

ESCRITAS JUVENIS E ESPAÇOS FRONTEIRIÇOS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUAIS DIÁLOGOS?

*Raquel Carine Martins Beserra
Maria Eleni Henrique da Silva*

Resumo: O objetivo geral é compreender quais diálogos vêm sendo entrelaçados entre as juventudes e a modalidade EJA, tendo em vista a relação entre seus modos de ser e fazer culturais, caracterizados aqui como escritas juvenis, com os arranjos institucionais na rede municipal pública de Fortaleza, entre os anos de 2017 até 2019. A abordagem metodológica teve caráter qualitativo, com inspirações etnográficas, tomando como principais sujeitos as juventudes que, por ora, estavam matriculadas na EJA em escolas municipais. Diante os resultados, foi possível identificar diálogos tensionados e fronteiriços. Se de um lado, as juventudes e as suas culturas entendiam que ocupar este espaço é parte de uma não ruptura do processo de escolarização e, que assim, poderiam cumprir uma etapa da educação básica; de outro modo, faziam críticas as relações sociais cotidianas na escola, as condições estruturais e as abordagens pedagógicas, denunciando o que se poderia caracterizar como racismo juvenil. Com isso, concluir o ensino fundamental através da modalidade, no contexto estudado, tem exigido dos/as jovens reexistências, criações possíveis diante do que é “ofertado” na contramão de seus desejos.

Palavras-chave: Juventudes. Educação de Jovens e Adultos. Reexistências.

YOUTH WRITINGS AND BORDER SPACES WITH YOUTH AND ADULT EDUCATION: WHAT DIALOGUES?

Abstract: The general objective is to understand which dialogues have been intertwined between youth and the EJA modality, considering the relationship between their cultural ways of being and doing, characterized here as youth writings, with the institutional arrangements in the public municipal network of Fortaleza, between the years 2017 to 2019. The methodological approach was qualitative, with ethnographic inspirations, taking as main subjects the youths who, for now, were enrolled in EJA in municipal schools. Based on the results, it was possible to identify tensioned and borderline dialogues. If, on the one hand, youths and their cultures understood that occupying this space is part of a non-disruption of the schooling process and, thus, they could fulfill a stage of basic education; otherwise, they criticized everyday social relations at school, structural conditions and pedagogical approaches, denouncing what could be characterized as juvenile racism. Thus, completing elementary school through the modality, in the context studied, has required re-existence from young people, possible creations in view of what is “offered” against their wishes.

Keywords: Youths. Youth and Adult Education. Re-existences.

ESCRITURA JUVENIL Y ESPACIOS FRONTERIZOS CON EDUCACIÓN JUVENIL Y ADULTO: ¿QUÉ DIÁLOGOS?

Resumen: El objetivo general es comprender qué diálogos se han entrelazado entre la juventud y la modalidad EJA, considerando la relación entre sus formas culturales de ser y hacer, caracterizadas aquí como escritos juveniles, con los arreglos institucionales en la red

municipal pública de Fortaleza, entre los años 2017 a 2019. El enfoque metodológico fue cualitativo, con inspiraciones etnográficas, tomando como sujetos principales a los jóvenes que, por ahora, estaban matriculados en EJA en escuelas municipales. Con base en los resultados, fue posible identificar diálogos tensos y limítrofes. Si, por un lado, los jóvenes y sus culturas entendieran que ocupar este espacio es parte de una no interrupción del proceso escolar y, así, podrían cumplir con una etapa de educación básica; de lo contrario, criticaron las relaciones sociales cotidianas en la escuela, las condiciones estructurales y los enfoques pedagógicos, denunciando lo que podría caracterizarse como racismo juvenil. Así, completar la educación primaria a través de la modalidad, en el contexto estudiado, ha requerido la reexistencia de los jóvenes, posibles creaciones ante lo que se “ofrece” en contra de sus deseos.

Palabras clave: Jóvenes. Educación de jóvenes y adultos. Re-existencias.

INTRODUÇÃO

O artigo é parte de nossos estudos do curso de doutorado na Universidade Federal do Ceará (UFC) finalizado em outubro de 2020. O objetivo da presente produção é compreender como os diálogos (experimentações, olhares e interpelações) estavam sendo constituídos entre as juventudes e a modalidade EJA, tendo em vista os atuais arranjos institucionais da rede municipal em Fortaleza: O Projeto EJA Jovem (com turmas diurnas) e a nova organização da modalidade com base na redução dos anos para a conclusão do ensino fundamental¹ através da Lei 7.991/96, alterada com a Lei de nº 9.317/2007 do Conselho Municipal de Educação (CME) do referido município.

Com a análise das narrativas juvenis, verificamos que sob o prisma dos atuais arranjos a modalidade estava se configurando como antigas disposições, abordagens, relações, reproduzindo e acentuando desigualdades educacionais junto, não apenas às juventudes, mas a todos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que denominamos de reescolarização. Porém, parte das juventudes ao vivenciarem tais realidades, interpelam, escrevem outras possibilidades educacionais e tecem críticas às proposições em andamento, que insistem em desmerecê-las, em grande medida, como pessoas integrais e de direitos públicos e subjetivos.

