



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LETÍCIA CARNEIRO DA CONCEIÇÃO

**“ME JOGARAM AQUI PORQUE EU FIZ 15 ANOS” - Biopolítica
da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010-
2013)**

**BELÉM - PA
2014**

LETÍCIA CARNEIRO DA CONCEIÇÃO

**“ME JOGARAM AQUI PORQUE EU FIZ 15 ANOS” - Biopolítica
da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010-
2013)**

Dissertação apresentada na linha de pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência de conclusão do Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Nakayama

**BELÉM - PA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Conceição, Letícia Carneiro da, 1980-

"Me Jogaram aqui porque eu fiz 15 anos": biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém-PA (2010-2013) / Letícia Carneiro da Conceição. - 2014.

Orientadora: Luiza Nakayama.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Educação de adultos - Belém(PA) - História. 2. Currículos - Belém (PA). 3. Educação de adultos e Estado - Belém(PA). 4. Teoria do conhecimento. I. Título.

CDD 22. ed. 374.008098115

LETÍCIA CARNEIRO DA CONCEIÇÃO

“ME JOGARAM AQUI PORQUE EU FIZ 15 ANOS” - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010-2013)

Dissertação apresentada na linha de pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência de conclusão do Mestrado Acadêmico em Educação.

Defesa: Belém, ____/____/2014

Conceito da Defesa: _____

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Luiza Nakayama
Orientadora (UFPA)

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Examinador, UFPA

Prof^a. Dr^a. Gilcilene Dias Costa
Examinadora, UFPA

Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Examinadora, UEPA

Aos alunos da EJA, de todas as idades!

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa não teria sido realizada sem a ajuda inestimável de diversas pessoas, a quem eu agradeço infinitamente! Já lamentando os possíveis esquecimentos, gostaria de mencionar, especialmente:

Minha orientadora, Prof^a Dr^a. Luiza Nakayama, que - além de me conduzir na jornada do Mestrado - me apresentou à pesquisa e à produção acadêmica, quando aceitou em seu grupo de pesquisa uma professora de educação básica da Ilha do Marajó...

O amigo e irmão André Ribeiro de Santana. Esse trabalho é um pequeno fruto das árvores frondosas semeadas pelo seu próprio exemplo de entrega, paixão, dedicação e articulação entre as mais diversas áreas.

Os pesquisadores que aceitaram participar dessa jornada, desde a qualificação, contribuindo enormemente com a produção da dissertação: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, com suas orientações precisas e certeiras, quase “cirúrgicas”; Prof^a Dra. Gilcilene Dias da Costa, com sua poética infinitamente abrangente e arrebatadoramente sedutora; e Prof^a Dra^a Ivanilde Apoluceno, com sua generosidade em compartilhar tanta experiência e suntuosidade.

Os demais professores do curso, em cujas aulas o objeto de estudo deste trabalho foi sendo construído: Prof. Dr. Genylton Rocha, Prof^a. Dra. Josenilda Maués, Prof. Dr. César Seibt e Prof. Dr. Carlos Paixão.

Meu marido, André Luis Pereira de Freitas e nossas filhas Cecília e Maria: vocês são meu refúgio, minha inspiração e minha razão de existir. Obrigada por me suportarem, em todos os sentidos!

Minha mãe, Maria de Fátima Carneiro da Conceição e meu pai, Jurandir Silva da Conceição por terem ensinado - cada qual a seu modo - que educação é a mais valiosa herança que pode existir. Obrigada por nunca terem medido esforços para me deixarem este legado...

Minha cunhada Roberta e - muito mais que especialmente - minha sogra Maria Izabel, cujo amor e cuidado comigo, com minhas filhas e com nosso lar me deram tranquilidade mesmo nos momentos mais difíceis!

Os entrevistados, que gentilmente ofereceram seus depoimentos.

A Secretaria de Estado de Educação (Seduc-PA), pela concessão da licença aprimoramento que me permitiu a dedicação necessária à realização do curso. Agradeço pessoalmente Horácio Moraes, da Gerência de Capacitação e Valorização do Servidor (GCVS), pelo cuidado e atenção dedicados ao processo.

A turma da Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História do ano de 2012, que sempre deu o maior apoio: a mim e à mascote da turma, desde antes mesmo de ela nascer e assistir nossas aulas... Meus agradecimentos especiais a Carolline Septimo de Limeira, que - de carona em carona - virou meu exemplo de organização; e Merynilza Santos de Oliveira, que me ajudou em muito mais do que tudo: mobilização de conceitos, ideias de abordagens, sugestão de literatura, equipamentos para as entrevistas, parceria nos trabalhos de disciplina, alerta de prazos, leitura atenta de todas as produções...

As “fadas-madrinhas” da Secretaria do PPGED: Iva Almeida, Amanda Gonzaga, Priscila Brito, Emmanuelle Carvalho, Eliane Santos, Priscila Cavalcante. E as super funcionárias do apoio, Giovana e Marili. Eu sei o quanto vocês são atentas, prestativas e eficientes - e não faço ideia do que seria de mim sem vocês!

Toda equipe da E. E. Suboficial Edvaldo Brandão de Jesus, em especial Mara Antonia Espíndola da Silva, cuja dedicação à EJA - e livros emprestados sobre a modalidade - inspiraram os caminhos dessa pesquisa, acendendo luzes que até hoje não se apagaram.

Deus, sobre todas as coisas...

A educação é uma relação com a infância. Não com as crianças, mas com a infância. O fato de que a educação tenha a ver com crianças, jovens ou adultos não tem qualquer importância aqui.

Jorge Larrosa

RESUMO

Este estudo tem por finalidade empreender uma análise da constituição da Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública no Brasil, no estado do Pará e no município de Belém; compreender como se configura o jogo de forças modelador do atual quadro de juvenilização e presença de grupos intergeracionais na EJA; analisar a maneira pela qual os biopoderes e dispositivos disciplinares se apresentam nos espaços da EJA em uma escola municipal da cidade de Belém. O estudo parte da questão problema: Como se configuram as biopolíticas públicas da EJA no município de Belém no período de 2010 a 2013? As questões norteadoras foram: Como se desenvolveu historicamente a constituição da EJA enquanto política pública no Brasil, no estado do Pará e na cidade de Belém? Como se configura a biopolítica do jogo de forças modelador do atual quadro de juvenilização e presença de grupos intergeracionais na EJA? De que maneira os biopoderes e dispositivos disciplinares se apresentam no espaço das turmas de EJA de uma escola municipal da cidade de Belém? Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, empírico e documental. Além da literatura referente a EJA, utilizamos pesquisas acerca da juvenilização e as produções do GT 18 “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), desde sua constituição até a Reunião Anual de 2013. Foram utilizados os textos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 1971 e 9.394 de 1996, bem como os Pareceres do Conselho Nacional de Educação/CEB 15/1998, 11/2000, 36/2004, 29/2006, 23/2008 e 06/2010, Resoluções 01/2000 e 03/2010 das mesmas instituições e Resolução 48/2002 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Fizeram parte da análise, também, a fala de representantes das instâncias responsáveis pela EJA nas três esferas (federal, estadual e municipal) do poder público, bem como a fala de alunos das turmas de 3ª e 4ª totalidade de EJA de uma escola municipal de Belém-PA. O trabalho focaliza o tempo histórico de 1940 até o presente, concentrando as análises no período de 1996 ao atual, em que se observa o fenômeno da juvenilização e, mais especificamente, na amostragem dos anos de 2010 a 2013, em que a pesquisa se concentra. A fundamentação teórica vem dos estudos do filósofo Michel Foucault, dos quais se utilizou as ferramentas analíticas e os conceitos de biopolítica e genealogia do poder. A partir das análises, percebemos uma descontinuidade das políticas públicas de EJA, marcadas pela ruptura e descontinuidade, com especial ênfase nas lacunas de produção acerca do estado do Pará e da cidade de Belém. Uma complexa teia de dispositivos disciplinares, processos de normalização e regulamentação configura a juvenilização da EJA em Belém. Na legislação educacional salienta-se e busca-se soluções para o problema proporcionado pela interpretação do próprio texto legislativo acerca das idades da EJA. Essa biopolítica se materializa no espaço escolar, evidenciando processos de subjetivação dos alunos, conforme expressam a analítica dos discursos produzidos. Os sujeitos, entretanto, não são simplesmente vítimas de ações do poder oficial e sim parte ativa de uma sofisticada rede em constante reconfiguração, dentro da qual embaralham conceitos e tradições, resignificando até mesmo a noção das idades em si.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, juvenilização, biopoderes, Foucault.

ABSTRACT

This study aims to undertake an analysis of the constitution of the Youth and Adult Education as a public policy in Brazil in the state of Pará and the city of Belém; understand how to set up the game modeler forces the current juvenization above and the presence of intergenerational groups in adult education; analyze the way in which the biopower and disciplinary measures are presented in the spaces of adult education in a municipal school in Belém. The main question: How to configure public biopolitics the EJA in the city of Belém in the period 2010 to 2013? The guiding questions were: How historically developed the establishment of adult education as a public policy in Brazil in the state of Pará and the city of Belém? How to setup the biopolitics of the game modeler forces the current juvenization above and the presence of intergenerational groups in adult education? How the biopower and disciplinary measures are presented in the space of adult education classes in a municipal school in Belém? This is a bibliographical study, empirical and documentary. In addition to referring to adult education literature, we use research on the younger players and the productions of the GT 18 "Education Youth and Adult" at the National Association of Graduate Studies and Research in Education (Anped), from its incorporation until the Annual Meeting 2013. We used the texts of the Laws of Education Guidelines and Bases 5692 1971 and 9394 1996 and the Reports of the National Council of Education / CEB 15/1998, 11/2000, 36/2004, 29/2006, 23 / 2008 and 06/2010, 01/2000 and 03/2010 Resolutions of the same institutions and Resolution 48/2002 of the Board of the National Education Development Fund (ENDF). Were part of the analysis, too, speaks of representatives of bodies responsible for adult education at the three levels (federal, state and local) public power, as well as the speech of students in the classes of 3rd and 4th EJA grade of a municipal school Belém-PA. The work focuses on the historical time from 1940 to the present, focusing the analysis from 1996 to the present, where there is the phenomenon of younger players and, more specifically, in sampling the years 2010-2013, in which the research focuses. The theoretical basis comes from the philosopher Michel Foucault studies, which used the analytical tools and concepts of biopolitics and genealogy of power. From the analysis, we see a discontinuity of public policies on adult education, marked by the rupture, with special emphasis on production gaps about the state of Pará and the city of Belém. A complex web of disciplinary measures, standardization processes and regulations sets the juvenization of AYE in Bethlehem. in the educational legislation stresses up and we seek solutions to the problem provided by the interpretation of the very legislation about the ages of EJA. This biopolitics materializes at school, showing subjective processes of students, as reflected in the analytical of talks. The subjects, however, are not simply victims of actions of official power but an active part of a sophisticated network in constant reconfiguration within which shuffle concepts and traditions, even redefining the notion of age itself.

KEYWORDS: Education for Youths and Adults, juvenization, biopowers, Foucault.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

COED - Coordenação de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

DEDIC - Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT - Grupo de Trabalho (Anped)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NUSP - Núcleo Setorial de Planejamento

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão do Jovem

RME - Rede Municipal de Educação

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - JOVENS, ADULTOS E VELHOS PROBLEMAS: (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA	25
1.1- Ascendências e emergências nos territórios da EJA.....	26
1.2- Processos de normalização e regulamentação na legislação educacional.....	37
CAPÍTULO 2 - PERCORRENDO TRILHAS POSTAS E CONTRUINDO NOVOS CAMINHOS: CONTEXTUALIZANDO A JUVENILIZAÇÃO DA EJA.....	55
2.1 – Biopolítica da juvenilização da EJA.....	55
2.2 – “ Migração perversa do ensino sequencial regular para a EJA”: Processos de normalização e regulamentação na legislação educacional.....	60
CAPÍTULO 3 – VOZES E ECOS: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NOS DISCURSOS DA EJA.....	71
3.1 - “A alternativa para o menino indesejável”	71
3.2 - “Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos”	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92

INTRODUÇÃO

Nunca se pode saber o que se deve querer, pois só se tem uma vida e não se pode nem compará-la com vidas anteriores e nem corrigi-la nas vidas posteriores (...). Não existe meio de verificar qual a decisão acertada, pois não existe termo de comparação. Tudo é vivido pela primeira vez e sem preparação. Como se um ator entrasse em cena sem nunca ter ensaiado. Mas o que pode valer a vida se o primeiro ensaio da vida já é a própria vida? (KUNDERA, 2008, p. 13-14)

O processo de construção desta pesquisa não seguiu, sob nenhuma perspectiva, uma trajetória linear. O percurso, pelo contrário, foi de idas e vindas, quebras e cortes, voltas e mais voltas ao redor da temática. Na tentativa de achar um caminho, o trajeto foi se configurando: errático e indefinido, mas ao mesmo tempo indelével e irreversível, tal qual o “esboço” de que nos fala Milan Kundera¹ (2008, p. 14) como metáfora da unicidade da vida. Uma espécie de rascunho definitivo; ainda uma experimentação e já um produto final...

Os elementos que vieram a compor este estudo foram apresentando-se e sendo incorporados paulatinamente, de acordo com suas dinâmicas peculiares.

A EJA chegou à minha trajetória profissional no ano de 2008, exatamente quando a modalidade passou a ser ofertada para o Ensino Médio no município de Salvaterra, Ilha do Marajó - PA, onde eu lecionava como professora de História da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará. Na ocasião, minha empolgação com a novidade era embalada por todas as leituras feitas durante a Licenciatura, quando a EJA havia surgido em minha trajetória acadêmica. A temática, abordada em disciplinas distintas como “Didática” e “Política e Organização da Educação Básica no Brasil”, delineava o perfil dos alunos da EJA como trabalhadores mais velhos, normalmente voltando às series iniciais do Ensino Fundamental após anos de afastamento por motivos, majoritariamente, socioeconômicos. O caráter político e de transformação social, intrínseco à modalidade, já me fascinava e, desde este contato mais aprofundado com a literatura da área, só aumentou. A ideia de ensinar adultos me encantava. E, quando se delineou a possibilidade de concretização deste sonho, as expectativas pessoais eram altas e antigas.

¹“ (...) mesmo esboço não é a palavra certa, pois um esboço é sempre o projeto de alguma coisa, a preparação de um quadro, ao passo que o esboço que é a nossa vida não é o esboço de nada, é um esboço sem quadro” (KUNDERA, 2008, p. 14)

Para minha surpresa, entretanto, tão logo as aulas começaram me deparei com turmas de alunos muito mais jovens do que eu havia imaginado. Alguns poucos alunos mais velhos eram sempre minoria em turmas ruidosas de muitos adolescentes que, normalmente, não haviam chegado a parar de estudar: vinham de trajetórias singulares e heterogêneas que, invariavelmente, envolviam baixo rendimento e retenções que culminavam em defasagem idade-série. Para eles, em geral, a EJA havia sido apresentada como suplência, oportunizando a conclusão daquela etapa da escolarização em tempo inferior ao da modalidade chamada “regular”².

Em fato, independentemente da idade, eram todos educandos *de alguma forma* excluídos da escolarização na idade regular e buscando na EJA *alguma forma de* ascensão social. Neste sentido, era um perfil absolutamente de acordo com aquele apresentado na literatura trabalhada nas aulas da Licenciatura. Mas a mim, particularmente, aquela algazarra de adolescentes indisciplinados não parecia em nada a EJA que eu havia estudado na Faculdade de Educação... A bem da verdade, parecia a mim muito mais o ambiente festivo e transgressor da sala de detenção escolar do filme “Hairspray” (Adam Shankman, 2007): suposto local de castigo para onde eram encaminhados diariamente os alunos indesejáveis – e onde eles, invariavelmente, adoravam estar: conversando, fumando, cantando, dançando e namorando sem serem importunados pela estrutura escolar, que parecia já haver desistido deles.

Adolescentes marginalizados, fisicamente segregados e vivendo sua escolarização de maneira paralela ao restante da instituição que, com esta espécie de “higienização social” funciona nos padrões esperados de normalidade. Teria, realmente, a EJA alguma característica desta detenção escolar ficcional?!

