



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2789 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

DISCURSOS DOCENTES EM TORNO DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Roberta Avoglio Alves Oliveira - E.M. DOUTOR RICARDO AUGUSTO AZEREDO VIANNA

DISCURSOS DOCENTES EM TORNO DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado e se propõe, a partir das referenciais da Teoria do Discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011), dialogar com discursos docentes sobre a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este fenômeno trata-se da migração de alunos ainda na adolescência para a modalidade, processo que tem causado diversos tensionamentos que se somam aos muitos desafios para a docência na EJA. Compreendendo que os discursos não nascem do espontaneísmo, mas são forjados a partir de discursos hegemônicos em torno daquele significante, com base em entrevistas narrativas com docentes que atuam na modalidade, o texto organiza para interpretar marcas dos discursos hegemônicos no campo que acabam por influenciar as formas como significam a juvenilização e, por consequência, a EJA.

Palavras-chave: Juvenilização - Educação de jovens e adultos – teoria do discurso

DISCURSOS DOCENTES EM TORNO DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

INTRODUÇÃO

O processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que diz respeito à migração de alunos ainda na adolescência para a modalidade, tem sido investigado por diversos pesquisadores tanto da modalidade em questão quanto juventudes (ANDRADE, 2009; ARROYO, 2006; CARRANO, 2007; HADDAD; DI PIERRO, 2000, BRUNEL, 2004, dentre outros).

A educação brasileira nunca deu conta de assegurar o direito à aprendizagem de todos, portanto, sempre tivemos jovens excluídos do sistema educacional demandando por oferta de educação (FÁVERO, 2011).

Ocorre, entretanto, que o jovem de hoje, sujeito da juvenilização já é fruto das políticas que focalizaram na oferta de educação para crianças e adolescentes. Portanto, não são oriundos de processos que dificultavam o acesso à escola. Mas embora tenham assegurada sua entrada na escola, mecanismos de exclusão os empurram para fora.

Desde a década de 1990, houve uma centralização de políticas públicas que privilegiassem o ensino fundamental, negligenciando as demais etapas e modalidades da educação básica. Com isso, o país garantiu o acesso das crianças e

adolescentes à escola, entretanto, a permanência ainda não está assegurada, visto que muitos possuem trajetórias de escolaridade assimétricas, marcadas por diversas retenções (FÁVERO, 2011).

Estes esforços investiam na crença de que seria suficiente para garantir percursos escolares sem intercorrências às crianças e adolescentes. Neste contexto, ignora-se que o Brasil é um país marcadamente desigual do ponto de vista econômico e social, que acabam por influenciar na trajetória de escolarização da população.

Embora fatores socioeconômicos não tenham um peso determinista sobre a trajetória escolar destes sujeitos, podem vir a influenciar. Em geral, alunos oriundos das camadas populares, embora com acesso à escola na infância, encontram obstáculos frente a um currículo escolar enrijecido e afastado de suas demandas. Essa arquitetura de organização escolar, colabora para manutenção de mecanismos de exclusão que se evidenciam em reprovações e, por consequência, em distorções série/ idade (CARRANO, 2006).

Aqui, as camadas populares são compreendidas livres de homogeneizações e determinismos, mas como um recorte socioeconômico brasileiro. Em geral, os alunos oriundos deste segmento da sociedade são aqueles que fazem parte do processo de juvenilização. Jovens que apresentam percursos escolares assimétricos, com sucessivas retenções que desencadearam distorção série/ idade.

A EJA surge como possibilidade de garantir a educação de todos que foram excluídos da educação regular, inclusive os mais jovens. Entretanto, a questão não é simples, causa tensionamentos acerca dos objetivos e identidade da modalidade, hegemonicamente significadas como espaço para formação de adultos ou de jovens cuja dinâmica social esteja vinculada ao universo adulto (maternidade, paternidade, mundo do trabalho).