Diante as discussões entrelaçadas, os diálogos juvenis com a modalidade EJA têm sido tecidos em um campo de forças. Se de um lado, as juventudes e as suas culturas (expressados em seus modos de ser e fazer) verificavam que ocupar determinado espaço é parte de uma não ruptura do processo de escolarização e, que assim, podem cumprir uma etapa da educação básica; de outro modo, faziam críticas as relações sociais cotidianas na escola, as condições estruturais e as abordagens pedagógicas, denunciando o que tenho caracterizado de racismo juvenil².

Compreendemos esse processo a partir das contribuições de Certeau (2012) e sua análise polemológica da cultura. Trata-se de refletir os campos de forças a partir da relação

¹No município de Fortaleza, antes, a EJA do ensino fundamental municipal era organizada em um primeiro e um segundo segmento com cinco anos de duração, hoje a duração é apenas de quatro anos, a saber: primeiro segmento (EJA I: 1º e 2º anos; EJA II: 3º, 4º e 5º anos), para o segundo segmento (EJA III: 6º e 7º anos) e EJA IV (8º e 9º anos).

²Em diálogo com as discussões de Pierre Bourdieu (1983) em seu texto ‘A juventude é apenas uma palavra’. Ao traçar os estudos da literatura e os resultados da pesquisa, identifiquei que a escola, constituindo-se como uma das instituições que representa o Estado, em grande medida, fortalece e reproduz esse racismo juvenil.

entre a arte do forte (estratégias) e a arte do fraco (táticas). Se a estratégia é um lugar “capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”; de outra forma, as táticas não disporiam de uma base, mas se expressariam através de “uma politização das práticas cotidianas” dos sujeitos ordinários, “elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (*Idem*, p. 44-45).

Para nós, finalizar o ensino fundamental através da modalidade, no contexto estudado, tem exigido dos/as jovens reexistências, criação, tanto nas maneiras de acesso como em suas formas de permanências. Constituindo-se em uma ação de superação social, em suas vidas urbanas, nas denominadas “periferias” de Fortaleza. Vidas submetidas a projetos de modernizações arbitrários que imprimem destituição de direitos, desigualdades, expropriações culturais, silêncios, homogeneidades e subalternidade. Contudo, as juventudes em suas escritas exprimem uma “arte de viver no campo do outro” (CERTEAU, 2012, p. 81).

Suas escritas manifestas em diálogo com a EJA se enunciam em seus corpos, seus falares, suas vestimentas, estilos, gêneros, sexualidades, classes sociais, geração, etnicidades, sociabilidades, interações, conflitos, decepções, depressões, violências, superações, tensões em seus cotidianos como territórios de aprendizagens plurais. Maneiras de ser e estar que podem se traduzir como a prática do blasfemo em Certeau (1995, p. 95), como um ato de violência, como manifestações de “um querer-existir de uma minoria que procura se constituir em um universo onde ela é excedente porque ainda não se impôs”.

O estudo se utilizou da abordagem qualitativa com aproximação no campo da etnografia. Para os procedimentos de campo, construímos rodas de conversa, uma entrevista coletiva (com três jovens do Projeto EJA Jovem), 3 (três) entrevistas individuais semiestruturadas (um estudante do Projeto EJA Jovem e dois da EJA III da noite), além da observação participante com registro em diário de campo.

O primeiro ponto aborda a escola pública, a modalidade EJA e as juventudes com fins de estarmos vigilantes às conquistas legais, a posições dos sujeitos e aos movimentos políticos que nos exigem refundamentações cotidianas na proposição de práticas educativas democratizantes. Logo, explicitamos como as juventudes têm caracterizado a EJA a partir de suas experiências, quais sentidos vêm atribuindo à modalidade em seus cotidianos escolares e em suas vidas. Por fim, as considerações finais.

Escola pública, Juventudes e Educação de Jovens e Adultos: lugares a serem revisitados e refundamentados!

No nosso entendimento, a escola se apresenta como um espaço totalitário, indicando um lugar próprio, como uma ordem imposta que poderia se traduzir em regras de metro e rimas para os poetas (CERTEAU, 1996). O lugar próprio se refere ao que está pré-estabelecido como regra e/ou normas socialmente válidas imbuídas de determinados valores sociais de um grupo hegemônico. Valores caracterizados como “universais” e legítimos, que julgam o que seja certo, o que seja errado; ou mesmo, válido e inválido; processos, movimentos em disputas que repõem os privilégios e as relações de poder entre as classes sociais, os gêneros, as gerações, as etnias e os territórios.

Pensar os processos educativos escolares, não só na EJA, mas em todos os espaços, entrecruzando pessoas, crianças, jovens, adultos e idosos na tessitura de escolas no plural, escolas democráticas libertadoras que tenham como centralidade as figuras-personagens dos/as estudantes-jovens, docentes, profissionais da educação, comunidade e território, é uma necessidade. Escolas que insistem conscientes ou não, com movimentos verticais

tornam as culturas silenciosas, forjando a cultura no singular, o que a torna funesta (CERTEAU, 1995). O autor argumenta que uma cultura no singular tem caráter unificador e totalitário. Situando-se, a meu ver, na contramão das diferenças. Quando a escola se refere como um lugar possível para a ação coletiva com a cultura, podendo se tornar um ponto de resistência, sem idealismos e otimismo sem fundamentos.