À medida que os anos de experiência se passavam (e com eles a mudança para Belém – PA e o trabalho com tantas outras turmas de EJA em escolas da capital, na rede estadual e, posteriormente, também na rede municipal de educação), a percepção desta reconfiguração

² Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ensino “regular” é o que está sob a lei: “A educação escolar, sob a LDB, é regular em qualquer de seus níveis, etapas e modalidades. Os níveis se referem ao grau: Educação Básica e educação superior e suas devidas etapas. E as etapas possuem especificações entre as quais as modalidades. Modalidades são um modo específico de distinguir as etapas e os níveis. Quando essa especificação se faz sob o signo da idade, ela busca identificar as fases da vida. Nesse caso, as chamadas etapas da idade própria são tão modalidades quanto as referidas aos que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. Nesse sentido, as modalidades abrangem, além das faixas etárias, outros modos de ser como os relativos a etnias ou a pessoas com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008, p. 4). Nesta pesquisa, entretanto, apenas para efeitos de convenção de nomenclatura, o termo será utilizado para referir-se às “etapas da idade própria”. Esperamos, com esta escolha, facilitar a compreensão e não, de modo algum, reforçar qualquer ideia de “irregularidade” da EJA, em uma suposta oposição às demais modalidades.

funcional da EJA como uma espécie de escoadouro dos excluídos do ensino regular e de sua consequente juvenilização só se acentuavam.

Reforçavam esta impressão as inúmeras dinâmicas vivenciadas diariamente em outras extensões das instituições escolares³, ao longo de toda minha jornada profissional: em instâncias administrativas, técnicas e gestoras ou na prática docente; em reuniões e - especialmente - em conversas cotidianas, eram recorrentes as referências às idades de ingresso na EJA como uma espécie de solução mágica para os problemas gerados pelos alunos em defasagem idade/série na modalidade regular. A idade mínima parecia ser uma autorização legal para que os alunos atrasados pudessem ser encaminhados para a modalidade da EJA (normalmente ofertada apenas no turno da noite). Pelas falas dos profissionais da educação, parecia quase sempre que a ida para a EJA resolveria o problema dos alunos considerados problemáticos já que, confinados e controlados na modalidade, se evitaria que suas práticas - geralmente de indisciplina e baixo rendimento - se disseminassem entre os alunos sem defasagem. E, ao mesmo tempo, se tirava da vista dos turnos e das salas consideradas regulares o problema do insucesso escolar, tal qual uma sujeira varrida para debaixo do tapete...

Estas percepções pessoais referentes ao encaminhamento de alunos à EJA me lembravam muito o tipo de ordenamento político-disciplinar exposto pelo pensador francês Michel Foucault no livro “Vigiar e Punir”, estudado ainda na graduação⁴. Especificamente, me recordava a análise dos modelos de gestão dos indivíduos e da coletividade nas contingências de lepra e peste (fechamento e esquadrinhamento, respectivamente) e o modelo de vigilância centralizada do *Panopticon* (conceituado pelo jurista inglês Jeremy Bentham e trabalhado por Foucault) como exemplos de dispositivos disciplinares. Seria mesmo possível haver exclusão e vigilância no diagrama das relações de forças e nas relações de saber que constituíam a EJA que eu experienciava? Seria possível observar mecanismos disciplinares de dominação no processo de constituição daquelas turmas?!

Ainda que parecessem estar encapsuladas, aguardando a devida eclosão, todas estas questões - derivadas de vivências pessoais - podem ser consideradas a força motriz daquilo que viria a se constituir esta pesquisa.

A princípio, a interlocução vinha de forma muito esparsa: Embora a literatura acerca da EJA, em seus aspectos epistêmicos e historiográficos, seja sólida e fartamente disponível -

³ Propiciadas pela realidade profissional de não atuar apenas na EJA, mas também nas modalidades ditas regulares, comumente ofertadas nos turnos diurnos.

⁴ Mais notadamente na disciplina de História Contemporânea II, ministrada pela Profa. Dra. Maria Aparecida de Aquino.

com obras de autores como Sérgio Haddad, Leôncio Soares, Jane Paiva, Maria Clara Di Pierro, Margarida Machado, Osmar Fávero, apenas a título de exemplo - a temática da juvenilização aparecia apenas em alguns trabalhos que tangenciavam o assunto ao tratar de outros tópicos relacionados à EJA⁵. Era perceptível que o fenômeno da juvenilização da EJA vinha sendo observado por outros pesquisadores, embora ele não fosse o objeto de estudo central das pesquisas. Essencialmente, os trabalhos (BRUNEL, 2002, 2006, 2008; BEATRICI, 2009; GUIMARÃES, 2009; SILVA, 2009a, 2009b; SOUZA et al., 2012, apenas para citar alguns exemplos) articulavam o conceito de juventude e culturas juvenis como construções históricas e culturais. Autores com Juarez Dayrrel, José Machado Pais e Paulo César Carrano estabeleciam as bases teóricas deste entendimento sociológico da categoria juventude, vista na perspectiva histórico-sócio-cultural. Tratava-se, acima de tudo, de estudos acerca da contingência atual da EJA, sem relacionar a juvenilização com a multiplicidade de formas de exercício do poder que pareciam operá-la como efeito de mecanismos disciplinares.

Em meio a tantas dúvidas, uma das poucas certezas era a de que aquela nova configuração situacional da EJA existia à revelia da disposição de profissionais e pesquisadores da educação em percebê-la e compreendê-la. E, pela sua importância social intrínseca - a saber, uma modalidade de ensino já nascida sob a égide da transformação social, garantindo o direito à escolarização para aqueles que a ela não tiveram acesso no tempo adequado - a EJA precisava ter seus enigmas decifrados. A juvenilização e a intergeracionalidade na EJA eram atraentes e relevantes demais para serem ignoradas. E as teias de micropoderes que as configuravam pareciam clamar por serem perscrutadas, embora ainda não houvesse nenhuma clareza de como seria feita esta abordagem...

Tendo escolhido (ou *sendo escolhida para*) estudar o campo temático da educação⁶e, dentro dele, a EJA em suas inquietantes configurações atuais, todas as demais dúvidas permaneceram em suspensão. Evitando os terrenos movediços dos questionamentos já mencionados, o pré-projeto de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará era formalmente correto,

⁵ Normalmente, estudos de caso que descreviam a juvenilização no momento de caracterização dos sujeitos da pesquisa – que não era sobre a nova configuração da EJA em si.

⁶ Escolha, aliás, que merece ser recuperada: Ainda nos primórdios de minha trajetória acadêmica - enquanto conciliava as aulas do Bacharelado, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, e as aulas de Licenciatura, na Faculdade de Educação - eu já havia me deparado com a encruzilhada de seguir na área da História, como tantos colegas, ou enveredar pelas searas da Educação, que tantos licenciados minimizam por considerá-la uma ciência menor, espécie de território-anexo-auxiliar sob domínio de pedagogos. Optar pela Educação foi escutar – e seguir - o chamado da voz que emanava da importância social daquela área. Estar em um momento da trajetória em que a estrada se bifurca e a escolha do caminho se dá pela atração irresistível que sua importância social provoca, não era - portanto - algo inteiramente novo.

porém não visceral.

Uma vez no Programa, no entanto, a zona nebulosa deixada de lado virou uma zona de turbulência, de enfrentamento inevitável... Já nas primeiras aulas ministradas pela Profa. Dra. Josenilda Maués, na disciplina de Seminário de Dissertação I, tudo aquilo que parecia não estar significativamente atrelado às relevâncias pessoais voou pelos ares. Novos horizontes se descortinaram enquanto complexos arranjos se esvaneciam e algumas ideias “seguras” do pré-projeto, esvaídas, já nem sequer faziam falta.

O trabalho, agora, além de ter que apresentar maior coerência entre perspectiva teórica e métodos, invariavelmente teria que apresentar de forma clara o problema mobilizador aquele “barulho ensurdecador”, significativo e inquietante, capaz de tirar noites de sono...

O que se seguiu foi uma verdadeira jornada interior, único caminho possível para a construção de um problema de pesquisa expressivo o suficiente para nortear não apenas dois anos de estudos, mas dois anos de imersão e entrega – e também muito trabalho e disciplina. Não sendo mera escolha operacional, ou mera alegoria, a perspectiva teórica precisaria estar ligada a um estilo de vida. Vinculada e coerente a ela, os caminhos metodológicos seriam o movimento de pensamento, possibilitador do percurso.

Os novos desafios não eram fáceis e exigiam, realmente, um profundo auto-conhecimento: Construir uma pergunta suficientemente capaz de ser o motor da pesquisa. Situar-se teoricamente, sabendo de que lugar se pergunta. Fazer escolhas metodológicas condizentes e articuladas. E conduzir o projeto para onde está o desejo, o interesse, a paixão.

Embora quase tudo na estrutura inicial tenha saído, o que permaneceu foi a temática central que, ao longo das disciplinas do curso - especialmente nas aulas da Profa. Dra. Gilcilene Costa, do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa e do Prof. Dr. César Seibt - foi sendo re-modelada e re-configurada.

Inexoravelmente, conforme os recursos investigativos iam amadurecendo, a pesquisa incorporava os pontos espinhosos, outrora postos de lado, e ia se movendo definitivamente para o campo da pós-modernidade, até construir seu lugar nas categorias foucaultianas, especificamente a biopolítica.

À medida que me aprofundava, também, nos debates teórico-metodológicos da recém-criada Linha de Pesquisa, “Educação: Currículo, Epistemologia e História”, tão mais o meu objeto de estudo - também recém-construído - parecia fazer sentido e ter importância: para mim, para a Linha e para o próprio Programa. Se havia um lugar pertinente para se estudar a biopolítica das novas configurações da EJA, eu tinha a sorte de estar nele.

Estando claro que toda teoria tem um método - e vice-versa – e que não existe

neutralidade em nenhuma metodologia, todas as escolhas aqui realizadas partiram sempre do esforço deliberado de tentar analisar, da forma mais adequada possível, o processo de juvenilização da EJA, relacionando-o ao “misto de tema e problema”⁷ que é o conceito de biopolítica. Os esforços foram sempre orientados no sentido de modelar a singularidade do objeto de estudo e as formulações acerca do poder, da política e das formas através das quais as sociedades modernas foram disciplinarizadas, estrategizadas, regulamentadas, normalizadas e governamentalizadas.

À temática da juvenilização acrescentamos a abordagem pós-crítica foucaultiana - também relativamente recente e de interesse crescente, conforme veremos posteriormente. De uma maneira muito generalizante, as teorias pós-críticas estão sendo aqui entendida como uma rejeição ao pensamento totalizante, em que o sujeito - embora ainda considerando - é retirado da origem e do centro (VEIGA-NETO, 1998). A partir desta perspectiva, resultante das transformações ocorridas no estado da cultura a partir do séc. XIX e potencializado com as mudanças ocorridas nos anos 1960, no campo das artes e da cultura, o ser humano está em permanente construção, vivendo em meio à “crise paradigmática” do discurso cultural. Neste contexto, a ciência perde seu caráter de instrumento privilegiado e seguro de representação da realidade, gerando uma postura de humildade frente ao conhecimento, geral e científico. Em relação ao materialismo histórico, que privilegia o enfoque econômico no estudo dos conflitos entre as classes sociais, as teorias da pós-modernidade não buscam explicações generalizantes e sim abrangem a sociedade, o sujeito e os processos culturais de forma a tentar envolver a complexidade e diversidade. Afinal,

(...) os velhos esquemas baseados na oposição binária opressores-oprimidos são insuficientes para dar conta de uma realidade que é multifacetada e muito complexa. É claro que existem opressores e oprimidos, mas essas categorias não podem ser tomadas como ponto de partida para todas as análises e ações políticas, simplesmente porque não estão na base, isto é, não são o fundamento da realidade social. E para essas perspectivas pós-modernas não se fala em fundamentos; as determinações, os fatores que atuam no mundo social, não têm um centro único de irradiação de causas, poderes etc. A imagem que se tem do nosso mundo social passa a ser muito mais fluida e cambiante; e, como vimos, até mesmo aquilo que pensamos ser a “realidade realmente real” não passa de representações que construímos sobre isso que chamamos de real e que, até há pouco, pensávamos ser tão estável e seguro. (VEIGA-NETO, 2002, p. 49)

Subvertendo a própria crítica e a transgressão, as análises foucaultianas estão sempre desessencializando e desnaturalizando enunciados exaustivamente repetidos, mostrando-nos

⁷ GADELHA, 2013, p. 21.

que tais premissas são sempre produtos de interpretações que surgiram na contingência histórica – construções, portanto, e não descobertas. Sobre as contribuições de Foucault, Veiga-Neto acrescenta que

abriu-se um imenso leque de possibilidades investigativas que vão buscar os mecanismos – que atuam nas escolas, nas famílias, nas prisões, na mídia, nos hospitais, na ciência, na política etc. – graças aos quais passamos de indivíduos a sujeitos. Alguns progressos recentes nessa área estão contribuindo, por exemplo, para que compreendamos de modos diferentes a escola mais como “máquina de produção” e não propriamente de reprodução social e econômica. (2002, p. 49)

As possibilidades desta perspectiva, no entanto, não pressupõem sua utilização em larga escala. Após análise minuciosa da produção de diversos programas de pós-graduação em educação, Pimentel (2012) conclui:

Como foi possível observar (...) as produções consubstanciadas em dissertações e teses versando sobre a formação de professores com base nos estudos foucaultianos são raras e têm sua concentração na região sul do país. Como as pesquisas em educação consolidaram-se há duas décadas e os anos de 1990 no Brasil foram marcados pela discussão marxista, as teorizações foucaultianas ainda vociferam diante dos paradigmas teóricos dominantes, mas buscam se instituir nos espaços e nos diálogos constituídos em torno das pesquisas germinadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. (p. 30)

Ainda que o autor tenha investigado especificamente a produção relativa à formação de professores sob a perspectiva foucaultiana, podemos aferir que a relativa pouca utilização dos aportes teóricos pós-críticos configura uma característica geral das pesquisas brasileiras. Ao justificar a importância do cruzamento entre cultura e educação, Gilcilene Dias Costa salienta que

A literatura educacional brasileira, por exemplo, tem convivido ultimamente com discussões teóricas as mais diversas inspiradas nos movimentos “pós” (pós-estruturalista, pós-colonialista, pós-feminista dentre outros) e nos Estudos Culturais, que fazem estremecer as bases do pensamento moderno sobre as quais se assentam inúmeras concepções de educação. (...) Entretanto, são bem poucas as pesquisas brasileiras que se dedicam a discutir as influências e contribuições das teorias “pós” para a educação, considerando-se o grande volume de publicações anualmente feitas na literatura educacional. (2003, p. 12)

Nos últimos anos, entretanto, uma maior difusão - mas não necessariamente uma maior apropriação - do pensamento foucaultiano vem reverberando na literatura educacional brasileira. Em pesquisa minuciosa e monumental, Julio Groppa Aquino analisa a presença de Foucault nos livros editados a partir de meados da década de 1990 e artigos em periódicos

divulgados entre 1990 e 2012. A investigação reafirma a desigualdade regional (concentração acentuada no estado do Rio Grande do Sul) das produções e indica, também, uma desigualdade temporal, com quase dois terços do total de artigos concentrados nos últimos cinco anos analisados, “uma mostra irrefutável, portanto, do crescente interesse pela teorização foucaultiana na investigação educacional realizada no país” (AQUINO, 2013, p. 313). O autor, contudo, distingue as apropriações, categorizando-as em “apropriação incidental”, “apropriação conceitual tópica” e “apropriação do modo de trabalho”, sendo utilizada em sua pesquisa apenas esta última. Analisando os dados, ele ressalta que há

uma espécie de *fagocitose operativa* do legado foucaultiano - desde aquelas iniciativas de caráter instrumental até outras de vocação apologética - em curso na literatura educacional brasileira das duas últimas décadas. Daí que, por um lado, deparamos com um Foucault ornamental, tão banalizado quanto reverenciado; um Foucault saturado pela *função autor*, com a qual, aliás, ele se debateu sem cessar vida afora. (AQUINO, 2013, p. 313)

Utilizando a “sempre difícil sistematização” do pensamento de Foucault feita por Veiga-Neto (2011, p. 35), em função da ontologia do presente, trabalhamos aqui com o Foucault do segundo domínio, o do ser-poder, que introduz poder nas equações que analisam os discursos. No horizonte da descrição de uma microfísica do poder, Foucault apresenta o conceito de *genealogia* - na verdade, um conceito nietzschiano apropriado por Foucault, que explicitou seu compromisso com este método, fazendo abordagens genealógicas sobre seus objetos de investigação.