Sobre a transferência destes sujeitos para a EJA circulam diversos sentidos. Há a preocupação de que a modalidade esteja sendo utilizada como estratégia de correção de fluxo; há aqueles que a assumem como espaço do aluno adulto trabalhador. Enfim, a questão traz desafios a uma educação que ainda luta para afastar sentidos diversos de seus objetivos, mas que permanecem orbitando a modalidade e influenciam políticas públicas, currículos e práticas pedagógicas.

Neste contexto, a intensão deste trabalho é apresentar com apoio na Teoria do Discurso proposta por Laclau e Mouffe (2011), um diálogo sobre os sentidos que docentes de EJA assumem para a juvenilização, compreendendo que ao significá-la deixam vir à tona suas compreensões sobre a modalidade.

Como opção metodológica utilizou-se as entrevistas narrativas com docentes de EJA. A intenção não é produzir verdades universalizantes, mas refletir como os discursos enunciados carregam marcas dos discursos hegemônicos no campo, influenciando as práticas pedagógicas.

Argumento que os discursos docentes sobre a juvenilização esclarecem sobre as formas de significação da própria modalidade. Ao enunciar quem são os jovens da EJA, ao fazer críticas e reflexões, os docentes deixam vir à tona discursos hegemônicos que orbitam o campo, que se hibridizam com discursos forjados na prática pedagógica.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, TERRITÓRIO DE DISPUTAS

A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2011), sinaliza que discurso não se restringe ao falado e ao escrito, trata-se de prática de significação que confere significado ao mundo e que nele nos orientam.

Para os autores, um discurso torna-se hegemônico, não a partir da homogeneização das formas de pensar, mas em compartilhar provisoriamente demandas semelhantes. Neste contexto, esclareço que demandas semelhantes não indicam igualdade.

Neste movimento, diversas demandas particulares se aproximam em torno da universalidade de um projeto. Para tanto, uma série de sentidos ficam excluídos, mas não findados. Diante de um novo desafio, chamado exterior constitutivo, podem ser acionados para disputas necessárias.

Seguindo esta perspectiva, entende-se que a constituição da EJA tratou-se de um processo forjado por inúmeras disputas por significação sobre os objetivos propostos para a modalidade e sobre o público ao qual deve atender.

A oferta de educação para jovens e adultos no Brasil se organizou a partir da década de 1940, articulando-se de forma não linear, mas com sentidos que flutuavam a partir das demandas assumidas por quem enunciava sua significação.

Assim, interessava ao poder público elevar a escolaridade da população como estratégia de melhoria da mão de obra para o país urbano que se propunha a formar na ocasião. Ao mesmo tempo, a sociedade organizava-se em busca da educação para jovens e adultos amparada nos pressupostos da educação popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com a ascensão da ditadura civil militar a partir de 1964, esta oferta passa a ser significada sob perspectivas compensatórias, com a organização do ensino supletivo. Esta perspectiva de significação julgava que aos alunos faltavam conteúdos escolares importantes que influenciavam o acesso à cidadania. Sob esta perspectiva, os discursos

hegemônicos propunham-se a afastar as experiências discentes no processo educacional. A oferta significava os sujeitos pela falta ao invés de considerar a potência de sua leitura de mundo.

Ainda assim, não é possível afirmar que estas práticas carregavam apenas sentidos de suplência, embora estes fossem hegemônicos naquele contexto. Laclau e Mouffe (2011) nos esclarecem que um discurso hegemônico se forja pelo desejo intencional daqueles que tem interesse na forma de significação sob determinados moldes, o que não significa que tantos outros estejam eliminados. Estes permanecem nas disputas a fim de hegemonizar-se.

A EJA, diferente do ensino supletivo, surge como uma proposta de educação singular, afastada de percepções compensatórias, assegurada como um direito público subjetivo a partir da Constituição Federal de 1988, destinada àqueles que não tiveram acesso na idade certa, sejam estes adultos ou jovens.

Este giro de significação não aparece ao acaso, mas é fruto das disputas discursivas no campo que possibilitaram, naquele contexto histórico garantir a EJA sob estas perspectivas. Mais uma vez sinalizo sobre a impossibilidade de eliminar os sentidos de suplência. Embora as pesquisas sobre a modalidade a compreendam como um direito, sentidos compensatórios e de secundarização da EJA frente à educação para crianças e adolescentes continuaram hegemônicos nas políticas públicas.