Diante disso, o atual contexto nos exige enfrentamentos e tensionamentos (como disputas) em favor de escolas mais justas e democráticas. E a escola, de forma específica, a Educação de Jovens e Adultos, como atuar diante desse quadro? Ao nosso ver, se de um lado a educação formal e informal atuou até os dias presentes, em grande medida, como reprodutora de conhecimentos e desigualdades, foram espaços e relações que instauraram reexistências, criatividades e rupturas; portanto, se o que há são educações, não há espaço de um todo fechado, ou como diria Freire (2006), determinado. Concordamos com Brandão (1991, p. 99, grifos meus) quando afirma que “[...] a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de idéias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens [mulheres] e à pregação da liberdade.”

A escola apesar de ser a instituição prioritária de acesso ao conhecimento científico possível nos moldes do projeto moderno de sociedade, não é o único lugar. Com os processos democráticos, mesmo com todas as limitações, se pensarmos o Brasil e a América Latina, a instituição de movimentos de diversas ordens, os direitos sociais (mesmo restritos), outras ações coletivas e individuais cotidianas, o maior acesso à escolarização e outras formas de educações favoreceram aos sujeitos *forma-ações* de consciências coletivas, individuais, e atos frente à ordem pré-estabelecida, somando-se a uma maior visibilidade, local e global, via novas tecnologias da informação e/ou redes de comunicação em tempo real. Consciências, atos e corpos que contribuíram e contribuem inclusive com o campo legal para possibilitar outras vias de sociabilidade e justiça social, no campo e na cidade.

Em se tratando das juventudes na e da EJA, a política escolar, de acordo com os resultados da pesquisa, propõe-se como um espaço de reescolarização, como uma “ressocialização” e, com uma crítica mais radical, uma “reescravização³”. Reescolarizar inscreve os/as jovens novamente em uma mesma proposta de educação formal subalterna e reprodutora de desigualdades educacionais e sociais de modo a afetar e esgarçar as relações entre as escolas e os territórios circunscritos, pois que há aí as pessoas, famílias, moradores/as, vizinhos/as, amigos/as, classes sociais populares e as juventudes. Na esteira dessa reflexão, é fundamental nos questionarmos: como se dá a presença da instituição escolar na vida das juventudes e de suas comunidades?

Nas escritas juvenis, a escola se define como um terreno conflituoso e contraditório. Se para alguns/mas, a escola é possibilitadora de oportunidades, sociabilidades, recomeços, interesses, afetos, educadores/as que os/as favorecem, espaço de acolhimento e aprendizados múltiplos. Para outros/as jovens, estamos lidando com um espaço autoritário, com precária infraestrutura e com poucas oportunidades (citam principalmente cursos extraclasse), atravessado

³A ideia de reescravização está exposta em uma matéria intitulada ‘O fim da ingenuidade: fichas do cárcere são exemplos extremos de como os filhos do ‘ventre livre’ foram abandonados à própria sorte pela ausência de políticas públicas’, escrita por Marlene Rosa Nogueira da Silva (2014). A autora argumenta que 10 (dez) anos após a aprovação da Lei do Ventre Livre, o acesso à educação dos ingênuos (crianças libertas, negras e pobres) era dificultado por uma série de fatores. Dentre eles, havia um agravamento a partir da ‘prática de reescravização: os ingênuos continuaram sendo vendidos, alugados, anunciados nos jornais da Corte em listas que expunham a mercadoria ilegal certificada por tabeliães públicos’ (SILVA, 2014, p. 75).

por discriminações com destaque para as posturas de alguns/mas docentes (homens – de maneira majoritária) expressas através do machismo, homofobia e racismo. Além disso, contam com poucos professores/as à disposição, com reduzida carga horária no período da noite e restrições de espaço para tirar dúvidas e qualificar o aprendizado.

Cecília - A escola? Não sei, mas tem muita coisa que a gente precisa. Não é só pela educação, pela estrutura e o conhecimento da gente [...] Ter estrutura, ter pra gente estudar, ter conhecimento e que a gente tire dúvidas quando for necessário.

Naira - Porque não tenho nada aqui! De oportunidades que aparece, né, sei lá.

Alane - É, tipo, lá na sala, têm os preferidos, sempre têm os ‘preferidos’, né. Lá na sala não é diferente, tem o que o pessoal que escolhe pra fazer cursos, ‘-Ah, só vai essa determinada pessoa e aquela outra turma’.

Naira - O banheiro é aquele negócio, é horrível! Só funciona dois banheiros de quatro. [...] E as colunas também tão tudo se espedaçando! (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Viviane - Tia, às vez, é bom e não é! [...] A gente quer fazer um currículo e não tem nada [refere-se à oferta de cursos].

Tâmara - Uma oportunidade pra nós que é de 20 anos, jovem, assim, porque é primeiro emprego, você quer trabalhar. (Roda de conversa, EJA III, dezembro de 2019, grifos meus).