Esta abordagem é um tipo especial de história, que não busca a origem de nenhum objeto e sim a descrição de uma gênese no tempo, mas escutando a história em seu próprio funcionamento e materialidade. Ela tem na busca deste o *a priori* histórico o seu maior compromisso, sendo “um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2011, p. 59).

Como analítica do discurso foram utilizados os processos de subjetivação. Eles referem-se, de uma maneira geral, ao modo pelo qual o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto, ou seja: a maneira como o ser humano se compreende como sujeito legítimo de determinado tipo de conhecimento. Referem-se, portanto, às relações que são definidas de si consigo e que fazem com que “o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento.” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

Em relação à História, área de minha formação inicial, é importante ressaltar que não

há contradição entre estas perspectivas de descrição e análise histórica e o que foi trabalhado, de maneira geral, em minha graduação. Há, pelo contrário, uma perfeita congruência das categorias analíticas de Foucault com as perspectivas da *nouvelle histoire*, renovação e superação das práticas analíticas de tradição positivista, empreendida pela escola francesa a partir da década de 1960, orientada basicamente pelas perspectivas pós-modernas e consolidadas há tempos, ao menos em minha instituição de formação. A relação com Foucault, conforme já mencionado, começou ainda neste momento da graduação – muito embora a relação com o autor sob a perspectiva educacional tenha ocorrido ao longo da pós-graduação. Pode-se dizer, contudo, que a noção das possibilidades da pesquisa a partir das categorias analíticas foucaultianas já eram vislumbradas. Bem como suas delimitações e riscos...

Magistralmente revelando os limites de sua própria pesquisa teórica, através da alegoria de uma justaposição de distintos conceitos para criar uma nova análise, Larrosa nos diz que:

A etiqueta ‘teoria’ tem designado, às vezes, trabalhos de difícil atribuição disciplinar que tentam enriquecer ou modificar os aparatos conceituais de um campo, através da recontextualização das ideias formuladas em outro local e para outras finalidades. (...) ‘Teoria’, nesses casos, é algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir assim, um novo efeito de sentido. (LARROSA, 2011, p. 35)

O autor segue a auto-crítica, agora nos presenteando com uma analogia riquíssima do fazer pesquisa teórica educacional como um jogo de cartas:

Em geral, esses exercícios de pensamento e de escrita supõem um jogo duplo. Por isso podem permitir, às vezes, um duplo benefício, mas implicam, ao mesmo tempo, um duplo risco. E ocorre que se joga às vezes com dois baralhos: com o baralho da estratégia analítica, aqui a obra de Foucault, e com o baralho das convenções, dos interesses e das possibilidades de um campo de estudo, a educação, neste caso. Este é um trabalho de ‘teoria da educação’, se com isso designamos um exercício menor que consiste em colocar alguns livros de Foucault ao lado das formas convencionais de pensar algumas práticas educativas e em ensaiar a possível fecundidade de tal associação. Embora para isso tenhamos que fazer alguma violência tanto a Foucault quanto ao objeto ‘empírico’ que, em suas descrições usuais, se toma como material de trabalho. Mas esse é o duplo risco que sempre implica esse tipo de jogo. (LARROSA, 2011, p. 35-36)

Guardadas todas as devidas proporções, convém também se assumir os mesmos (duplos) riscos, nesta já declarada audaciosa empreitada. Cabe lembrar que se soma a estes riscos, a própria escolha pela abordagem teórica pós-estruturalista, que encontra um campo

fumegante de batalha à sua espreita:

(...) é surpreendente que muitos continuem insistindo em perguntar (e se lamentar) só pela “prática concreta”, pela realidade do nosso dia-a-dia nas escolas, como se fosse possível compreendermos alguma coisa – seja do mundo físico, seja do mundo social – sem já termos, conscientemente ou não, uma teoria por trás da observação, que nos leva a ver e entender dessa ou daquela maneira o mundo. Ou nós nos apossamos dessa teoria e mantemos um diálogo contínuo e “controlável” com ela, ou deixamos que outros imponham a nós suas próprias teorias – ou “visões de mundo”, se quisermos. No primeiro caso, é claro que a posse não é, nem de longe, completa, pois somos irremediavelmente produto dos infinitos discursos que nos atravessam e constituem. (VEIGA-NETO, 2002, p. 50)

Delineados os limites e assumidos os riscos, a pesquisa foi ganhando corpo, dentro de seus contornos, e se revelando...

Assim, o objeto de estudo do presente trabalho foi a biopolítica da juvenilização da EJA no município de Belém-PA, no período de 2010 a 2013, ano da última sistematização disponível dos dados de matrícula na EJA na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. A jornada audaciosa de satisfazer a demanda suscitada pelos questionamentos foi dividida em três etapas, estruturadas de forma a terem autonomia em relação ao trabalho completo, ainda que façam parte dele.

No primeiro capítulo, JOVENS, ADULTOS E VELHOS PROBLEMAS: (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA, a finalidade é empreender uma análise da constituição da Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública no Brasil, no estado do Pará e no município de Belém.

O capítulo dois, PERCORRENDO TRILHAS POSTAS E CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS: CONTEXTUALIZANDO A JUVENILIZAÇÃO DA EJA, procura compreender como se configura a biopolítica do jogo de forças modelador do atual quadro de juvenilização e presença de grupos intergeracionais na EJA.

No terceiro capítulo, VOZES E ECOS: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NOS DISCURSOS DA EJA, analisamos de que maneira os biopoderes e dispositivos disciplinares se apresentam no espaço das turmas de EJA de uma escola municipal da cidade de Belém.

Por último, as Considerações Finais analisam o alcance das finalidades e problemáticas de pesquisa, as escolhas teóricas e metodológicas, as fontes utilizadas e os resultados atingidos, a partir das análises empreendidas em cada capítulo.

CAPÍTULO 1 – JOVENS, ADULTOS E VELHOS PROBLEMAS: (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA⁸

Quem o conhece, a este que baixou
seu rosto, de um ser até um segundo ser,
a quem apenas o veloz passar das páginas plenas
às vezes interrompe com violência? (...)

até que, com esforço, ergueu o olhar?
carregando sobre si o que, abaixo, no livro,
acontecia, e com olhos dádivosos, que ao invés
de tomar, se topavam com mundo pleno e pronto:

como crianças caladas que jogavam sozinhas
e de pronto vivenciam o existente;
mas seus traços, que estavam ordenados,
ficaram alterados para sempre

Rainer Maria Rilke (*Der Leser* - O leitor)

Neste primeiro capítulo temos por finalidade conceituar a trajetória da EJA em nosso país, enfatizando as políticas educacionais acerca da modalidade. Como pergunta norteadora temos: Como se desenvolveu historicamente a constituição da EJA enquanto política pública no Brasil, no estado do Pará e na cidade de Belém?

Embasaram a análise obras de autores ligados às décadas iniciais de constituição da modalidade, como Álvaro Vieira Pinto, José Romão, Moacir Gadotti e o próprio Paulo Freire. Foram igualmente utilizados trabalhos de pesquisadores da temática, consagrados nas últimas décadas e com vasta obra disponível, como Leôncio Soares, Margarida Machado, Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Jane Paiva e Osmar Fávero. Marcos teóricos, como os textos da Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA) e seus Documentos Bases também fizeram parte deste momento da pesquisa. Outras análises mais recentes acerca da EJA foram encontradas especialmente em suporte eletrônico, por meio de pesquisa em bancos de dados diversos, como ANPEd - Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (www.anped.org.br), SciELO - Scientific Electronic Library Online (www.scielo.br), Programas de Pós-Graduação em Educação de diversas Instituições de Ensino Superior, como da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (www.lume.ufrgs.br), biblioteca digital Domínio Público (www.dominiopublico.gov.br) e o site de buscas Google

⁸ A dissertação já fez derivar as produções: “Rejuvenescimento dos oprimidos – Teoria e empiria no novo perfil dos sujeitos da EJA” apresentado à disciplina Fundamentos Epistêmicos do Campo do Currículo no Brasil, ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa e “A EJA frente o enigma das idades: Decifrá-lo ou ser por ele devorado?”, apresentado na 36ª Reunião Anual da Anped/2013.

(www.google.com).

1.1 - Ascendências e emergências nos territórios da EJA

Para melhor compreendermos a recente juvenilização e surgimento de grupos intergeracionais na EJA, é necessário lembrar, primeiramente, que o fenômeno não é inteiramente novo: sempre existiram alunos de diversas idades na modalidade. No entanto, como nos informa Analise de Jesus da Silva,

Faz-se necessário afirmar que, nos últimos anos, o processo de mudanças chamado de “juvenilização” vem se intensificando e provocando alterações significativas na EJA. (...) Atualmente, os motivos que trazem os jovens de volta à escola que abandonaram ou pela qual foram abandonados há não muito tempo, são outros. Com isso, surgem novos desafios para educadores da EJA. (DA SILVA, 2013, p. 10-11)

Assim, ainda que seja possível identificar a presença de adolescentes e a consequente intergeracionalidade na EJA desde sua origem, é notável que ocorre nas últimas décadas, acentuadamente a partir do final dos anos 1990, uma agudização deste “processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela” (RIBEIRO, 2001, p. 5). Tal processo vem sendo evidenciado, como veremos, em suas implicações com a evasão e o fracasso escolar. A juvenilização ganha destaque, então, por seu aspecto “indesejável”, como descreve Osmar Fávero:

O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à “expulsão” dos alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei n. 5692/71. Nos municípios nos quais tem sido adotado sistematicamente, este procedimento normativo tem ocasionado problemas na organização da EJA. Concebida inicialmente como educação de adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas. Ao mesmo tempo, parece que, se não com a mesma intensidade do afluxo de jovens, a EJA passou a ser demandada também por pessoas idosas e portadoras de necessidades especiais, que merecem atendimentos diferenciados. Associando-se a isto há a crescente oferta de cursos à distância, que em pouco ou nada atualizam os cursos supletivos, e abre-se um amplo leque de problemas a serem enfrentados, de modo inovador, pelas instâncias responsáveis pela EJA. (FÁVERO, 2011, p. 384)

Este processo de juvenilização da EJA implica na convivência entre adolescentes, adultos e idosos no espaço escolar: são os chamados grupos intergeracionais. Segundo Marquês (2009) “confrontamo-nos, no cenário da vida contemporânea, com o fato de o termo intergeracionalidade aparecer generalizado de forma recorrente, concretamente no contexto

educacional.” (p. 4). Embora a diversidade etária da EJA não seja um fenômeno absolutamente novo, o que parece ser recente é a discussão acerca da inclusão, salientando as especificidades de cada grupo geracional, suas distintas concepções e anseios, vivências e perspectivas culturalmente contextualizadas.

Por intergeracionalidade entendemos as relações que se estabelecem entre pessoas com diferentes contextos históricos vividos que determinam diferentes expectativas e concepções de futuro. Assim sendo, os elementos participantes nestas relações são confrontados com sistemas de valores, avanços tecnológicos, interesses e experiências divergentes, tornando a relação em si uma socialização recíproca. (MARQUÊS, 2009, p.7)

Importante salientar que as relações intergeracionais não são, por si, sinônimo de conflito, ainda que estes sejam recorrentes nos espaços escolares da EJA, notadamente em áreas urbanas⁹. As dinâmicas intergeracionais, como estratégias em que o esforço comum conduz ao conhecimento individual e único no sentido da socialização coletiva, valorizam interações incentivadoras de respeito, dignidade, autonomia e solidariedade, desconstruindo o paradigma da velhice velha (antiquada, usada e gasta) e construindo um novo paradigma no sentido dos vívidos, ativos, participativos, motivados e, acima de tudo, humanos (MARQUÊS, 2009).

Na EJA, juvenilização e intergeracionalidade costumam caminhar de mãos dadas. Trataremos aqui das expressões desta “caminhada” na legislação educacional, nas produções acadêmicas e nos dados de matrícula dos alunos de EJA nas escolas da Rede Municipal de Belém-PA.

Em relação aos dispositivos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692 de 1971 estabelecia¹⁰, que as idades mínimas para os exames de suplência - como a EJA era entendida - eram 18 anos para o Ensino Fundamental e 21 anos para o Ensino Médio. Estas idades mínimas fixadas permaneceram até o ano de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394¹¹ fixou, como idade mínima de realização dos exames de EJA - já compreendida como uma modalidade da educação básica -, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Embora os textos não façam referência às idades mínimas para o ingresso na modalidade, o assunto - conforme veremos posteriormente - será amplamente discutido em

⁹ Inúmeros relatos de convivência intergeracional na EJA em áreas rurais descrevem uma relação mais respeitosa dos jovens com os idosos, e vice-versa. Ao invés de um conflito etário “natural”, portanto, o que percebemos são construções culturais conflituosas acerca dos papéis sociais de cada grupo geracional, especificamente no meio urbano.

¹⁰ LDB 5.692/71, Capítulo IV, Art. 26, Parágrafo 1.

¹¹ LDB 9.394/96, Capítulo II, Art. 38, Parágrafo 1.

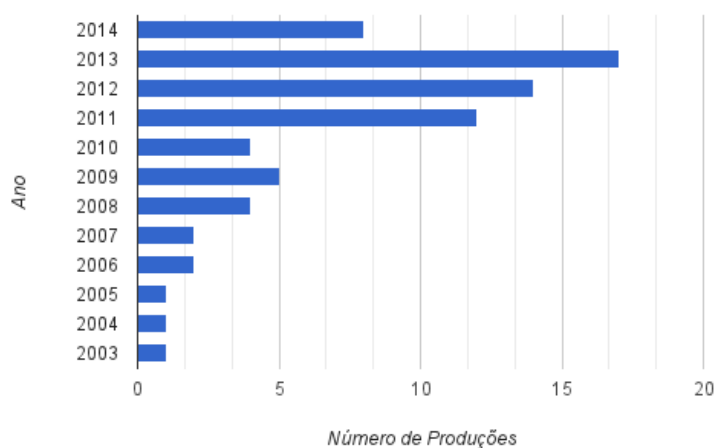
pareceres e resoluções governamentais, elaborados justamente para esclarecer tais lacunas. Nos debates são feitas diversas referências ao fluxo crescente de adolescentes do ensino regular para a EJA, iniciado a partir da diminuição das idades de certificação instituída pela LDB 9.394/96.

Na produção acadêmica, o tema vem - há pouco menos de uma década - sendo trabalhado em produções diversas. Ao longo do período de realização desta pesquisa (2012-2014), as buscas encontravam cada vez mais resultados: aos já mencionados estudos sobre cultura juvenil, acresciam-se diversos estudos de caso sobre turmas de EJA e até pesquisas que tomam a juvenilização em si como objeto de estudo, em abordagens normalmente centradas na análise da juventude como categoria sociológica.

A pesquisa realizada nas produções do GT (Grupo de Trabalho) 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (<http://www.anped.org.br/>) demonstra que, apesar de pouca referência ao processo de juvenilização na EJA, a temática vem aparecendo cada vez mais nas pesquisas. A primeira menção ao processo nos artigos aceitos e apresentados no GT data do ano de 2008. A partir de então, a juvenilização aparece outras oito vezes, concentrando-se especialmente (com mais da metade das referências) na última Reunião Anual, ocorrida em 2013. Em um total de 207 produções, portanto, apenas 9 mencionam o processo de juvenilização - menos de 5% do total.

A análise das demais produções acerca do processo de juvenilização da EJA, disponibilizadas na ferramenta de busca Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br/>), também demonstra que a temática vem gradativamente sendo mais trabalhada na última década. De origens variadas, as obras presentes nas três primeiras páginas dos resultados da busca foram separadas segundo o ano de sua produção. Salientamos que o ano de 2014 contempla apenas as produções disponibilizadas nestes primeiros meses, o que reforça o caráter dinâmico deste acervo crescente. No que tange as produções acadêmicas, portanto, podemos observar que a juvenilização é uma questão atual e de grande concentração nos últimos anos, notadamente no período em que se concentra a pesquisa, de 2010 a 2014. Tal crescimento ocorre à despeito da temática ser, como vimos, minoritária dentro da totalidade de pesquisas realizadas no campo da educação, de maneira geral, e da EJA, especificamente.

