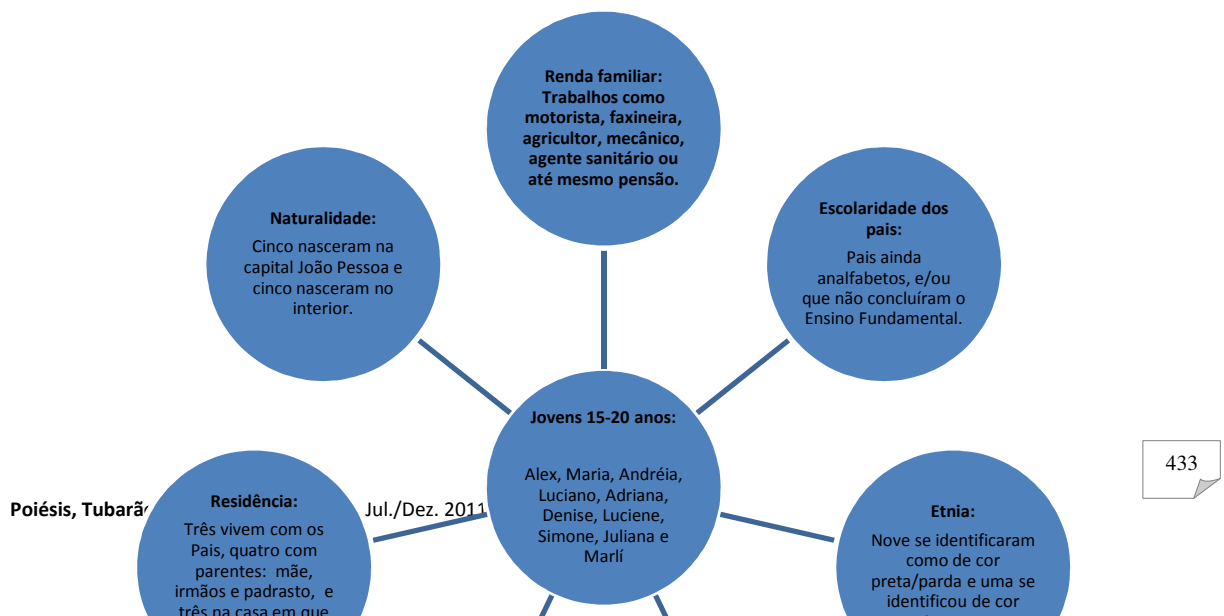
As falas dos/as alunos/as revelam que eles/as se sentem responsáveis pela própria situação de fracasso, pois acreditam que poderiam se comportar diferente e que não deveriam ter desistido dos estudos. O que, na verdade, não sabem é que a escola pela qual ainda nutrem esperanças não conduz o seu trabalho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

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

Como já referido aqui, uma das maiores críticas que Charlot faz à teoria da reprodução é justamente a maneira como relaciona a origem social dos pais e de seus filhos:

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

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



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

É nesse sentido que Charlot (2000, p. 24) afirma que, na visão das sociologias da reprodução, “[...] Esta interpretação é inteiramente abusiva.” E ainda acrescenta:

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

Charlot não ignora a origem social como um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar, mas deixa claro que ela só não é suficiente para explicá-lo. A “diferença de

posições” que é tão defendida pelas sociologias da reprodução é questionada pelo autor a partir da sua própria concepção de posição que, para ele, está associada à idéia de lugar e é definida de duas maneiras: a posição objetiva e a posição subjetiva. A posição objetiva está relacionada ao lugar que se ocupa, e a posição subjetiva remete à postura que se assume nesse lugar.

Essa é, pois, a grande contribuição que Charlot nos traz para explicar o chamado “fracasso escolar”: a de que não devemos olhar os/as alunos/as exclusivamente pela sua origem social, o lugar que ocupam, mas pelo sentido que eles atribuem a esse lugar que ocupam e/ou (até mesmo) que foram direcionados a ocupar. Ou seja, “[...] não basta saber a posição social dos pais e dos filhos; deve-se também interrogar-se sobre o significado que eles conferem a esta posição.” (CHARLOT, 2000, p. 22).

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

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

É justamente considerando essas singularidades que analisamos as situações apresentadas pelos/as jovens entrevistados/as, buscando o significado que atribuem à própria condição de fracasso escolar.

### **1.3- “Os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais”**

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

De fato, pode-se constatar que a maioria dos/as alunos/as que fracassam no processo de escolarização pertencem às famílias populares. Entretanto, Charlot (2000) insiste em afirmar que essa constatação não pode ser vista como um determinismo e

apresenta três formas que podem explicar a teoria da deficiência, as quais são distinguidas por John Ogbu<sup>4</sup>: a teoria da privação, do conflito cultural e da deficiência institucional.

A teoria da privação remete ao que “falta para as crianças terem sucesso na escola”, o que nos lembra a teoria do déficit<sup>5</sup>. Já a teoria do conflito cultural diz respeito às “desvantagens dos alunos, cuja cultura familiar não está conforme com a que o sucesso escolar supõe”; a teoria da deficiência institucional refere-se à deficiência como uma “desvantagem gerada pela própria instituição escolar, em sua maneira de tratar as crianças das famílias populares (currículos, programas, expectativas dos docentes...)”. (CHARLOT, 2000. p. 26)

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

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

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

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

<sup>4</sup> OGBU, John (1978), *Minority Education and Caste*, Nova York e Londres, Academic Press.

<sup>5</sup> Teoria que por muito tempo se debruçou em tentar descobrir a questão do fracasso escolar questionando as causas que contribuíam para a não aprendizagem dos/as alunos/as, a qual foi superada mudando de foco a investigação, em vez de buscar as causas que impossibilitavam uma criança a aprender, se propôs a investigar, como as crianças que aprendem, aprendem.

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

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

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

- o fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
- a singularidade e a história dos indivíduos;
- o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);
- sua atividade efetiva, suas práticas;
- a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber.

A partir das histórias que nos foram relatadas é preciso maior atenção para os processos didáticos pedagógicos que se desenvolvem nas salas de aula e política públicas que norteiam estas práticas, para de fato tecermos considerações em relação às situações de fracasso escolar.

### **Palavras (in)conclusivas...**

Em diálogo com Bernard Charlot, La Taille, Aquino, Bzuneck e Freire, percebemos que a maioria das histórias relatadas pelos/as jovens não tinha relação somente com a situação social econômica, mas também com um processo educativo de má qualidade, em que encontramos atividades descontextualizadas, que conduziam ao comportamento inadequado, uma relação professor/a - aluno/a mal resolvida, sem falar nas repetências e desistências que demonstraram atitudes de indiferença para o que era proposto pela escola.

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



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

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

Nesse espaço possível de discussão, damos abertura para maior profundidade nesse tema, pensando não no acúmulo de trabalhos e pesquisas, mas na ampliação de um diálogo que se mobilize para a transformação, em que nossas crianças não venham ser os/as jovens de amanhã em situação de fracasso, nas salas de Educação de Jovens e Adultos.

### Referências

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

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

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

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: UFPB, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1998.

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

**RECEBIDO EM 15 DE JULHO DE 2011.**

**APROVADO EM 30 DE OUTUBRO DE 2011.**