Miguel - Não vamos entrar em detalhes, nome de professores, né. [...] Tem muito professor nessa escola, não professora, que são machista, homofóbicos, mas machista e ignorante.

Riana - E preconceituoso [completa a discussão sobre os professores homens], viu?

Miguel - Quando ela [professora] começou a conversar comigo, aí eu comecei a me abrir, foi logo que eu aprendi a me abrir [...]. Aí eu aprendi a ser mais comunicativo, porque eu não era muito de falar sobre a minha vida, porque eu tinha vergonha!⁴ (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019, grifos meus).

Tâmara - A escola fez eu me interessar por ela, num tava muito interessada, mas até então, tá bom! (entrevista individual, EJA III, dezembro de 2019).

Ressaltamos a importância tanto da modalidade EJA como da escola pública em seus diversos campos de atuação e segmentos populacionais, para além do aspecto geracional, como: o sistema prisional; as medidas socioeducativas; a educação de mulheres; a educação quilombola; a educação do e no campo; a educação de marisqueiros/as; a educação indígena; a educação de pessoas com deficiências; a educação de pescadores/as; dentre outros. Um espaço privilegiado e que apresenta como primazia o trabalho com as diferenças, as especificidades, as coletividades, um lugar multirreferenciado que precisa ser considerado nas relações que vêm sendo circunscritas cotidianamente.

⁴Miguel se refere à intervenção de uma professora da escola antes de adentrar na turma EJA Jovem.

No campo da legislação vigente no trato da Educação de Jovens e Adultos esses elementos ganham relevo. A Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de julho de 2000, em seu artigo 5º, parágrafo único, aponta-nos que a,

[...] identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, p. 1, grifos meus).

A despeito da visão meritocrática, que também impregna o artigo da resolução, o estudo corrente a considera incompatível com a orientação no respeito aos tempos e espaços exigidos na consideração as subjetividades, sem desconsiderar as exigências nacionais e/ou mesmo gerais da modalidade⁵. Trabalhar sob a ótica da meritocracia é “teimar” em trabalhar com uma política que homogeneiza, classifica, hierarquiza e repõe relações de desigualdades de várias ordens em detrimento dos sujeitos-estudantes que a compõe, e mesmo de profissionais e escolas, configurando-se como um processo de reescolarização.

Nesse sentido, compreendemos que a escola é parte de um todo que quando está em relação com as juventudes e demais estudantes que a fazem movimentar possibilidades outras, ela não só está abordando aspectos cognitivos (de caráter instrumental), mas culturais, em muitas dimensões como discutido ao longo do trabalho. Por isso, torna-se central a sua discussão em relação às culturas com as quais lida cotidianamente expressa, muitas vezes, em desejos e interesses através de astúcias “[...] que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem.” (CERTEAU, 2012, p. 44-45). Pensamentos que se coadunam com a posição política de um tempo presente das juventudes que estavam matriculadas na EJA quando debatem a escola pública. Entre escritas que denunciam e que propõem em diálogo com os seus desejos,

Beth – [...] A escola é ruim demais!

Ítalo - A escola eu não gosto não. Eu não gosto não! [...] A estrutura horrível! Se pudesse ficaria em casa mesmo. Opção minha não gostar!

⁵Entendendo que as exigências devem partir das realidades das/os sujeitos que estão inseridas/os na política educacional.

Túlio - Que nós fala bastante é sobre histórias de acontecimentos que é bastante legal de ter essas coisas pra gente conversar. [refere-se à disciplina de história].

Ítalo - Religião! [...] Eu achava legal as aula do professor que a gente tinha né... [...] Que a gente debatia muito sobre religião.

Miguel - Uma quadra de esporte seria bastante legal também. [...] Uma natação também!

Dandara - Vixe nossa! É particular! [Risos]

Cecília - Uma sala de informática! Natação!

Beth - Quer uma piscina é? [Risos]

Cecília - Uma sala de informática pelo menos.

Miguel - Só por causa que aqui é público, a gente, nós num pode? A gente é ser humano meu filho!

Beth - Cursos né, cursos também cursos de juventude, mas não têm! [...]

Porque as escolas de regime, as escola que é paga, né tia, humilha as escolas que não é paga, né.

Dandara - Que não é paga, que é conhecida como pública, né. [Risos]

Beth - Tinha que vim uma professora pra cá [estávamos na sala da biblioteca no momento da roda de conversa], porque a biblioteca daqui não é aberta por causa da falta de professor e também como a gente debateu naquele dia, que a gente precisava de mais professores que se interessasse mais, que chegasse né, como o [nome de outro colega] falou que não chegue com a cara de enterro, porque os professores chega tudo com a cara de enterro. [...] Deixasse o que acontecesse em casa em casa. [...] Ou vindo no caminho! Não sair pra escola. [...]. Precisava separar o pessoal do profissional.

Túlio - Se a gente faz uma pergunta [para um/a professora/a em sala], uma pergunta, né tia, aí sobre uma tarefa que a gente não tá entendendo, aí eles pega e fala assim ignorante, entendeu. Como se alguém tivesse culpa do que aconteceu na casa dele.