Gráfico 1: Distribuição, por ano de produção, do quantitativo de títulos acerca da juvenilização da EJA, disponíveis na ferramenta de buscas Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br/>), em 07/14.



Fonte: <http://scholar.google.com.br/>

A partir dos dados dos anos de 2010 a 2013, fornecidos pelo Núcleo Setorial de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Belém (NUSP/SEMEC), acerca das matrículas na EJA nas 45 escolas da Rede Municipal de Ensino que ofertam a modalidade, dentro do total de 59 escolas, foi possível traçar a evolução das matrículas por grupos etários. Para padronizar a abordagem das idades, elas foram aqui divididas - em consonância com a padronização adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - nas categorias de faixa etária “até 24 anos” e “acima de 24 anos”.

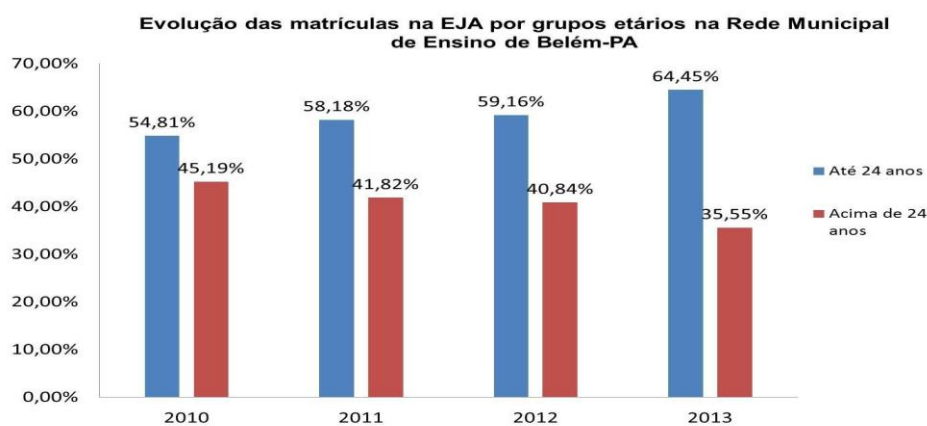


Gráfico 2: Fonte: NUSP / SEMEC Belém-PA

Os dados da Tabela 2 demonstram que as matrículas de alunos de até 24 anos de idade cresceu 10% ao longo dos últimos quatro anos, enquanto as matrículas de alunos acima de 24 anos de idade diminuiu no mesmo percentual no período, o que demonstra o crescente processo de juvenilização das turmas de EJA nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Belém, reafirmando a tendência apontada pela literatura analisada.

Esta trajetória da EJA, de idas e vindas, avanços e retrocessos, será aqui analisada no sentido do embate de forças, do jogo de verdades dos fundamentos epistêmicos que

constituíram sua concepção. Pelas categorias analíticas da *genealogia* foucaultiana, o presente precisa ser entendido como etapa no processo de confronto de forças opostas e tensões de poder e não como resultado final de uma suposta evolução histórica ou um tribunal do passado. Assim, os (des)caminhos do desenvolvimento histórico das políticas públicas de EJA no Brasil foram percorridos aqui no sentido de entender este presente - que emerge de formações discursivas, ou redes de saber/poder, envoltas nos territórios da educação de adultos em cada período e manifestas a partir de ascendências das teorizações e legislações educacionais acerca da mesma.

A análise genealógica representa uma introdução do domínio do poder nas produções que analisam os discursos. Na genealogia, os discursos continuam sendo lidos e analisados, porém de modo a mantê-los sempre em tensão com as práticas de poder, funcionando como uma rebelião dos saberes contra a institucionalização do discurso científico (VEIGA-NETO, 2011, p. 59).

A genealogia, portanto, “não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos (...); ela pretende fazer aparecer todas as discontinuidades que nos atravessam” (FOUCAULT, 1998, p. 35).

Buscando a exterioridade do acidente e não conceitos definitivos acerca da verdade e do ser, a genealogia vai mapeando as *ascendências*¹² para criar condições para a *emergência*¹³ daquilo que se busca.

O genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo necessita do médico para conjurar a sombra da alma. É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades; da mesma forma que é preciso saber diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e de energia, suas rachaduras e suas resistências para avaliar o que é um discurso filosófico. A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas sínopes, é o próprio corpo do devir. E preciso ser metafísico para lhe procurar uma alma na idealidade longínqua da origem. (FOUCAULT, p. 14)

O conceito de genealogia implica em outro conceito foucaultiano, o de poder: elemento capaz de explicar a produção dos saberes e nossa constituição na articulação entre

¹² “entendida como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional” (VEIGA-NETO, 2011, p.59-60).

¹³ Análise do ponto e da lei do surgimento de algo, “a emergência se produz sempre em um determinado estado das forças” (FOUCAULT, 1998, p. 27).

ambos. A genealogia introduz o poder nas equações que analisam os discursos, operando a busca pela compreensão dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos, resultante de um “intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem e classificam” (VEIGA-NETO, 2011, p. 55). Foucault mapeia a ontologia do presente, em termos do binômio ser-poder, através das relações entre o saber e o poder. Tratando de um poder disciplinar coletivo, múltiplo, o autor vai tematizar acerca de uma nova categoria: o biopoder.

Esta categoria, ainda segundo Veiga-Neto (2011, p. 73) vai se referir não mais ao poder disciplinar, que atua nos corpos como um tipo de anátomo-política, mas a uma biopolítica da espécie humana, atuando na população. Assim, na esfera do corpo, o poder disciplinar atua por meio de mecanismos disciplinares; na esfera da população, o biopoder atua através de mecanismos regulamentadores que a descreve e quantifica, controlando-a e prevendo seus riscos.

O século XVIII encontrou certo número de meios ou, em todo caso, encontrou o princípio segundo o qual o poder – em vez de se exercer de uma maneira ritual, cerimonial, descontínua, como era o caso tanto do poder do feudalismo como ainda da grande monarquia absoluta – tornou-se contínuo. Isso quer dizer que ele não se exerceu mais através do rito, mas através dos mecanismos permanentes de vigilância e controle. Majorar os efeitos do poder quer dizer que esses mecanismos de poder perderam o caráter lacunar que tinham no período feudal e ainda sob o regime da monarquia absoluta. Em vez de ter por objeto pontos, gamas, indivíduos, grupos arbitrariamente definidos, o século XVIII encontrou mecanismos de poder que podiam se exercer sem lacunas e penetrar o corpo social em sua totalidade (...) a revolução burguesa não foi simplesmente a conquista, por uma nova classe social, dos aparelhos de Estado constituídos, pouco a pouco, pela monarquia absolutista. Ela também não foi simplesmente a organização de um conjunto institucional. A revolução burguesa do século XVIII e início do século XIX foi a invenção de uma nova tecnologia do poder, cujas peças essenciais são as disciplinas” (FOUCAULT, 2010, p. 74-75)

Como uma biopolítica da espécie humana, atuando por meio de mecanismos reguladores, esta dimensão coletiva do poder foi aqui utilizada para a análise da EJA: do desenvolvimento histórico de suas políticas públicas, das produções acadêmicas e legislativas sobre seu processo de juvenilização, dos processos de subjetivação presentes nas falas dos seus sujeitos, nas instâncias do poder público e nas salas de aula.

No que se refere à concepção de poder, podemos considerar que se trata de um dos pontos mais conflituosos da pesquisa, em relação ao aporte teórico. Primeiramente, são conceituações absolutamente cruciais tanto para a tradição freireana¹⁴ - a quem a EJA deve

¹⁴ Refere-se à pedagogia elaborada por Paulo Freire, fundamentada nos pressupostos teóricos de

nada menos que sua existência, além da grande maioria das pesquisas realizadas no Brasil - quanto para a perspectiva foucaultiana, adotada aqui. Em segundo lugar, são concepções absolutamente divergentes: enquanto o aporte crítico ressalta as relações de poder, na qual os sujeitos da EJA viveriam a realidade da negação e exclusão, a análise do poder foucaultiana se caracteriza pelo abandono, dentre outros, do postulado da *propriedade*. Nesta análise, essencial para a compreensão das sociedades disciplinares, como ressalta Sylvio Gadelha “o poder não pode ser concebido como uma coisa passível de ser (des)apropriada - por uma classe social, por exemplo -, mas trata-se mais propriamente de uma relação, ou melhor, de um exercício relacional e estratégico” (GADELHA, 2013, p. 38).

Gadelha (2013), citando a análise da concepção foucaultiana de poder empreendida por Gilles Deleuze, expõe os demais postulados abandonados: o da *localização*, já que o poder não emana de um lugar fixo - como, por exemplo, o Estado - mas “se exerce difusamente, aqui e ali, sem que esses pontos possam ser fixados de antemão, e de uma vez por todas” (p. 39); o da *subordinação*, uma vez que “o que há, na verdade, é um regime de mútua inserção, uma relação de imanência” (p. 40); o da *essência* ou *atributo*, na medida em que o poder não qualifica os indivíduos, mas se exerce operatoriamente; o da *modalidade*, ao agir dividindo os corpos no espaço, ordenando o tempo, constituindo força produtiva e produzindo saberes; por fim, o da *legalidade*, porque a visão jurídica de Foucault encobre “todo um mapa estratégico de forças e de funcionamentos, em relação ao qual a lei pode ser agenciada em outros termos”. (p. 43)

Não caberia aqui, portanto, uma valoração negativa de poder, que corroborasse uma visão maniqueísta deste - que para a concepção foucaultiana é um “jogo de verdades” - como um embate de um suposto “bem”, identificável como a categoria dos desprovidos de poder, tentando se defender das forças de um suposto “mal”, identificável com o grupo dos detentores do poder. É o próprio Foucault quem vai desfazer este mal entendido:

Temos de deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (2012, p. 185)

Enfatizado em seu caráter necessário e produtivo, o poder, pela perspectiva foucaultiana, é um exercício, “um elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e

como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 56) e não um bem que se detenha. As relações de poder são onipresentes, portanto não nos cabe identificar sua suposta fonte irradiadora. Estando o poder em toda parte, o foco de análise se desloca para o modo como estas relações se estabelecem. Como ressalta Tomaz Tadeu da Silva:

Todo saber/conhecimento torna-se igualmente suspeito de vínculo com o poder. (...) A própria noção de poder sofre um deslocamento, não podendo mais ser referida a uma fonte ou a um centro único, separando nitidamente o mundo social em opressores e oprimidos, assim identificados antecipadamente e de uma vez por todas (2011, p. 252)

Não existe, assim, uma posição da qual se possa analisar e criticar o poder com o privilégio da isenção. E isto vale para a educação, na teoria e na empiria. Todas as relações estão envolvidas com o poder e,

A consequência disso não é necessariamente uma posição niilista, cínica ou desesperada, mas talvez uma posição mais realista, apesar de todo o desconforto que possa ser causado pela operação de desalojamento de uma posição de poder que deve seu prestígio precisamente à luta contra o poder e à sua suposta isenção em relação a ele. O objetivo já não será mais buscar uma situação de não poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as, nós próprios/as estamos envolvidos. (SILVA, 2011, p. 253)

Assim, há que se pensar o poder “inversamente, e sobretudo, em sua positividade, ou seja, em sua capacidade construtiva, instituinte, criadora de novas realidades - valores, práticas, saberes, funcionamentos, subjetividades, etc” (GADELHA, 2013, p. 41)

Outra consequência das transformações derivadas do pensamento foucaultiano, especificamente (e pós-estruturalista, no geral), é uma posição de mais modéstia por parte de pesquisadores e docentes.

O próprio alcance da teoria torna-se mais modesto e limitado. Não mais obrigada a dar conta de tudo, não mais obrigada a prescrever uma série de receitas para todas as situações, a intelectual educacional pode agora assumir sua tarefa política de participante coletiva no processo social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo (SILVA, 2011, p. 260)

Trabalhar a perspectiva foucaultiana, como bem salientou Veiga-Neto, implica enfrentar suas “conhecidas dificuldades operacionais e conceituais”. Além delas, o autor ressalta ainda os riscos de cair em uma aparente contradição, uma vez que “ser fiel a Foucault significa ser-lhe ao mesmo tempo infiel” (2011b, p. 225), já que ele nunca quis ser modelo ou fundador de uma discursividade. Ultrapassá-lo, portanto, seria “aquilo que o próprio Foucault queria que fizessem com sua obra, colocando em prática o que eu costumo chamar de

‘fidelidade infiel’ ao pensamento do filósofo” (2011, p. 78).

É a partir desta “aparente contradição” que Veiga-Neto conceitua aquilo que denomina ser uma postura foucaultiana:

Uma postura que se caracteriza pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costuma tomar como dadas, tranquilas e naturais. Uma postura que se manifesta pelas constantes tentativas de escapar de qualquer enquadramento que postule como não problemáticas as ideias iluministas de um sujeito fundante, de uma razão transcendental e de um homem ou mulher natural e universal que habitaria dentro de cada um de nós. (VEIGA-NETO, 2011b, p. 243)

Sobre as expectativas pelas “novas e urgentes alternativas práticas no campo dos Estudos de Currículo”, Veiga-Neto (2007) vai nos lembrar que

Aqueles que têm pressa não devem esquecer que foi preciso muito tempo para que a Pedagogia Moderna, de cujas raízes sagradas cresceram tantas árvores frondosas, desse os frutos importantes que, de fato, conseguiu dar. Agora, novas demandas e novas dificuldades colocam-se diante de nós. Trata-se de demandas e dificuldades para as quais a teorização e as práticas pedagógicas tradicionais parecem não dar conta, parecem ter pouco a dizer. Por outro lado, novas possibilidades abrem-se diante de nós (...) há muitos outros conceitos, outros autores e outras frentes se abrindo. Num pós-moderno no qual não há mais lugar para as metanarrativas que alimentaram a Pedagogia Sagrada, certamente vale a pena investir nessas novas possibilidades. São possibilidades talvez ainda modestas, certamente não-salvacionistas, bastante esparsas e que não prometem muito; mas são o que temos. (p. 264)

Enfrentemos, portanto, a modéstia, a escassez e o caráter não-promissor e não-salvacionista destas novas possibilidades. Elas são, afinal, o que temos e o que queremos...

Na inspeção do objeto de estudo, além da categoria foucaultiana de genealogia, já explicitada, foram articuladas as conceituações de biopolítica - que conjuga os dispositivos complementares de disciplina e sexualidade por meio dos biopoderes dos processos de normalização e regulamentação, conforme ilustrado na Figura 1. Convém lembrar que os conceitos de biopolítica e suas acoplagens surgiram ao fim das análises de genealogia dos micropoderes disciplinares, estando todos intimamente relacionados.

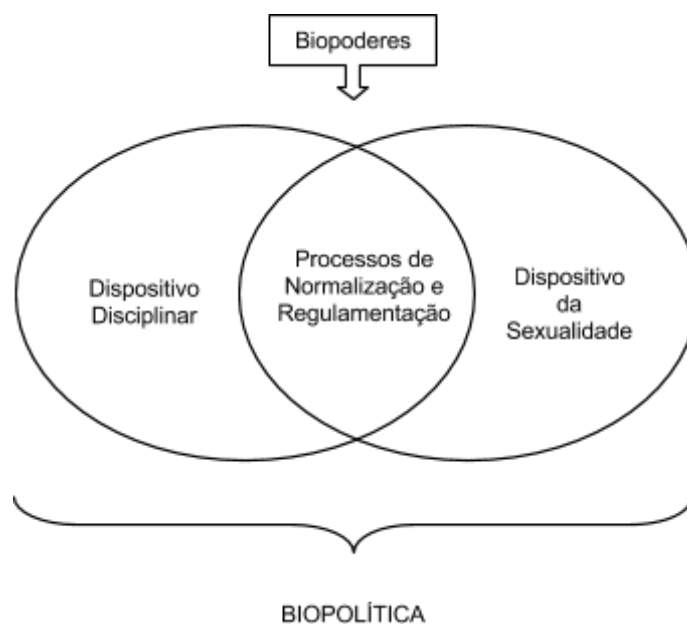


Figura 1 - Diagrama de Venn da acoplagem de conceitos foucaultianos, construído a partir das considerações de Gadelha (2013).