Mesmo após a promulgação da Constituição Federal em 1988, durante a década de 1990, o tratamento do poder público à EJA se ampara em discursos compensatórios, como se sua oferta fosse um ato de benevolência, sem que a questão entrasse na pauta de prioridades (FÁVERO, 2011).

O campo da EJA vai se forjando em meio a estas disputas entre o poder público e a sociedade civil. A constituição dos fóruns de EJA, a publicação da Resolução CNE/CEB 01/2000, que estabelece as diretrizes curriculares para a EJA, assim como a da Resolução CNE/CEB 03/2010 que trata das diretrizes operacionais da modalidade são exemplos dessas disputas, que se forjam a partir de um híbrido dos discursos no campo, se constituindo também em discursos que produzem sentidos de EJA.

ALGUNS DISCURSOS DOCENTES SOBRE A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A juvenilização da EJA é enunciada como uma questão que fomenta inúmeras discussões no campo da EJA. A migração de alunos ainda na adolescência para a modalidade é compreendida, de forma hegemônica como resultado de um processo educacional fragmentado, que colabora com mecanismos de exclusão, via de regra, de sujeitos das classes populares (CARRANO, 2007).

Brunel (2004) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), ao estabelecer em quinze anos a idade mínima para que os jovens prestem os exames para conclusão do Ensino Fundamental, abre a possibilidade para processos migratórios desses jovens da escola regular para a modalidade EJA.

Considerando a forma desassistida como estes jovens encontravam-se dentro do sistema educacional, a Resolução CNE/CEB nº 03/2010, que estabelece as diretrizes operacionais para EJA, se posiciona favorável à definição de idade mínima para matrícula no ensino fundamental a partir de quinze anos e ensino médio, dezoito anos. Com isso, alunos ainda na adolescência podem migrar para a modalidade se estiverem cursando o ensino fundamental.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2010 legitima, a migração de sujeitos ainda na adolescência para a EJA, por considerar a necessidade de assegurar aos jovens a continuidade dos estudos, visto que

tal condição de desamparo de jovens entre 15 e 18 anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficassem em uma espécie de não lugar (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social (BRASIL, 2010, p. 5).

Julião, Beiral e Ferrari (2017) alertam que a alteração na idade mínima pode estar sendo utilizada como medida de correção do fluxo escolar, o que seria um equívoco quanto aos objetivos da EJA.

Todas essas discussões formam discursos de EJA, que produzem formas de significação. É a partir da articulação dos docentes com esses discursos, que produzem seus discursos sobre a temática.

Nas entrevistas narrativas, os docentes assumem que a EJA tem sido utilizada como estratégia de correção de fluxo. Embora não assumam, explicitamente, a modalidade como espaço formativo para adultos, compreendendo que a juvenilização é uma realidade construída a partir de desigualdades sociais que afetam esses jovens.

Mesmo assim, revelam um incômodo com a presença desses sujeitos mais jovens; reafirmando o discurso o não lugar desse sujeito jovem. Sinalizam, também a expectativa de que este jovem deveria vincular-se aos comportamentos da

vida adulta, com comportamentos mais maduros. Esta forma de significar os sujeitos que deveriam estar na EJA explicita sentidos de uma educação para pessoas adultas e trabalhadoras.

Assumo que nossa formação tem amparo na lógica da homogeneidade e a juvenilização subverte essa lógica, desequilibra projeções imaginadas. Os docentes compreendem a perversidade da migração de sujeitos jovens para a EJA, mas o incômodo gira em torno do jovem que destoa das expectativas assumidas.

O imaginário da EJA como espaço adulto é desestabilizado com a juvenilização, porque ainda que os docentes compreendam a legitimidade da presença dos mais jovens, sentidos identitários para a EJA como espaço formativo de adultos estão em disputa.