Beth - A gente pergunta: ‘Tia, o que é aquilo dali?’, ‘- Não sabe ler não!’ [...] Valha, parece que vai bater! Tenho abuso disso. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2020).

Os/as jovens fizeram menção não só a modalidade na qual estavam inseridos/as, mas a escola pública que experienciavam naquele momento. Elementos como: a infraestrutura precária, a ausência de quadras, esportes permanentes, natação, sala de informática, cursos variados, boas aulas, acesso com qualidade à biblioteca, mais profissionais (destacam os/as docentes), qualificação docente para o trato com as suas experiências educativas escolares fazem parte de suas críticas relativas ao que vêm sendo ofertado. Identificam cotidianamente que a escola pública é alvo de discriminação parte dos/as profissionais que trabalham neste espaço, pois “eles pegam e fala assim ignorante, entendeu?”, das “simples” indagações curiosas “Tia, o que é aquilo dali?”, retornos arbitrários “- Não sabe ler não?” Para Freire (1996, p. 85) alimentar a curiosidade dos/as educandos/as é parte recíproca da atividade curiosa docente. Ao/a educador/a que está “entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas” acabam dificultando uma atuação curiosa não apenas dos/as estudantes como deles/as próprios/as. Entre risos de ironia e olhares mais atentos, denunciam e propõem ações com desejos de uma escola melhor, que corresponda às suas pessoas de maneira inteira.

Em se tratando da escola pública, entre as ambiguidades e complexidades de seu cotidiano, penso que a refundamentação de nossas ações deveria ser um movimento no

tempo presente. Sem perder de vista o sistema nacional de ensino, a escola se desloca com base nos contextos culturais entrelaçados aos sujeitos que a pertencem, portanto, um lugar em disputa. Como já mencionado, não se trata de idealismo, mas possibilidades implicadas em cada cotidiano e coletivo institucional. A escola cumpre ainda sim, com todas as críticas trançadas pelas juventudes, um papel relevante em suas vidas, em especial quando relacionam com os seus projetos de vida. E, por isso, as escritas juvenis não se eximem de esperar melhorias, porque marcam a partir de seus modos de ser e estar aquilo que não vem sendo condizentes com as suas expectativas, digam-se, desejos. Em seguida, discorro quanto aos sentidos atribuídos por jovens às suas experiências com a EJA.

Juventudes e Educação de Jovens e Adultos - “Tapa na cara da sociedade.”⁶

De modo análogo à crítica da escola, as juventudes escrevem que a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como um lugar de oportunidades para darem continuidade aos seus processos de escolarização. Estes que, de alguma maneira, não corresponderam as suas trajetórias de vida, não só para os/as jovens, mas para as pessoas de maior idade. Indicam, com isso, que há um tempo e um espaço que não vêm sendo considerado pela escola regular, abrem outras possibilidades, mesmo com dificuldades, para esse atendimento. Dessa forma, a modalidade se apresentaria como uma “tapa na cara da sociedade” que, no meu entender, é uma escrita jovem que configura a EJA como uma alternativa, uma chamada de atenção; ou mesmo, uma resposta a um processo de desigualdade e exclusão saliente quanto ao acesso e à permanência na educação no Brasil. As ações no campo da modalidade poderiam favorecer um olhar democratizante, considerando as suas múltiplas diversidades e especificidades que a experimentam. A EJA, sob o ponto de vista das juventudes, delinear-se-ia como um direito a dar continuidade ao processo de escolarização, porque há presenças que precisam ser consideradas e visibilizadas na reorientação das políticas educacionais.

Passos (2014) ao tecer reflexões sobre a população negra na EJA que, no Brasil constitui uma maioria, argumenta que estamos tratando de uma configuração das ações afirmativas dadas as consequências sociais de uma estrutura social historicamente desigual. Concordo com a autora que a modalidade deve ser um espaço de enfrentamento a essas desigualdades. Porém, acrescento que as questões de gênero, geração, território e classe atravessam esses caminhos em conjunto com as relações etnicorraciais. E que, para além da correlação entre escola e ascensão social individual que marca os ideais liberais de cunho meritocráticos, essas experiências se escrevem para as juventudes como outra maneira de estudar e conhecer. Estamos lidando com um espaço privilegiado pela intergeracionalidade, pela necessária consideração que se deve ter aos conhecimentos prévios dos/as estudantes para “contabilizar” nos “cálculos” destoantes escolares, agregando suas identidades múltiplas e particulares. Volto a reafirmar que a EJA é uma modalidade específica da educação básica que deve atender à população jovem, adulta e idosa, um lugar que deve se constituir como parte de seus direitos sociais e que apresenta aspectos muito particulares, como a intergeracionalidade⁷, por exemplo. Entre entrevistas e rodas com as juventudes, alguns sentidos para pensar a EJA,

⁶Dandara, EJA Jovem. Fala expressa em uma das rodas de conversa.

⁷Conteúdo que será abordado mais a frente. Indico como referência o relatório do pós-doutorado da professora da UECE Raimunda Eliana Cordeiro Barroso ‘Narrativas de idosos alfabetizados na velhice: o passado, o presente e o possível’ publicado pela UFC, em 2018.