A genealogia representa, também, a retirada do sujeito do centro das equações analisadas. O próprio Foucault situava a abordagem genealógica como uma maneira de ver de que maneira os problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte, “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (2007, p. 9).

A história, genealógicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as discontinuidades que nos atravessam. (FOUCAULT, 1997, p. 21-22)

Para esta tentativa de mostrar as discontinuidades, a genealogia foucaultiana não tem procedimentos metodológicos claros. O que mais se aproxima disso, no entanto, são os componentes enunciados por Nietzsche, o autor do próprio conceito de genealogia. Nas categorias nietzschianas, temos a origem, a ascendência e a emergência¹⁵. A análise genealógica não busca a origem comumente aceita e sim mapeia as ascendências para

¹⁵ Respectivamente: *Ursprung*, *Herkunft* e *Entstehung*.

possibilitar a emergência do objeto de estudo.

Segundo Veiga-Neto, “estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidades que instituíram e “alojam” tal objeto”. O conceito de emergência não se refere ao presente como resultado último de uma evolução histórica e sim como uma batalha de forças opostas lutando por controle e dominação. Assim, “não se trata de onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto* ele surge”. (2011, p. 61).

Analisando, nos domínios da filosofia, as contribuições de Foucault ao conceito nietzchiano de genealogia, Carvalho (2012) enuncia:

Sendo assim, em primeira mão, a análise genealógica instaura o que Foucault designou de uso paródico e burlesco da história. Longe da ingênua intenção de atingir o seu fundo, de encontrar o reconhecimento primordial que pudesse justificar um tema assentado numa “história-reminiscência”, apoiando-nos em uma expressão do filósofo, o uso paródico e burlesco da história reconhece todo o jogo de máscaras que não instila o fato real, ao contrário, aponta para a irreabilidade que não assegura nenhum reconhecimento duradouro simplesmente porque a história é apenas um disfarce. (p. 24).

Este “jogo de máscaras” seria representado pelo embate de forças, os jogos de verdade e a própria vontade de verdade de que nos fala Foucault.

Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 1997, p. 97)

Analisemos, então, as descontinuidades, os embates de poder, os jogos de verdade e as ativações dos saberes locais presentes no desenvolvimento histórico das políticas públicas de EJA, no Brasil, no Estado do Pará e na cidade de Belém.

1.2 – Processos de normalização e regulamentação na legislação educacional

Embora seja possível identificar ações educativas direcionadas a adolescentes e adultos desde o período colonial, podemos dizer que as origens da EJA no Brasil remontam à década de 1940, quando as primeiras políticas públicas de educação de adultos foram implementadas pelo governo federal. “A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934”, conforme ressalta Maria Clara Di Pierro, “mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola” (2001, p. 59).

Conforme Margarida Machado (2009), no contexto internacional deste período prevalecia a concepção utilitarista de educação e a instituição escolar era vista como uma forte aliada na preparação de mão-de-obra, com a capacitação de jovens e adultos trabalhadores. Além disso,

(...) o período posterior à Segunda Guerra Mundial irá introduzir outros componentes para justificar a necessidade de uma nação letrada. À premência pela reconstrução das nações devastadas pela guerra somam-se discursos de construção de uma cultura de paz, em que homens e mulheres precisariam reaprender o caminho da convivência e da tolerância mútua, e, ainda, inúmeras campanhas de alfabetização, cuja concepção é baseada na expectativa de que mães escolarizadas contribuiriam para a escolarização e a luta por outros direitos sociais de crianças e adolescentes. No Brasil, a denúncia de descaso para com a EJA aparece em estudos e pronunciamentos de vários educadores. (MACHADO, 2009, p. 18-19)

Nacionalmente, a demanda pela educação de adultos começará a ser atendida quando o próprio conceito de Estado é remodelado pela Revolução de 1930, que reafirma o ideal de Nação ante o federalismo e a atuação das oligarquias regionais,

o Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 110)

Em nosso país, portanto, a EJA já nasce como política de Estado. E, desde este período, ela se mantém fortemente vinculada à esfera federal, que “tradicionalmente, (...) tem assumido, não de maneira exclusiva, a responsabilidade por campanhas e programas de

alfabetização de adultos”, cabendo às esferas estadual e municipal à oferta de ensino fundamental e médio para jovens e adultos (HADDAD, 2009, p. 360).

O governo federal, neste período inicial “lançou diversas campanhas e programas de alfabetização e criou estímulos financeiros e técnicos para que os estados e organismos da sociedade civil se ocupassem do ensino elementar dos adultos” (MAIOLINO; SENNA, 2007, p. 1). Podemos entender que estas primeiras décadas foram marcadas por ações descontínuas e superficiais, constituídas por combates sazonais ao analfabetismo, com caráter compensatório e exames supletivos como mecanismos de certificação. A educação de adultos era vista como uma extensão e democratização da escola formal, principalmente para as áreas rurais (GADOTTI, 2002).

A superação destas abordagens remonta ao fim da década de 1950, com o trabalho de Paulo Freire trazendo o conceito de emancipação por meio de uma educação que chamará de libertadora.

Paulo Freire constitui um marco na educação de jovens e adultos brasileira, cuja trajetória foi iniciada nos anos de 1960, com os Movimentos de Educação Popular. Entretanto, o legado de Freire perpassa pelas políticas públicas, pelos movimentos sociais e pelas práticas escolares. (OLIVEIRA, 2012, p. 1).

Segundo Osmar Fávero (2011, p. 3), o princípio da liberdade é “facilmente identificável como fundamental na concepção freireana de educação e tem suas origens no humanismo cristão, de raízes europeias, sobretudo francesas, reelaboradas no Brasil”. Através de sua atuação na Ação Católica e, posteriormente, em movimentos de cultura e educação popular, Paulo Freire se destacou por um trabalho social e político, decorrente de sua vivência religiosa. Além destas influências das alas mais “progressistas” do pensamento cristão, Freire também incorpora, em sua obra, elementos das teorias críticas de vertente marxista.

O motor da explicitação dos fundamentos da obra de Paulo Freire é a prática por ele desenvolvida e por ele refletida (ou reflexionada, como preferia dizer). Trata-se da categoria práxis, ou seja, o movimento ação/reflexão/ação. É significativo que, desde as primeiras experiências como educador (...), Paulo Freire pensasse a educação de jovens e adultos a partir dos problemas vividos por esses jovens e adultos e orientasse sua prática no sentido de assumir esses problemas como “situações de aprendizagem”. Ou seja: compreender e fazer compreender as raízes desses problemas, na crítica a uma sociedade injusta e a um sistema econômico-social excludente. Daí a valorização do “saber de experiência feito” para, refletindo sobre ele, criticando-o, ampliando-o, entender a realidade para transformá-la. (FAVERO, 2011, p. 4-5)

O pensamento freireano insere-se, portanto, em ações mais amplas de movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e ao poder

público, conduzindo “experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas” (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Por se contrapor às teorizações e práticas burguesas sobre educação, ensino e qualificação profissional, por estabelecer relações entre o proletariado e a ciência, cultura e educação e também por propor uma transformação social a partir de uma educação voltada à formação integral do ser humano, as proposições de Freire - bem como o de seus antecessores e sucessores nas teorias que, majoritariamente, fundamentam a EJA - possuem um caráter acentuadamente político. O que se almeja não é apenas o acesso à escolarização, mas também uma nova concepção de educação e um novo modelo de escola. Neste contexto foram delineadas as concepções de EJA que até hoje prevalecem, estando presentes nas práticas populares, porém, muitas vezes ausentes nas instituições de ensino.

É importante entender Paulo Freire como o educador que, naqueles anos, melhor sintetizou e sistematizou o essencial das propostas educativas de então, no primeiro momento, como um sistema de educação de adultos, experimentado na sua primeira fase de alfabetização, da qual Educação como prática da liberdade é o fundamento e o relato. Logo mais, essa proposta é aprofundada teoricamente na experiência de alfabetização de adultos do Chile, em condições de trabalho que lhe permitiram o diálogo enriquecedor com parceiros destacados, brasileiros exilados e chilenos comprometidos com reformas radicais em seu país, no Governo Allende. (FÁVERO, 2011, p. 4)

No contexto internacional do auge da bipolarização mundial representada pela Guerra Fria, com os blocos capitalista e socialista disputando a hegemonia global, os Estados Unidos - significativamente alarmados pela Revolução Cubana, que implantou o socialismo na ilha, tão próxima de suas fronteiras, na década de 1950 - buscam consolidar seu poder de influência no continente. Assim, apoiam e estruturam ditaduras militares na América Latina, supostamente afastando os perigos de expansão dos ideais socialistas. No Brasil, o Golpe Militar de 1964 suprime violentamente os princípios democráticos e instaura no Brasil um *Estado de Exceção*. O novo regime - autocrático, de natureza militar - concebe a educação de adultos como “educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente” (GADOTTI, 2002, p. 35). Neste momento, o sistema educacional se direciona para atender às necessidades de recursos humanos demandados do modelo econômico concentrador de riqueza, dentro da lógica utilitária e concepção funcionalista de educação de adultos conduzida pelo governo ditatorial brasileiro com a função de legitimá-lo (DI PIERRO, 2005).

A concepção libertadora freireana e os movimentos de educação popular são

mitigados enquanto a concepção funcionalista de educação se materializa em programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O programa utiliza algumas técnicas do método de Paulo Freire, mas segundo diretrizes completamente opostas, já que não compartilha suas bases teóricas. O MOBRAL, segundo Gilberta Jannuzzi:

sentiu necessidade de dar continuidade ao movimento nacional de alfabetização, recorrendo, entretanto, a outra proposta pedagógica, outra forma de organização, o que indicaria a inadequação da pedagogia de Paulo Freire aos novos objetivos políticos do sistema instaurado depois da derrocada do populismo anterior. (1979, p. 21)

Assim, enquanto o pensamento freireano propunha mudanças de atitude e transformação social através da educação, o MOBRAL pressupunha que “só a elite é sujeito transformador, o povo deve obedecer” (JANNUZZI, 1979, p. 71). Com essa concepção funcional, de educação para formação de mão-de-obra, o Movimento objetivava a formação de um ser humano com habilidade de compreender ordens e decodificar informações, entendendo - e não questionando - o que lhe for solicitado.

Há que se salientar, contudo, o caráter de resistência das ações vinculadas à concepção freireana de educação, mesmo durante a ditadura militar. Tais ações fortaleceram o caráter informal das práticas educativas, relacionando-as fortemente à educação popular:

O envolvimento da sociedade civil no campo da educação de adultos no Brasil não é novo na nossa história. Sempre houve um forte papel da Igreja católica nesse campo, desde o período colonial, assim como a participação dos sindicatos no período republicano. Não podemos esquecer também do envolvimento dos movimentos sociais, em especial dos de cultura popular, na primeira metade dos anos de 1960, assim como do trabalho das escolas comunitárias nas periferias dos grandes centros urbanos, em especial nas regiões Norte e Nordeste. Nas décadas de 1960 e 1970, um conjunto de pequenas organizações - associações civis sem fins lucrativos, as organizações não-governamentais -, em parceria com as pastorais sociais da Igreja católica, organizou-se para dedicar-se ao trabalho de educação popular com os setores mais pobres da população. O que se buscava com esses processos educativos, principalmente com adultos, era ampliar o nível de compreensão que a população pobre tinha das suas condições de vida, discutindo suas causas e desenhando estratégias para uma atuação crítica na sociedade, sob forte influência do pensamento de Paulo Freire. Eram totalmente desligados dos sistemas públicos de ensino, que estavam controlados pela ditadura. (HADDAD, 2009, p. 357)

Oficialmente, para além da alfabetização de adultos, a cargo do Mobral, a LDB de 1971 institucionaliza a escolarização básica para jovens e adultos nas redes de ensino, reformulando o ensino de 1o e 2o graus - como eram denominados à época -, regulamentando o ensino supletivo e conferindo à suplência a função compensatória, de reposição da escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida

mais adequados à aprendizagem.

Aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecurso, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. (DI PIERRO, 2005, p. 1117)

Ainda segundo a autora, “a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos” (DI PIERRO, 2005, p. 1118). Convém salientar que a Educação Básica de nove anos, atualmente praticada no sistema de ensino, certamente acentuou ainda mais tal reflexo, como se observa nos dados referentes às matrículas na EJA.

A mesma autora ressalta que esta “doutrina do ensino supletivo”, com sua respectiva concepção compensatória que inspirou o ensino supletivo, entendido como mecanismo de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, arraigaram-se de tal maneira em nossa sociedade que ainda influenciam a cultura escolar brasileira referente à EJA:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 1117)

Tal paradigma compensatório - ou funcionalista - foi instituído pelo poder político oficial. Em sua luta por hegemonia, porém, enfrentou resistências paradigmáticas diversas, como a própria concepção popular ou freireana, que nunca deixou de balizar a temática da educação de adultos.

O caráter hegemônico e oficial deste paradigma, também, não o redimi de ainda enfrentar as mazelas próprias do conjunto do ensino público em expansão naquele período, potencializadas nas modalidades de menor prestígio, como a EJA: falta de qualificação dos docentes e irregularidades no financiamento, cronicamente escasso e insuficiente. Assim, não

se pode atribuir “apenas à estreiteza pedagógica do paradigma compensatório os escassos resultados qualitativos alcançados pelo ensino supletivo” (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Inúmeros fatores, externos e internos, provocaram uma verdadeira implosão do regime militar brasileiro. Internacionalmente, o processo de redemocratização avançava nos países da América Latina, enquanto a Guerra Fria se aproximava de sua fase final. No Brasil, a fase da chamada “distensão política” dos anos 1970 (preconizada para que as Forças Armadas se retirassem do poder de forma “lenta, gradual e segura”) acontecia em um contexto de acentuada crise econômica e institucional, com forte mobilização social:

Fato que o Estado brasileiro necessitava de uma nova diretriz, seja política, social, cultural, econômica etc. Ficou demonstrado que, a sociedade civil aumentava cada vez mais o clamor pela desconfiança na capacidade de as Forças Armadas em conduzirem o Estado Autoritário, como por exemplo, as gigantescas passeatas que tomaram o País, manifestações intituladas por “diretas já” em favor das eleições presidenciais, bem como, as constantes acusações em desfavor do regime, no que se refere ao desrespeito de direitos humanos. Chegou-se, assim, ao fim do modelo nacionalista, defendido pelos militares por décadas e que além de impingir a violação dos direitos fundamentais e fulminação das instituições públicas, dentre outros atos de força, foi marcado por grande estatização e burocratização, o que levou à década de 80 a ser reconhecida como uma década perdida. (PEREIRA, 2011, p. 3)

No “consequente natural e tortuoso processo de redemocratização” (PEREIRA, 2011, p. 4), ocorrido a partir de 1985, o MOBRL foi extinto pela *Nova República*. A derrocada dessa política pública estatal teve, ainda como desdobramento do processo de redemocratização, a elaboração da Constituição Federal de 1988, que procura assegurar os direitos educativos dos brasileiros. O Artigo 208 torna a educação fundamental direito público subjetivo do cidadão, independentemente de idade, com obrigação do Estado na oferta. Para proteger este direito, é instituído o mandado de injunção (previsto no Artigo 5), importa responsabilidade da autoridade competente no caso de seu descumprimento. No sentido de operacionalizar esta oferta, o Artigo 211 distribui responsabilidades e estabelece o regime de colaboração entre as três esferas de governo, o Artigo 212 vincula recursos fiscais e o Artigo 214 prevê a elaboração de Planos Nacionais de Educação, de duração plurianual (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

Os direitos assegurados pela Constituição Federal enfatizam o viés de escolarização da EJA, em detrimento às “numerosas e criativas experiências de educação não-formal, envolvendo práticas de animação cultural, formação política, qualificação para o trabalho e para a geração de renda” (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Para Moura (2009), no final da década de 1980 teria se iniciado o processo de

juvenilização da EJA, uma vez que “a Educação de Adultos passa a denominar-se Educação de Jovens e Adultos (EJA), face ao enorme contingente de jovens que demanda essa modalidade de escolarização” (p. 52).