Ao mesmo tempo que nas narrativas os docentes reconhecem o espaço da EJA como possibilidade de desenvolvimento da potência criativa destes alunos, compreendendo o espaço como plural. Os docentes consideram que ao migrar para a EJA, muitos jovens percebem uma outra forma de relação com o conhecimento, diante das formas de flexibilização da prática pedagógica, que consideram possível na modalidade.

Os docentes investem na premissa de que mesmo apresentando comportamentos difíceis (indisciplina, descompromisso com as tarefas etc.), os jovens da EJA permanecem na escola por compreender as possibilidades deste espaço como impulsionador de mudanças na qualidade de vida.

Entretanto, sinalizam que esses alunos têm a crença de que basta estar na escola para esse objetivo se concretizar. Diante disso, apontam o desafio ao trabalhar com os jovens da EJA, uma vez que percebem expectativas em relação à escola.

Isso porque, percebem estudar nesse espaço pode significar uma etapa anterior ao total abandono da escolaridade; portanto, os docentes sentem-se desafiados a buscar estratégias que evitem colaborar com mais um processo de exclusão desses alunos, ainda que não concordem com a forma como se relacionam com a escola.

Uma observação que aparece nas narrativas é a importância que a possibilidade de estudar na EJA tem na vida dos mais jovens, pois dependendo de como esse processo for conduzido, a modalidade poderá significar um espaço de promoção de justiça social ou uma etapa anterior à evasão, a “porta de saída”, chamando a atenção para o caráter militante que deve ser assumido pelos docentes que se propõem a trabalhar na EJA.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A juvenilização da EJA é uma realidade no contexto da educação brasileira, refletindo as dificuldades que a sociedade ainda enfrenta para garantir o direito à educação.

Um dos compromissos da EJA é com o pagamento de uma dívida social com todos aqueles que tiveram o direito à educação negado; portanto, se esse sujeito jovem sofreu com processos de exclusão, negligenciado pelo Poder Público, sua matrícula na EJA tem legitimidade.

Reconhecer essa condição não elimina a problematização da transferência aligeirada desses jovens para a EJA ou o uso desta como estratégia de correção de fluxo.

Nas entrevistas, os docentes, embora reconheçam a EJA como um direito e a impossibilidade de limitar seu público aos adultos, enunciam discursos de estranhamento quanto à presença dos mais jovens, possivelmente, influenciados por algumas significações que compreendem a modalidade como lugar apenas do aluno trabalhador.

Ao mesmo tempo, destacam a possibilidade que os alunos jovens encontram na EJA de conhecer um percurso escolar mais voltado para suas demandas.

Percebe-se que as formas de significação da juvenilização pelos docentes não segue linearidade, é um ir e vir constante de discursos que significam e ressignificam a questão, a partir dos desafios impostos cotidianamente.

Não apregoamos que haja uma solução definitiva para a questão, mas invisto na possibilidade de alguns deslocamentos, considerando, a partir de Laclau e Mouffe (2011) que todo discurso se articula por meio de negociações, sem uma predefinição.

Assumir a juvenilização não implica conformar-se com as variáveis e as condições que encaminham um jovem para a EJA. É imprescindível problematizar a questão e denunciá-la, mas sem negar o direito dos jovens à educação.

Compreender a juvenilização da EJA como um processo de constituição da modalidade pode colaborar para pensarmos os processos de escolarização nesse contexto, articulados em torno de suas demandas, que serão sempre contingências e dependentes do contexto no qual se encontra inserida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: MEC/BRASIL. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2006. Cap. 5, p. 221-230.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. D. *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP&A, 2009. v. 4, p. 35-43.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 65, de 11 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 14 jul. 2010a, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996a. p. 27.833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jun. 2010c. Seção 1, p. 66. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos* Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARRANO, P. Identidades Juvenis e Escola. In: MEC/BRASIL. *Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2006. p. 153-164.

_____. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJA*, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, J. P. E. I. B. D. *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP&A, 2009. p. 9-21.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. D. Escolarização de jovens e adultos. *RBE*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 109-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. *Poiésis*, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, jan./jun. 2017.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Trad. 2. ed. inglesa. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2011