Viviane – Tia, sei lá..acho que é uma forma de conhecimento. Sei lá, de a gente tá aprendendo mais.

Tâmara – E continuar a educação, né. Eu pelo menos parei, aí o EJA pra mim foi uma soluçãozinha de terminar os estudos.

Vitória – Eu acho que se não existisse o EJA, a gente taria por aí...mais de 10 anos estudando em colégio, sei lá o quê, passando por série em série.

Tâmara – É muito bom. Só de não estar em casa, mas de tá aqui, terminando os estudos, tá ótimo. (Roda de conversa, EJA III, turma noite, dezembro de 2019).

Pra mim é uma oportunidade boa. Só que têm jovens que não aproveitam. Que não aproveitam a dele e não deixa os outro aproveitar. [...] Porque fica aquela bagunça. Aí tem gente que quer estudar, tem gente que não quer, tem gente que já vai pra brincar mesmo. (Solano, EJA III da noite, dezembro de 2019).

Beth - Mais uma oportunidade, né. Que tipo, quem não teve oportunidade de estudar quando era mais novo e quando os mais velhos, e não teve oportunidade, tem a oportunidade agora com o EJA. [...] De estudar e ser alguém na vida [...]. Mas tipo, procurar um trabalho melhor e procurar uma coisa, mas um trabalho melhor e que ajude financeiramente.

Ítalo - Isso serve tipo pros mais jovens, né, que estão atrasados. Pode terminar e conseguir recuperar tudo.

Beth - Principalmente aquelas pessoas que têm filhos, tia. Têm algumas delas que saem no meio do ano.

Dandara - E pode até avançar mais rápido!

Beth - Que saem no meio do ano pra poder cuidar do seu filho e pra depois voltar pra escola e estudar de novo. Pra poder estudar e ter um futuro na vida.

Dandara - E pode até avançar mais rápido que é duas é 8º e 9º, 7º e 8º, e aprende mais. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Ítalo - Como eu falei semana passada aqui, que o EJA também não só ajuda a gente que tá atrasado, mas os adultos também que [...]. É tipo que não sabe e tal, e não teve tempo pra estudar quando era mais jovem e que teve que trabalhar. Aí, agora, tão voltando aí, tão fazendo o EJA pra ver se recupera o tempo perdido e procura algo melhor. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Oportunidades, “recuperar” o tempo classificado como “perdido” sob o ponto de vista normativa, dar continuidade ao “término” do ensino fundamental, qualificar o currículo para esperar no adentramento do mercado de trabalho; e para as meninas-mulheres, que necessariamente “interrompem” muito jovens devido à maternidade e depois retornam, com desejos de continuar na escola, são pautas que devem ser consideradas na condução da política.

Há nesse entremeio, sob o ponto de vista juvenil, a noção de que alguns/mas jovens não aproveitam, brincam e bagunçam, entendo como autocríticas. Contudo, como já discutido, se as ações educativas não buscam refundamentar as suas concepções e práticas, como querer tal interesse e diálogo com as juventudes? Considero, em grande

medida, que muitos/as experienciam esse espaço como um lugar de resistência social com o propósito de concluir determinadas etapas da escolarização, não necessariamente porque estaríamos tratando de ações afirmativas como nos lembra Joana Passos (2014). Para tal reorientação mencionada pela autora, a modalidade teria que abrir diálogo com essas realidades sociais e culturais, costurando outras pautas e *forma-ações* de caráter emancipatório⁸. Expressar sentimentos através da EJA é sugerir quando a modalidade em seu campo prático não corresponde minimamente às expectativas das juventudes,

Naira – Ah, é bom, né, porque, tipo assim, quando a pessoa tá atrasada e é muito útil, tipo assim, faz só uma.

Miguel - Só que não é bom porque a gente precisa de material didático.

Naira - Pois é!

Beth - Não tem livro!

Naira – Ah, é!

Miguel - A gente precisa disso pra gente estudar viu, a gente não tem professor suficiente, vive faltando!

Dandara - Pior!

Miguel - Não é bom! [...] O bom é que a gente termina logo, né. Porque a gente tá atrasado em alguma coisa, a gente passa em um bocado de matérias. [...] Fia, você quer terminar sem aprender nada? Fia! O ruim é a noite, a gente não tem tempo, a noite é 2 (duas) horas. [...] Pra mim o que importa é terminar.

Beth - É bom e é ruim [...]. É bom que a gente vai terminar mais rápido, vai passar pra outro entendeu? Vai avançar, porque a gente tá atrasado, mas é ruim porque a gente não tem conhecimento. Porque o livro é o conhecimento. Especialmente o professor [disse o nome] e o [professor] não usa o livro. Ele faz por conta dele mesmo.

[...]

Miguel - Tirando essas coisas ruins, o resto é bom né!

[...]

Beth - E ainda tem professor que atrasa e bota culpa nos alunos.

[...]

Naira - Na nossa sala é um professor pra 3 matérias, pra 2 matérias [...].

Miguel - Tem vezes que eles passam até pra 4 matérias por conta que tá com em falta de professor.