Desempenhando a função do extinto Mobral, a Fundação Educar, vai existir até 1990, subsidiando experiências de educação básica de jovens e adultos através do financiamento de ações das prefeituras municipais e instituições da sociedade civil.

O início dos anos de 1990 foi marcado por um conjunto de referências e compromissos com a EJA, em nível internacional. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, contou com o ineditismo de ter entre seus patrocinadores a Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Na perspectiva da Conferência, documentos internacionais e nacionais propunham a conjugação de esforços para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

No contexto nacional, com a forte influência das políticas educacionais derivadas do pensamento neoliberal e os desdobramentos da expansão e universalização da oferta de vagas na educação básica (MELLO, 1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 é modelada, aprovada e instituída. Segundo Costa:

É importante ressaltar que o governo brasileiro, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 e 1999/2004), buscou adequar o sistema de ensino à reforma do Estado brasileiro, imposta pela conjuntura econômica internacional. Neste período, a política educacional brasileira esteve subordinada à férrea doutrina dos organismos internacionais. (2009, p. 70)

A influência dos organismos internacionais - bilaterais e multilaterais - e as políticas nacionais implementadas para atingir os objetivos propostos em Jontiem, contudo, centravam as prioridades apenas na educação fundamental. Como no restante da América Latina, “a reforma educacional no Brasil (...) foi influenciada pelo assessoramento do Banco Mundial, que atribui ao ensino fundamental a maior taxa de retorno econômico individual e social. Por esta razão se focalizou o gasto público no ensino fundamental de crianças e adolescente” (MAIOLINO; SENNA, 2007, p. 6)

A relação entre União, unidades federativas e municípios, neste período, se constituem em um complexo diagrama de forças:

Embora não possua rede própria de escolas de ensino fundamental, o governo federal detém meios para induzir ações dos governos subnacionais e da sociedade civil, ou impulsionar programas próprios de educação de pessoas adultas. Na década de 90, observou-se um processo surpreendente, pelo qual o

Ministério da Educação retirou-se da oferta direta de serviços de educação básica de jovens e adultos, enquanto outros ministérios e organismos federais ingressaram nesse campo. São três os programas federais implementados a partir de 1995: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTB), iniciado em 1996; o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, implementado a partir de 1997; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), que iniciou suas operações a partir de 1998. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 14)

Neste sentido, ocorre uma espécie de “pulverização”, ou o “afastamento do poder público no que se refere à definição e implementação de políticas que possam efetivamente garantir a Educação de Jovens e Adultos”. (MACHADO, 1998, p. 2). No entanto, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, neste período, tomou para si as funções reguladoras e controladoras das ações descentralizadas de EJA, através da fixação de diretrizes e referências curriculares nacionais, instituição de exames nacionais para certificação, bem como criação de programas de formação de educadores. Ainda que fossem apresentados formalmente como livre opção dos governos estaduais e municipais, os programas tornaram-se compulsórios na prática, na medida em que a adesão a eles passou a condicionar as transferências voluntárias de recursos federais para as instâncias subnacionais de governo. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

No que se refere à concepção de EJA, a LDB de 1996 passa a considerá-la uma modalidade de ensino,

(...) e esta concepção se fortalece com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, do Parecer n. 11/2000 e da Resolução n. 1/2000 que tratam das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Todavia, isso não representou mudança radical na realidade das escolas que ainda seguem uma compreensão da EJA pautada na experiência da suplência, ou seja, na oferta de escolarização aligeirada e compensatória. Mais grave ainda, a oficialização da modalidade não representou um maior compromisso dos estados e municípios com a oferta de ensino fundamental e médio voltados à especificidade destes jovens e adultos. (MACHADO, 2011, p. 12)

A compreensão da EJA como modalidade da educação básica é um ponto crucial na reconfiguração conceitual do campo. Contudo, as contradições deste período ficam evidentes quando percebemos que, apesar da demanda crescente de jovens e adultos por oportunidades educacionais, especialmente pelas exigências do mercado de trabalho, o governo federal optou por priorizar a oferta de ensino fundamental para crianças e adolescente. Para tanto,

restringiu o financiamento da EJA por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef): recorrendo à prerrogativa de veto do Presidente, anulou o inciso da Lei nº 9.424/96 que permitia computar nos cálculos do Fundef as matrículas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos (DI PIERRO, 2003). “Os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso a que as matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos do Fundo vão na contramão da garantia do direito explicitado nos incisos do art. 4º da LDB”. (MACHADO, 2009, p. 20) Assim, o mesmo governo federal que sanciona a LDB em um processo de legalidade e legitimidade da EJA, desestimulou o investimento de estados e municípios na modalidade, atingindo-a diretamente.

Outra contradição deste período, no que tange a efetiva garantia da oferta de ensino fundamental para jovens e adultos como política pública de Estado, conforme preconiza a LDB, foi a criação do Programa Alfabetização Solidária (PAS), que retoma a centralização das ações institucionais de Educação de Jovens e Adultos, firmando parcerias entre as três esferas do poder público, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil. O PAS se configura como

uma campanha de alfabetização inicial desenvolvida em apenas um semestre, dirigida aos municípios mais pobres que apresentam os índices mais elevados de analfabetismo na faixa etária de 15 a 19 anos. O Ministério fornece materiais didático-pedagógicos e alimentação escolar; os municípios mobilizam alfabetizadores, alfabetizando e espaços para instalação de salas de aula improvisadas; as universidades realizam a coordenação e orientação pedagógica e capacitam os educadores; as empresas cobrem os custos operacionais das universidades e remuneram os educadores, em sua maioria jovens com escolaridade básica incompleta. (HADDAD; DI PIERRO, 1999, p. 12)

Em termos de marcos legais e operacionais, o Programa foi inicialmente articulado como um programa de combate ao analfabetismo no Brasil, mas passou a se apresentar como fomentador da rede de EJA. Tal ligação irá provocar inúmeras divergências, uma vez que o Programa, além de não ter sido coletivamente construído,

padece de algumas das conhecidas limitações das campanhas de alfabetização de jovens e adultos: maneja um conceito de alfabetização estreito e não assegura continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas; recorre em parte a educadores leigos; e não incide sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo. (HADDAD; DI PIERRO, 1999, p. 5)

As tensões entre os movimentos de educação de adultos e o a postura do governo federal, com o PAS, se acirram. Ao mesmo tempo, constitui importantes

articulações que vão redefinir o campo, com a criação dos Fóruns de EJA.

O primeiro surgiu em 1996, no Rio de Janeiro, e gradativamente foram se organizando em todos os estados brasileiros. Os fóruns estaduais propiciaram a constituição de fóruns regionais, articulações que levaram à desconcentração dos fóruns nas capitais. Os fóruns estaduais e regionais acabaram por levar à organização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs). O primeiro foi realizado no Rio de Janeiro em 1999; em seguida, realizaram-se anualmente, cada vez em um estado. Os fóruns são espaços de encontro de diversos atores sociais, educadores, ativistas, pesquisadores e gestores públicos e privados de programas de educação de jovens e adultos. Têm como característica a horizontalidade, abertos aos que se dispõem a participar, sem restrições de natureza ideológica. Trata-se de um espaço de troca de experiências e informações, bem como de articulação para participação nos demais encontros, sem se constituir em uma estrutura verticalizada e de direção centralizada. Os fóruns escolhem suas lideranças e coordenadores de maneira autônoma. Nos anos seguintes, os fóruns ganharam relevância, passando a ser o grande espaço de articulação e participação do movimento de educação de jovens e adultos. Por sua natureza horizontal e pela participação crescente de uma diversidade de atores, públicos e privados, suas características passam a ser de articulação para a formação, troca de informações e atualização sobre o campo da educação de jovens e adultos, perdendo parte da sua natureza de conflitividade e controle sobre o poder público. (HADDAD, 2009, p. 359)

Para entender a origem destas instâncias de debate, é necessário compreender o significado da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), único evento global de educação de adultos, realizado a cada doze anos e promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Suas edições já ocorreram na Dinamarca (1949), no Canadá (1960), no Japão (1972), na França (1985), na Alemanha (1997) e no Brasil (2009).

Desde a realização da III CONFINTEA, a concepção de EJA esteve vinculada ao ideário da educação ao longo da vida e mesmo no período pós V CONFINTEA (1997) esta concepção permanece, uma vez que a Conferência

formulou um conceito amplo de formação de pessoas adultas que compreende uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida. Essa concepção ampliada já estivera presente na Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990) e no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, refletindo-se nos indicadores de avaliação da década. Este conceito de aprendizagem permanente pressupõe a formação constante do ser. Logo, a educação de adultos se distanciaria de uma prática compensatória e pontual, à qual esteve vinculada por bastante tempo. (HADDAD; DI PIERRO, 1999, p. 1)

O ano de 2003 marca o início da Década da Alfabetização, da ONU e é também o ano da CONFINTEA + 6, reunião de balanço intermediário dos compromissos assumidos da

Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro. No período pós V CONFINTEA, ocorre no Brasil um aumento das matrículas na educação básica e uma diminuição dos índices de analfabetismo. Tais avanços, entretanto, não representam melhora substantiva e as metas da Agenda para o Futuro continuam distantes. (DI PIERRO, 2003)

Ocorrida em 2009, justamente no município de Belém-PA¹⁶, a Confintea VI, estabeleceu - após extensas negociações - o Mde Ação de Belém, um apelo aos governos para levarem a diante, com senso de urgência e em ritmo acelerado, a agenda de educação e aprendizagem de adultos, e redobram os esforços para cumprir as metas de alfabetização determinadas em Dacar, em 2000. O surgimento dos Fóruns de EJA está intimamente relacionado à articulação preparatória para a V CONFINTEA, quando o movimento de educação de adultos viu a chance de tornar visível suas temáticas no contexto brasileiro e tomar seus documentos e acordos firmados como instrumentos de luta para a garantia do direito constitucional. A sociedade civil foi chamada a intervir no processo de construção das políticas públicas educacionais para a EJA, e na etapa de preparação de um documento nacional, o processo foi coordenado pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), que orientou para que as unidades federativas fizessem seus encontros e seminários preparatórios, com a participação da sociedade civil.

O Brasil não apenas foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, mas também, junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, incorporada no documento de base apresentado à UNESCO. (BRASIL/UNESCO, 2010, p. 4)

O sentido participativo e de consulta estava dado no processo brasileiro pela primeira vez ao longo da história das diversas Conferências. A sociedade civil mundial passou a participar nas instâncias em que houve possibilidade de atuação e influência, como forma de

¹⁶ Segundo informações disponíveis em <http://www.unesco.org/pt/confinteavi/confintea-vi/location/> a cidade de Belém foi escolhida para sediar o evento porque “exemplifica um dos maiores desafios globais – a promoção do desenvolvimento baseado em paradigmas de sustentabilidade”, além de enfrentar o desafio, comum a outras cidades brasileiras, de “garantir educação de qualidade para seus quase 2 milhões de habitantes”. O texto ainda ressalta que “dos 14.1 milhões de brasileiros maiores de 15 anos que não sabem ler e escrever, 10.8% vivem na Região Norte, onde se localiza Belém. O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da cidade 0,82 em uma escala de 0 a 1”. O Pará é apresentado como “um estado de fronteira econômica que luta para fortalecer a regulação das suas atividades econômicas de modo a superar o atual modelo predatório de desenvolvimento. Enquanto o estado possui a maior reserva de ferro do mundo, quase 50% da sua população (3.4 milhões de pessoas) vivem na linha de pobreza.”

pressão sobre os governos para que os direitos de cidadania fossem contemplados nos acordos firmados. (HADDAD, 2009)

Paulatinamente, os

encontros nacionais promovidos por esses fóruns também ampliaram a agenda pública de EJA, a partir de 1999, quando, no Rio de Janeiro, vários parceiros tentaram fazer o MEC assumir, de forma diferente, esse campo educacional. A partir de então, os encontros sucederam-se anualmente – ocorrendo, em 2008, a décima edição – e a cada ano sob a responsabilidade de um fórum articulador local. O esforço enreda parceiros de nível nacional e internacional – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça (MJ), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Conselho de Secretários de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e outros ministérios e instituições, pela intersetorialidade com que todos se envolvem com a EJA, com maior ou menor participação. Entidades da sociedade civil e do setor social do comércio e da indústria, integrantes do “Sistema S”, entre outros, têm participado ativamente. Também de caráter propositivo, os encontros tematicamente problematizam a EJA no contexto político e socioeconômico em que a sociedade brasileira vive e marcam suas definições de luta e de defesa do direito à educação. (PAIVA, 2009, p. 69)

Nos dois mandatos do presidente Lula, de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010, uma forte marca de políticas de diversidade vem sendo atribuída à EJA, enfatizando a promoção da inclusão social e a afirmação da própria diversidade existente na sociedade brasileira.

Esse processo é evidente, ao se analisar a estrutura do Ministério da Educação que a partir do ano de 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que aglutinou os departamentos de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania – responsável pela Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares. (JEFFREY et al., 2010, p. 3)

Neste período, uma mudança significativa no financiamento da EJA ocorre, com a criação, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundef. No novo fundo, a EJA passa a ter recursos específicos garantidos, o que estimula a criação e manutenção de novas turmas da modalidade. A ação é evidenciada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo texto denuncia que

a exclusão da EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi simbólica: significou o repúdio, por parte do Estado, da dívida social com aqueles que não exerceram a tempo, por razões inteiramente alheias a sua vontade, seu direito de aprender – direito adquirido tomado por direito alienado. (BRASIL, 2007, p. 9)

No que tange o financiamento da EJA, a inclusão da modalidade no Fundeb vem complementar o aporte de recursos representado pelo Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, também conhecido como “Projeto Recomeço”, que permitiu a matrícula na EJA de alunos não inseridos no Censo Escolar. Tais ações ampliaram significativamente a oferta da modalidade, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, impactando fortemente as Secretarias entrevistadas nesta pesquisa e gerando reflexos diretos nos dados aqui trabalhados.

Contudo, analisando as políticas educacionais dos anos 2000, os mesmos autores ressaltam que:

os programas do Governo Federal (...) caracterizam-se por iniciativas que fomentam políticas compensatórias e focalizadoras, embora destaquem a questão da diversidade, ora em uma perspectiva de inclusão social, ora em uma perspectiva de garantia do direito à educação. Além disso, é importante destacar que em nenhum dos programas há uma integração entre as ações do MEC direcionadas à educação básica e os demais ministérios que oferecem suporte aos programas implementados destinados à população de jovens e adultos. Por sua vez, a categorização dos jovens em grupos etários específicos – adolescentes, jovens e adultos jovens-, a fim de atender as especificações internacionais, acaba por excluir os adultos e idosos, que não correspondem as faixa etária beneficiária dos programas apresentados, constituindo uma problemática na oferta da garantia do direito à educação de todos, independentemente do grupo etário, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 e a LDB n. 9.394/96. (JEFFREY et al., 2010, p. 11)

Dentre as ações do governo federal neste período, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), implantado em 2003, vem sendo destaque no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa, definido como uma campanha plural, acolhedor de iniciativas em andamento e de uma diversidade de metodologias de letramento, foi orientado por várias instituições e segmentos sociais (Di Pierro, 2003). Colocando em diálogo muitos destes atores coletivos que fazem a EJA e sua diversidade, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja)¹⁷ foi instituída, como instância consultiva do MEC, para nortear não apenas o PBA, mas as ações referentes à modalidade. Com o tempo, a legitimidade conquistada pelos Fóruns de EJA levou-os a terem, também, representatividade

¹⁷ Criada pelo Decreto Presidencial nº 4.834/2003 a Cnaeja teve seu âmbito e composição ampliados pelo Decreto nº 5.475, de junho 2004, reafirmados pelo Decreto nº 6.093, de abril de 2007. Sua composição recente foi estabelecida pela Portaria nº 602, de março de 2006, sendo atualmente formada por 17 membros: quatro representantes dos governos federal (Secadi e SEB/MEC), estaduais (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e municipais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); um representante da UNESCO e um das instituições de ensino superior; e dez representantes da sociedade civil (Fóruns de EJA, movimentos de alfabetização, trabalhadores da educação, movimentos sociais do campo, de indígenas, afrodescendentes e juvenis, bem como organizações não governamentais dedicadas a questões educacionais e ambientais).

na Cnaeja. (PAIVA, 2009, p. 69)

Os programas implementados pelo governo federal nos últimos anos são objetos de muitas críticas

Em nome de um discurso defensor do universalismo da educação básica para os jovens e adultos com baixa escolarização, materializam-se políticas de governo fragmentárias e de baixa institucionalização, a exemplo do Projovem e do Proeja – embora ambos possuam, potencialmente, possibilidades de constituírem avanços significativos no âmbito teórico-metodológico da educação de jovens e adultos –, assim como do Enceja e do Certif, que, na verdade, conferem o direito não à educação, mas à certificação de escolaridade. (FÁVERO, 2011, p. 387)

Grande enfoque tem sido dado, ainda, à educação profissional, uma vez que a EJA continua norteadas por diretrizes que visam a inserir o aluno, de modo mais efetivo, inclusive em suas relações de trabalho, no contexto socioeconômico que integra. (BRASIL, 2007). Acerca da educação profissional, em senso estrito, Jane Paiva ressalta que esta:

(...) sempre foi demanda dos setores produtivos. Esta mesma idéia é freqüentemente evocada em momentos de formação de professores, pelo que entendem devesse ser a escola para jovens e adultos trabalhadores. A lógica que esta alternativa encobre, e surpreendentemente acompanha toda a trajetória da sociedade brasileira, é a de que a educação profissional só é reivindicada para as camadas pobres, porque às camadas médias ou ricas, destinar-se-á o caminho propedêutico, capaz de possibilitar o seguimento e o acesso à universidade. Mesmo quando se admite o ensino profissionalizante de nível médio, as ocupações pensadas quase sempre revelam lugares subalternizados do mundo do trabalho, jamais oferecendo-se a possibilidade de formação de sujeitos independentes, autônomos, livres no domínio de suas ocupações profissionais. Oscilando entre a idéia de qualificação, de empregabilidade (pela suposição de que a falta de conhecimento é que gera o desemprego), e de competências nos últimos tempos, a educação profissional para jovens e adultos, no amplo espectro em que pode ser assumida, vagueia entre as propostas oficiais e as nem sempre ideologicamente claras propostas sindicais, negociadas pelas centrais de trabalhadores, em convênios tripartites e/ou como respostas aos fundos de financiamento público, com recursos dos próprios trabalhadores. (PAIVA, 2005, p. 169)

Compreendendo a legislação como expressão de mentalidades que a instituíram - e não o contrário -, a diversidade de caracterizações da política educacional de EJA no período de 1940 até 2013 evidencia a multiplicidade de concepções de EJA ao longo destas décadas.

De ações compensatórias de combate sazonal ao analfabetismo ao direito de educação para toda a vida, os distintos entendimentos de EJA foram forjados por distintos pensamentos acerca da educação e da própria sociedade. Em comum, com maior ou menor democratização de implementação, os programas tem a marca da ruptura e da descontinuidade, sendo mais políticas de governo - temporárias como os mandatos políticos - do que propriamente de

Estado.

Cabe ressaltar, ainda, que as políticas públicas não determinam concepções e entendimentos de EJA, de educação ou de sociedade. Em fato, o que ocorre é o contrário. Assim, embora o Estado pareça ser o sujeito central das dinâmicas históricas, operando e orquestrando as políticas públicas, o que se percebe é o descentramento do sujeito em face dos processos de subjetivação.

No poema de Rilke, analisado por Larrosa (2010), é o mergulho “de um ser”, o leitor do título, “até um segundo ser”, o ser do livro, mediador do mundo, que faz com que a experiência da leitura seja a conversão de um olhar ordinário para um olhar poético, capaz de ensinar uma outra maneira de ver o próprio mundo. Nessa imersão, o leitor “baixou seu rosto”, se entregou plenamente ao processo e despersonalizou-se, já que a entrada na leitura implica o abandono de

todas as formas de individualização próprias do mundo interpretado e administrado, aquelas que o fazem ser quem é: uma pessoa concreta com seus interesses, seus desejos, seus saberes e suas expectativas, seus gostos, etc. E também implica a desrealização da realidade tal como já está realizada e falsificada no “primeiro ser” do mundo interpretado e administrado. (LARROSA, 2010, p. 106)

Como o leitor de Rilke, o educando também se transforma com o processo, alterando para sempre seus traços, outrora ordenados. E o olhar transformado deste “primeiro ser” - o leitor ou o educando - é um olhar dadivoso que, ao invés de tomar, generosamente dá e se entrega em seu olhar.

O olhar dadivoso do leitor não busca, porque não sabe o que quer, porque não está determinado pela vontade; por isso encontra. E o que encontra é um mundo “pleno e pronto”, ou seja, não fragmentado pela divisão e não humilhado pela carência. O mundo interpretado e administrado, pelo contrário, é um mundo dividido, analisado, despedaçado, repartido pela nossa mania apropriadora e delimitado pela nossa mania classificadora. (...) O olhar apropriador, o olhar que toma, é um olhar que divide e que não acolhe o que é mas, sim, o que *deveria ser*. (LARROSA, 2010, p. 111)

Esses “olhos dadivosos” que encontram um mundo revelador de sua plenitude e verdadeira realidade, inacessível e misteriosa, são, no poema, “como crianças caladas que jogavam sozinhas e de pronto vivenciam o existente”. A associação com a infância enfatiza o caráter não interpretado, não possessivo e não classificado do olhar infantil. “As crianças vivem numa espécie de eternidade, como fora do tempo, olham o Aberto como algo ainda não organizado” (LARROSA, 2010, p. 112), não conhecem a cobiça determinante do olhar adulto sobre o mundo e nem sua reflexão capaz de distinguir o interior e o exterior. Analisando as

figuras infantis em outras obras de Rilke, Larrosa ressalta que as crianças, para o poeta, ao mesmo tempo que irradiam vida, plenas e atemporais, são solitárias e incompreensíveis para nós. Quietas e contemplativas, simbolizam a pureza do “vivenciar o existente” e configuram uma descontinuidade com o mundo adulto, preso ao querer.

Os olhos sem cobiça do leitor, seu topar-se com um mundo pleno e pronto, seriam, então, uns olhos que adquiriram algo do olhar pueril de uma criança. O olhar do leitor, como o das crianças, ‘vivencia’ ou, melhor, ‘experiencia’. A palavra alemã é *erfahren* e sua tradução habitual é “experiência”, contendo algo desse sair-para-fora-e-passar-através, da forma latina *ex-per-ientia*. (LARROSA, 2010, p. 112-113)

Na obra *Á sombra desta mangueira*, o próprio Paulo Freire relativiza a questão etária:

Os critérios de avaliação da idade, da juventude ou da velhice, não podem ser os do calendário. Ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco. Somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos curiosos ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa imovelmente satisfeitos. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo e o que fizemos continua a encarnar sonho nosso, sonho eticamente válido e politicamente necessário. Somos moços ou velhos se nos inclinarmos ou não a aceitar a mudança como sinal de vida e não a paralisação como sinal de morte. Somos moços na medida em que, lutando, vamos superando os preconceitos. Somos velhos se, apesar de termos apenas 22 anos, arrogantemente desprezamos os outros e o mundo. Vamos ficando velhos na medida em que, despercebidamente, recusamos a novidade como argumento de que “no meu tempo era melhor”. O melhor tempo para o jovem de 22 ou de 70 anos é o tempo que se vive. É vivendo o tempo como melhor possa, que o vivo jovem... Envelhecemos quando, reconhecendo a importância que temos em nosso meio, pensamos que ela deve a nós mesmos, que ela se constitui em nós e não nas relações entre nós, os outros e o mundo. O orgulho e a auto-suficiência nos envelhecem; só na humildade me abro à convivência em que ajudo e sou ajudado. Não me faço só, nem faço as coisas só. Faço-me com os outros e com eles faço coisas. Tão mais juventude tenham o educador e a educadora quanto mais possibilidade terão de se comunicar com a juventude com quem, de um lado se ajudam a manter-se jovens e a quem de outro se ajudam a não perder a juventude... (1995, p. 56)

Para o ensaísta espanhol Fernando Bárcena, quando a relação e a transmissão entre as gerações é interrompida, se torna impossível a experiência de uma transmissão entre os tempos (tempo-jovem e tempo-adulto). Sua hipótese, então, é a de que nossa contemporaneidade educativa está produzindo uma inversão da hierarquia das gerações, que destrói ao mesmo tempo a singularidade de suas diferenças e organiza sua plena confusão. Nas palavras do autor, esta confusão consolida um tipo de tristeza distinta daquela capaz de organizar a consciência de nossas perdas. Seria uma tristeza que, em tom totalitário, tenta

organizar nosso suposto otimismo.

Assim, os meios específicos de controle da atenção psíquica e social dos jovens através dos aparatos próprios da sociedade de comunicação promove uma minorização do adulto (por desresponsabilizá-los frente aos jovens) e a constituição do jovem como prescritor do adulto em suas próprias pulsações, através de uma falsa adultização.

Bárcena, ainda, a partir dos conceitos de Hannah Arendt, lança um outro olhar para a intergeracionalidade: a educação e a cultura se justificam na existência de uma herança e de um mundo comum, resultante de uma pluralidade de gerações e de indivíduos. O mundo seria a condição de possibilidade de toda ação educativa e sua durabilidade permitiria aos homens chegarem a ser o que são, graças à mediação com outros homens, que lhes transmitem o mundo durável que chamamos de cultura. A educação, como experiência instalada na filiação do tempo, se resolveria sempre como uma experiência singular de alteridades (2012b, p. 190). A partir desta concepção de educação como ordem simbólica interligando as gerações, o conhecimento seria uma espécie de co-nascimento, herança de um legado acessível mediante uma aprendizagem que vem da experiência.

Aqui reside, talvez, isso que chamamos educação. A ordem simbólica que liga uma geração com outra é uma tomada de responsabilidade e uma autorização concedida a educadores. (...) A operação educacional não é um fim em si ou produto extrínseco a ela mesma; a experiência desta relação é o seu próprio fim e, tanto para o professor como para o aluno, constitui parte de sua tarefa de serem humanos. Não se trata de aprender a fazer mais destreza ou habilidade isto ou aquilo, mas em 'aprender a ser ao mesmo tempo autônomo e participante civilizado da vida humana'. (BÁRCENA, 2012b, p186-187).

Ainda segundo o autor, a essência da educação pode ser vista como a capacidade de acolhimento: chegamos ao mundo desnudos e nossa estranheza nos mostra aos demais como um acontecimento que, de algum modo, comove e mobiliza. Ao romper a continuidade do tempo, o nascimento incorpora ao mundo já constituído uma novidade chamativa. O nascido, como recém chegado, se assemelha a um estrangeiro, necessitando silenciosamente de acompanhamento, hospitalidade e acolhimento. (2001, p. 76)

Independente da idade, portanto, a educação trata sempre deste encontro de gerações, desta intergeracionalidade. O desafio que se materializa é lidar com esta nova configuração entendendo os jogos de força que a configuram, porém sem recusá-la de antemão por ela ser, exatamente, recém- nascida.

CAPÍTULO 2 –

PERCORRENDO TRILHAS POSTAS E CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS: CONTEXTUALIZANDO A JUVENILIZAÇÃO DA EJA

Considerando a nossa era com o mesmo olhar que utilizaria para uma época distante, não encontro nada mais singular no homem atual do que esta virtude, esta doença particular a que se dá o nome de “sentido histórico”.

(Friedrich Nietzsche, A Gaia Ciência)

Esta parte da pesquisa está voltada à análise das produções acerca da temática da juvenilização da EJA, contextualizando a conceituação realizada no capítulo anterior. O objetivo, agora, é traçar as *ascendências* provenientes das teorizações acerca da juvenilização da EJA, para tornar manifestas as *emergências* do diagrama da biopolítica desta juvenilização.

A construção desta parte do estudo foi norteada pelo seguinte problema: Como se configura a biopolítica do jogo de forças modelador do atual quadro de juvenilização e presença de grupos intergeracionais na EJA, através das produções legislativas e acadêmicas sobre a temática?

Para a empreitada, os pontos de partida vieram das produções acerca da juvenilização da EJA, tanto de textos acadêmicos como de legislação educacional. As produções desta primeira categoria vieram da consulta de artigos, dissertações e teses, capturados através do meio virtual, em bancos de dados (Domínio Público, Scielo) e da plataforma de buscas Google. Os portais das Reuniões Anuais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED) foram investigados, no sentido de um mapeamento da produção do Grupo de Trabalho (GT) 18, Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Também através do meio eletrônico veio o material legislativo, especialmente do banco de dados do MEC (www.mec.gov.br). Foram utilizados os textos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1977 e 1996, bem como os Pareceres CNE/CEB 15/1998, 11/2000, 36/2004, 29/2006, 23/2008 e 06/2010, Resoluções 01/2000 e 03/2010 das mesmas instituições, para evidenciar o debate acerca do encaminhamento de jovens do ensino regular para a modalidade.

2.1 – Biopolítica da juvenilização da EJA

A EJA em si constitui um campo de estudos ainda recente no Brasil. Segundo Sérgio Haddad, “poucas são as pesquisas e poucos são os pesquisadores” (2011, p. 7), em comparação com os demais tópicos relacionados à educação. Desta maneira, a temática da juvenilização da EJA corresponde - dentro deste reduzido quantitativo - a uma minoria de trabalhos, ainda que o interesse pelo assunto venha crescendo.

Considerando a perspectiva foucaultiana na abordagem da EJA, o número já reduzido de pesquisas diminui ainda mais. Dentre as produções capturadas nesta pesquisa, apenas 4 conjugam categorias analíticas foucaultianas e juvenilização da EJA, sendo que nenhuma

Produções do Grupo de Trabalho (GT) 18 da Anped, de 1998 a 2013				
Reunião Anual	Ano	Total de Artigos	Artigos que tratam da juvenilização da EJA	Artigos que utilizam perspectiva foucaultiana
21ª	1998	Sem Registro	Sem Registro	Sem Registro
22ª	1999	Sem Registro	Sem Registro	Sem Registro
23ª	2000	12	0	0
24ª	2001	11	0	0
25ª	2002	10	0	0
26ª	2003	9	0	0
27ª	2004	10	0	0
28ª	2005	23	0	1
29ª	2006	14	0	1
30ª	2007	11	0	0
31ª	2008	15	1	2
32ª	2009	15	1	2
33ª	2010	13	2	0
34ª	2011	16	0	0
35ª	2012	16	0	1
36ª	2013	12	5	1
TOTAL GERAL:		187	9	8
Fonte: www.anped.org.br - Reuniões Anuais				

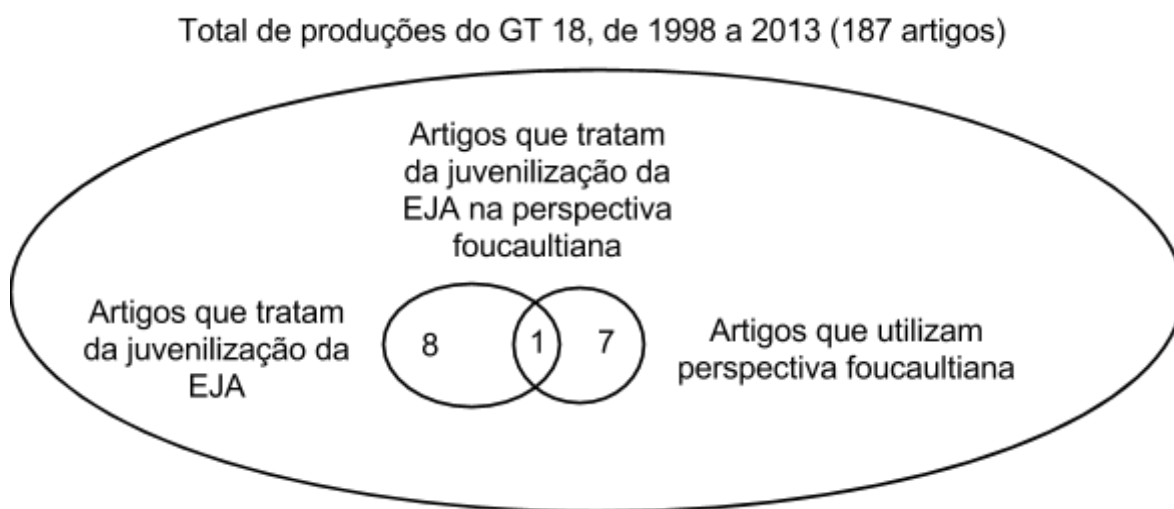
delas materializa a análise no município de Belém.