Naira - E, às vezes, ele passa o mesmo tema que não tem nada a ver com a matéria dele.

Miguel - O mesmo conteúdo!

Naira - O mesmo conteúdo!

Beth - Desde o dia que eu cheguei, desde o tempo que eu cheguei, agora, desde que eu cheguei, eu não vejo nenhuma aula de geografia e nem de história. [...]. (Roda de conversa com a EJA Jovem, dezembro de 2019).

Sugerir mais professores/as, que estes não estejam ausentes nem se atrasem de maneira constante; materiais didáticos suficientes, livros como um direito a outras formas de acessar conhecimentos; melhores abordagens pedagógicas; culpabilizações individuais

⁸Emancipação com base no pensamento de Paulo Freire. Carlos Eduardo Moreira comenta que ‘O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação.’ (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 146).

interposta aos/as estudantes; as misturas arbitrárias de matérias; a ausência de conteúdos considerados básicos “[...] desde que eu cheguei, eu não vejo nenhuma aula de geografia e nem de história”, são elementos que deixam explícita a ausência da EJA como uma política de ação afirmativa, de outro modo, reafirma a ideia da reescolarização “é bom, né, porque, tipo assim, quando a pessoa tá atrasada e é muito útil, tipo assim, faz só uma”.

Em outra roda de conversa, os/as jovens consideravam que a abordagem da escola à EJA tinha um caráter secundário em múltiplos sentidos, a dificuldade do acesso ao material didático, ao fardamento que chega como “sobras”, até a forma como a ação pedagógica, no geral, apresentava-se para eles/as. Dependem da “sorte”, contam com iniciativas isoladas, como a doação de livros por parte de um de seus professores, para continuarem a sobrevivida escolar.

Selton - O EJA é tão desmerecedor por causa que no EJA III a gente recebemos os livros todo rasgados, e tem turma que nem receberam livros.

Túlio - Se não fosse o professor nós estava [...] Se não fosse o professor, a gente tava aí sem livro!

Selton - O professor trouxe livro pra gente, fez o favor de trazer o livro. [...] Livro do nono ano da noite pra nós. [...] Não recebemo nem nada. Em questão da farda, nós só recebemo a farda por causa que a farda era maior para os alunos que iam receber, aí deixaram pra gente porque nós é mais grande, o pessoal do EJA.

Jonas - E foi só esse ano que nós recebeu porque ano passado não teve não! (EJA Jovem, dezembro de 2019).

Os diálogos tecidos por jovens em suas interações com a modalidade na escola pública são fronteiriços. Caminhando lado a lado, entre os desejos de dar continuidade à escolarização e a insistência de um projeto que reescolariza, não atendendo aos seus desejos, ao que esperam como pessoas inteiras e em *forma-ação*. Esses desencontros são marcas indelévels em suas trajetórias, que precisariam ser postas no centro dos debates das políticas com as juventudes. Suas escritas marcam a EJA a partir de múltiplas identidades e experiências com outros espaços. Entre indagações e curiosidades cotidianas frente às “exposições” de conteúdo, afirmam que há saberes que precisam ser dialogados sob o risco do total empobrecimento da *forma-ação* escolar. Um/a ou outro/a educador/a reorienta as suas abordagens com essas intervenções e no meio de tudo “os docentes também aprendem”, como argumentou Ítalo (EJA Jovem) a um de seus professores.

De seus movimentos, jogo de bolinhas de papel, fones no ouvido, sentar à mesa, correr, puxar mochilas, pichar a parede da escola, sair de sala sem um aparente motivo, ficar à toa, conversar paralelamente, cochilar, arrastar chinelos, bater ao portão, riscar as cadeiras, beber um gole de vinho no recreio, pular o muro da escola, criar estéticas favoráveis as suas pessoas quando adentram a escola, são escritas que nos “escapam” porque há um tempo presente a ser considerado no ato de estar sendo jovem, principalmente no espaço escolar que desenha previamente um modo de ser e estar, em muito, não correspondente às realidades. Certeau (2012) aponta as nossas dificuldades para fazer essas interpretações. Martins (1993) relembra que essa dificuldade é parte de nossa forma-ação, considerando os múltiplos espaços e pessoas com as quais convivemos, molda-nos de tal maneira que estabelecemos limites e obstáculos a novas possibilidades de viver e saber. Com isso, enquadrámos pessoas, comportamentos, moldamos-etnocentrando as perspectivas e os sonhos de muitos/as a partir de referências não negociáveis, alienantes e unívocas, não há diálogo se não há cultural no plural.

Considerações finais

Ao nosso ver, quando a cultura escolar pública não dialoga com as múltiplas culturas e os sujeitos com as quais convive, a tendência é reforçar o neocolonialismo e a subalternidade, empregados por décadas através dos modelos de desenvolvimento hegemônicos impostos no contexto da América Latina, em especial no Brasil. Aspectos que apontam para uma necessidade de refundamentar as práticas educativas com as juventudes e demais sujeitos da EJA, adultos e idosos. Há, assim, uma urgência em debater no cotidiano das instituições, considerando os sujeitos envolvidos, seus territórios, a própria noção de escola e do que seja tal modalidade com fins de não reproduzirmos reescolarizações. E, ainda, se a modalidade não se apresentar como uma política necessária e imprescindível para as pessoas que a compõem (estudantes, profissionais e comunidades), indissociável de um projeto de desenvolvimento social justo e humano, por consequência, continuará afetando profundamente os grupos majoritariamente de negros/as, de mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Quer, Intersexo e Assexuais (LGTBQIA+), de jovens e das classes populares.

Conquanto, os/as jovens teciam em seus cotidianos múltiplas aprendizagens, o que envolvia saberes em movimento, de um tempo presente. Saberes que, em muito, apreendem a partir de suas experiências com familiares, relações de amizade, grupos culturais, profissionais da educação, escola, aliados aos seus respectivos contextos socioculturais. Com isso, formam-se, tomam decisões, elegem, brigam, disputam lugares, conflituam, criticam, instituem presenças poderosas na escola e na EJA. Com as suas escritas juvenis na modalidade, interpelavam cotidianamente as abordagens metodológicas, os conteúdos, as relações sociais, os materiais didáticos, a organização e a estrutura escolar. Se as suas narrativas apontavam desejos, sonhos, posições, de outro modo, indicavam desgastes, esgarçamentos e empobrecimentos das relações educacionais e da aprendizagem quando não os consideram como sujeitos socioculturais. Mas, de tudo, para dar continuidade ao processo de escolarização grafam, reexistem, recriam, refazem, recusam, recuam, desenham antidisciplinas, silenciam, constroem autocríticas, denunciam com aquilo que lhes “dão” em diálogo com as suas trajetórias possíveis e particulares.

Ao nos aproximar desses/as jovens, compreendemos que os diálogos com a modalidade têm sido tecidos em um campo de forças. De um lado, as juventudes criticavam as relações sociais cotidianas estabelecidas por meio da escola em relação às suas pessoas, o que temos compreendido como racismo juvenil, diga-se juvenilização; além de apontarem obliterações a partir das condições estruturais experienciadas na escola, principalmente na EJA quando apontam a necessidade de mais professores/as, pouco tempo de aulas, ausência de espaço para tirar dúvidas, ausência de variedades metodológicas, ausências de materiais didáticos condizentes com as suas pessoas, ausência de conteúdos obrigatórios nesta etapa de ensino, ausência de práticas esportivas variadas, discriminações várias, contextos que têm exigido das juventudes reexistências, tanto na forma de acesso como de permanência na escola. Reexistências que se constituem como ações de superações sociais, em suas vidas urbanas, nas denominadas “periferias” de Fortaleza.

Entretanto, os/as jovens e as suas culturas (em seus modos de ser e fazer) identificavam que ocupar determinado espaço é parte de uma não ruptura do processo de escolarização e que, com isso, poderiam cumprir uma etapa importante da educação básica, enunciando como uma “tapa na cara da sociedade”, porque a escola, a despeito de suas fragilidades, deve se apresentar como um espaço e um direito à educação em favor de suas vidas, não apenas para eles/as, mas para o futuro de suas famílias porque é “preciso

recuperar o tempo perdido”, é preciso “terminar o básico”. Seus espaços se desenharam através de laços de amizade, intergeracionalidade, troca de saberes, dissensos, aprendizados, diversões, “fugas”. Em suma, compreendem que neste espaço, ainda sim, é possível propor abordagens pedagógicas equitativas e humanas, contribuindo com as suas *forma-ções* e sociabilidades.

Referências

BARROSO, Raimunda Eliana C. *Narrativas de idosos alfabetizados na velhice: o passado, o presente e o possível*. 2018. 64 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BHABHA, Homi k. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A “Juventude” é apenas uma palavra. BOURDIEU, Pierre. *In: Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB N° 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, de 5 de julho de 2000. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FORTALEZA. Câmara do Ensino Fundamental. *Lei n° 7.991/96 – Lei (alterações) n° 9.317/2007*. Fortaleza: PMF, 2007. Disponível em: cme.sme.fortaleza.ce.gov.br. Acesso em: 25 jun.2018.

FORTALEZA. Coordenadoria de ensino fundamental. Célula da Educação de Jovens e Adultos – EJA e diversidade. *Eja Jovem*. Fortaleza: PMF, 2017.

FREIRE, Ana Maria A. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

MARTINS, José de S. *A chegada do estranho*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1993.

PASSOS, Joana Célia dos. *As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

SILVA, Marlene Rosa Nogueira da. O fim da ingenuidade: fichas do cárcere são exemplos extremos de como os filhos do “ventre livre” foram abandonados à própria sorte pela ausência de políticas públicas. *Revista História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 104, p. 72-76, maio 2014.

STRECK, Daniel R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Submetido em junho de 2021.

Aprovado em agosto de 2021.

Informações do(a)(s) autor(a)(es)

Raquel Carine Martins Beserra

Afiliação institucional Universidade Estadual do Ceará

E-mail: raquel.beserra@uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2949-713X>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0082246515932168>

Maria Eleni Henrique da Silva

Afiliação institucional Universidade Federal do Ceará

E-mail: melenih@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3275-0343>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2076267318309264>