Analisando as produções do GT 18 da Anped, temos um total de 187 artigos produzidos de 2000 a 2013. Nos dois primeiros anos do GT, 1998 e 1999, foram apresentados 10 artigos em cada Reunião Anual. Tais produções, contudo, não constam na base de dados

da Associação e por esta razão não figuram na análise feita nesta pesquisa. No entanto, na coletânea organizada por Leôncio Soares (2011), seu grupo de pesquisa analisa as produções do GT de 1998 a 2008, utilizando o material impresso das Reuniões, constante em seu acervo pessoal, para ter acesso às produções de 1998 e 1999, não disponíveis em meio eletrônico.

Pela análise detalhada realizada pela equipe, as produções foram divididas em subtemas, tornando possível inferir que nenhuma das 20 obras trata da juvenilização ou da perspectiva foucaultiana. Ainda assim, adotamos aqui a notação de “Sem Registro” (SR) para os dois primeiros anos do GT, por uma questão de convenção à sistematização utilizada para o restante das produções.

Do total de 187 artigos, observamos que apenas 9 tratam especificamente ou fazem menção à juvenilização. Em relação à perspectiva foucaultiana - seja ela utilizada como base teórica ou apenas como analítica - apenas 8 trabalhos foram produzidos, dentre os 187. O cruzamento entre os dois dados (a saber: juvenilização e perspectiva foucaultiana) refere-se a apenas um artigo, de 2013, derivado da presente pesquisa.



Fonte: www.anped.org.br - Reuniões Anuais

Percebemos, então, que a análise da juvenilização no município de Belém a partir da perspectiva foucaultiana conjuga uma multiplicidade de temas atuais e pouco pesquisados nas produções, geralmente de interesse crescente nos últimos anos.

Situando a genealogia no eixo das práticas discursivas e de enfrentamento do poder, que Foucault chama de discurso-poder, ela se diferencia da história das ciências, situada no eixo do conhecimento-verdade. Assim, a genealogia seria um instrumento libertador do

subjugo ao discurso científico, formal e totalizante dos saberes históricos, utilizando a história para revelar suas contingências e como nos situamos nela, não para explicar o passado ou tirar dele lições para o presente, supostamente seu resultado.

Neste segundo domínio foucaultiano, do ser-poder, o autor analisa as transformações de práticas institucionais ocorridas no séc. XVIII, mostrando a passagem, principalmente nas chamadas instituições de sequestro – prisão, escola, hospital, quartel, asilo – dos suplícios de castigos e violências corporais para o disciplinamento que cria corpos dóceis: “a prisão (...) organiza silenciosamente um campo de objetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica e a sentença se inscrever entre os discursos do saber” (FOUCAULT, 2012, p. 242).

Imprescindível ressaltar que, assim como a própria noção de poder, a docilização dos corpos não é passível de valoração positiva ou negativa. Como processo, a perspectiva foucaultiana não o apresenta como bom ou mau: ele apenas é. Esta espécie de arte do corpo, “visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (...). O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2012, p. 242).

Com sua análise, Foucault vai delinear a genealogia das relações entre poder-saber como forma de traçar a ontologia do presente nos termos da relação ser-poder. (VEIGA-NETO, 2011, p. 64-65)

É sabido, todos os historiadores dizem, que o século XVIII inventou toda uma série de tecnologias científicas e industriais. É bem sabido também que, por outro lado, o século XVIII definiu, ou em todo caso esquematizou e teorizou, certo número de formas políticas de governo. Sabe-se igualmente que ele implantou, ou desenvolveu e aperfeiçoou, aparelhos de Estado e todas as instituições que são ligadas a tais aparelhos. Mas o que seria necessário ressaltar e que se encontra, parece-me, no princípio da transformação que tento identificar aqui, agora, é que o século XVIII fez outra coisa. Ele elaborou o que poderíamos chamar de uma nova economia dos mecanismos de poder: um conjunto de procedimentos e, ao mesmo tempo, de análises, que permitem majorar os efeitos do poder. (FOUCAULT, 2010, p. 73-74)

Foucault passa, então, a analisar genealogicamente este poder disciplinar, aplicado ao corpo, até chegar à análise do biopoder, aplicado à vida. Como explica Veiga-Neto, não se trata de uma substituição, já que o biopoder utiliza as técnicas dos poderes disciplinares. O biopoder, entretanto, utiliza outra escala, outro suporte e outros instrumentos, já que se aplica à vida dos indivíduos e não apenas aos seus corpos (que são considerados no que possuem de

comum, o pertencimento a uma espécie). “Se o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana” (VEIGA-NETO, 2011, p. 73)

Neste sentido, a normalização – que simultaneamente individualiza e remete ao conjunto dos indivíduos - pode ser entendida como dispositivo de disciplinamento:

(...) é a norma que articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população). A norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar; ela efetua a relação entre ambos, a partir deles mesmos, sem qualquer exterioridade, sem apelar para algo que seja externo ao corpo e à população em que está esse corpo. (VEIGA-NETO, 2011, p. 74)

Tentativas de normalização podem ser identificadas nos dispositivos legais, analisados sempre como mecanismos de disciplinarização. Contudo, em se tratando de análise de discurso – situada no domínio foucaultiano do ser-saber – é necessário conjugar à equação o tema foucaultiano da linguagem, entendida como constitutiva do nosso pensamento e da nossa experiência no mundo, do sentido que damos às coisas.

A linguagem foi outro campo radicalmente modificado pela perspectiva pós-moderna, principalmente através da chamada “virada linguística” - movimento que desaloja a consciência do centro da cena social e o sujeito do humanismo, na teorização social e em outros campos. Acerca dela, Veiga-Neto nos diz que

(...) uma das características do pensamento pós-moderno é o novo entendimento que se tem do papel da linguagem, que resultou do que se convencionou chamar virada lingüística. De uma maneira um tanto simplificada, podemos dizer que hoje se compreende a linguagem não mais como um meio de representação que fazemos da realidade, mas como um instrumento que institui a realidade. Costuma-se dizer que são os nossos discursos sobre o mundo que constituem o mundo (pelo menos, aquele que interessa). Ou seja, a questão não é perguntar se fora de nós existe mesmo um mundo real, uma realidade (seja ela metafísica ou não); a questão é perguntarmos sobre o mundo que faz sentido para nós ou, melhor dizendo, sobre o sentido que colocamos no mundo, que damos às coisas do mundo. E essa colocação se faz pela linguagem. (2002, p. 48)

Tomaz Tadeu da Silva estabelece distinções entre pós-estruturalismo e pós-modernismo, embora sejam conceitos amplos e de definição pouco precisa, facilmente confundidos uma vez que estão ligados ao mesmo grupo de contestações das bases do pensamento, da filosofia, das ciências sociais, das artes.

Em primeiro lugar, pode-se considerar pós-modernismo como um termo mais abrangente que pós-estruturalismo. Em seguida é possível também distinguir o pós-estruturalismo como um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, uma concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo

estruturalismo. (SILVA, 2011, p. 249)

Michel Foucault, por esta análise, está “claramente identificado” com a perspectiva pós-estruturalista. E, na já mencionada virada linguística, Foucault coloca em dúvida a suposição de consciência e de sujeito soberano, descentralizando-os e sendo inspiração basilar de toda a perspectiva. “A posição pós-estruturalista, naquilo que se refere à chamada ‘virada linguística’, subverte todas as nossas mais queridas noções sobre educação, incluindo aquelas que tínhamos como mais críticas e transgressivas. Nisso reside sua força.” (SILVA, 2012, p. 252)

Para um maior entendimento do tratamento dado ao discurso e às práticas discursivas, faz-se necessário entender um pouco melhor o caráter atributivo da linguagem. Lembremos que, no domínio da linguagem, é principalmente inspirada em Foucault que a concepção pós-estruturalista coloca em dúvida a suposição de consciência e sujeitos soberanos. Segundo ele, “é preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica” (FOUCAULT, 2007, p. 9). Na “virada linguística”

(...) a consciência e o sujeito não apenas saem do centro da cena social: são eles próprios descentrados. Além de não serem determinantes, autônomos e soberanos, consciência e sujeito tampouco são fixos e estáveis, carecendo de um centro permanente e bem estabelecido. A própria natureza da linguagem é também redefinida. Não mais vista como veículo neutro e transparente de representação da “realidade”, mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição, a linguagem também deixa de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um “significado” que lhe seria externo e ao qual lhe corresponderia de forma unívoca e inequívoca. Em vez disso, a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada. (SILVA, 2011, p. 250-251)

Ainda que não seja um processo unidirecional e unifacetado, podemos observar que, como prática discursiva, carregada de enunciados que manifestam saberes e poderes, e como dispositivos de disciplinamento, normalizando e controlando a população, a legislação referente às idades da EJA se constitui enquanto biopolítica governamental.

2.2 – “Migração perversa do ensino sequencial regular para a EJA”: Processos de normalização e regulamentação na legislação educacional

Cada texto legislativo tem um contexto específico de produção. Esquadrinhá-los não significa o abandono dos postulados já mencionados, de enunciados discursivos e biopolítica governamental. Ao contrário, a análise dos contextos contribui para o chamado sentido histórico - “esta virtude, esta doença particular” que, ainda segundo Nietzsche, seria a consciência da historicidade na modernidade, tão essencial para a genealogia. Assim, a noção de história é vista como um modo de pensamento singular, indissociável de determinada maneira de viver e não mais como disciplina teórica específica. Isto posto, passemos à legislação educacional e seus respectivos contextos.

Na década de 1970, enquanto o país vivia sob regime político da ditadura militar, dentro do contexto internacional da Guerra Fria, como já visto, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 compreendia a EJA, à época, como suplência. No Capítulo IV, “Do Ensino Supletivo”, estabelecia, no primeiro parágrafo do Artigo 26, que os exames de certificação deveriam realizar-se “a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos”.

Mais de uma década após a redemocratização e 8 anos após Constituição Federal, a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já entendia a EJA como uma modalidade da educação básica. Na Seção V, “Da Educação de Jovens e Adultos”, a idade mínima para a realização dos exames de certificação da modalidade é estabelecida no primeiro parágrafo do Artigo 38: “Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I-no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II-no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.”.

A diminuição - também chamada de “rebaixamento” -, em três anos, da idade mínima para a certificação nos cursos de EJA deixa em aberto as idades mínimas para ingresso na modalidade. A temática logo se torna motivo de muita polêmica, uma vez que “entre outros efeitos, incentivou a saída de jovens do ensino regular em direção aos cursos e exames supletivos” (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 1), gerando o início do fluxo indiscriminado de alunos adolescentes para a EJA - ou, em outras palavras, sua juvenilização.

No Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o conselheiro¹⁸ relator Carlos

¹⁸ Lembrando que, segundo o Art. 8º da Lei nº 9.131, de 24 de Novembro de 1995, a Câmara de Educação Básica é formada por doze conselheiros, sendo membro nato o Secretário de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, nomeado pelo Presidente da República. A escolha e nomeação dos conselheiros é feita pelo Presidente da República, “sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para a Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil,

Roberto Jamil Cury¹⁹ interpreta, com profundidade de análise, justamente as lacunas referentes às idades da EJA, deixadas pela LDB. Em sua hermenêutica jurídica do texto em questão, Cury conclui que, no ensino fundamental, a idade para jovens ingressarem em cursos da EJA que também objetivem certificação desta etapa “só pode ser superior a 14 anos completos dado que 15 anos completos é a idade mínima para inclusão em exames supletivos” (BRASIL, 2000. p. 39) e “por analogia com o ensino fundamental, por uma referência de equidade, o estudante da EJA de ensino médio deve ter mais de 17 anos completos para iniciar um curso da EJA. E só com 18 anos completos ele poderá ser incluído em exames” (BRASIL, 2000. p. 40). O autor ainda alerta que

A questão relativa à idade dos exames supletivos deve ser tratada com muita atenção e cuidado para não legitimar a dispensa dos estudos do ensino fundamental e médio nas faixas etárias postas na lei a fim de se evitar uma precoce saída do sistema formativo oferecido pela educação escolar. (BRASIL, 2000. p. 39)

O Parecer identifica o surgimento da significativa camada de adolescentes em defasagem idade/série como sequelas da expansão e universalização da educação básica, perniciosamente centrada no Ensino Fundamental:

A focalização das políticas públicas no ensino fundamental, universal e obrigatório conveniente à relação idade própria/ano escolar ampliou o espectro de crianças nele presentes. Hoje, é notável a expansão desta etapa do ensino e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade face às crianças em idade escolar. Entretanto, as presentes condições sociais adversas e as seqüelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. (BRASIL, 2000, p. 4)

relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados (...) a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal.”

¹⁹ Filósofo com vasta inserção na pesquisa educacional, no campo temático do Direito à Educação, atuando especialmente com Lei de Diretrizes e Bases, política educacional, legislação educacional e EJA. Como membro e/ou presidente, tem passagens institucionais pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na Câmara de Educação Básica (CEB), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

As divergências em torno do entendimento das idades mínimas de acesso à EJA se acirram e a temática não sai das pautas de discussão. Desta maneira, o Parecer CNE/CEB nº 29/2006, aprovado em 5 de abril de 2006 e elaborado pelo conselheiro relator Arthur Fonseca Filho²⁰, propõe fixação das idades de 15 anos para matrícula nas séries finais do Ensino Fundamental da EJA e 18 anos para o Ensino Médio, com estabelecimento do tempo mínimo de integralização dos cursos. O autor ressalta que

os cursos de Educação de Jovens e Adultos, ou mesmo os exames de que trata o mencionado artigo 38 da LDB, não podem se constituir como alternativa imediata e facilitária para crianças e adolescentes que eventualmente demonstrem insucesso na sua vida escolar (...) Reiteramos que estamos tratando de cursos de Educação de Jovens e Adultos, formatados para alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental ou Médio na idade própria, e não para jovens que tenham insucesso escolar (BRASIL, 2006, p. 6)

Em 2007, o CNE propõe audiências públicas - com pesquisadores e organizações da sociedade civil ligadas à EJA - para reestruturar o Parecer 11/2000 e tentar diminuir o processo de juvenilização. Como subsídios para os debates, três pesquisadoras elaboraram documentos, a pedido do Conselho, acerca de temas centrais das discussões. A questão da idade mínima para ingresso na EJA, particularmente polêmica, é tratada nos “Parâmetros de Idade para EJA”, de Isabel Santos Mayer²¹:

É comum que adolescentes a partir de 15 anos e jovens adultos, ao procurarem escolas para ingressar ou retomar os estudos, sejam imediatamente encaminhados para EJA, sem que outras oportunidades de educação lhes sejam oferecidas, cristalizando o lugar comum, de que o Ensino Regular é para aqueles que se encontram na “idade ideal”, a idade da obrigatoriedade. (...) Adolescentes têm visto na EJA, a oportunidade para “acelerar” seus estudos e a escola a possibilidade de “livrarem-se” de alunos indisciplinados. Como consequência temos uma confusão quanto aos objetivos e finalidades da EJA, que passa a ser vista, exclusivamente, como uma forma de “acelerar”, de corrigir a “defasagem idade-série” dos/das adolescentes. (MAYER, 2007, p. 4)

O enunciado evidencia uma congruência das percepções da parecerista com toda base empírica desta pesquisa, o que ressalta o caráter nacional e geral do fenômeno da juvenilização da EJA.

²⁰ Pedagogo e advogado, é diretor de instituição escolar particular, foi presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1999-2000) e Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação

²¹ Ativista social da área de relações étnicorraciais na educação e assessora da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos-SP.

Quando a série de audiências públicas propostas se inicia, o debate se inflama, conforme noticiado no Boletim Mensal sobre Educação de Jovens e Adultos, “Informação em Rede”:

Apesar de um certo consenso da necessidade de estabelecer padrões nacionais para a idade de ingresso e a duração mínima dos cursos, as opiniões divergem sobre a elevação da idade mínima (...) Com relação à elevação (...), o tema ainda é polêmico (...). Alguns pesquisadores já se manifestaram favoráveis à elevação da idade mínima para 18 anos, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio; outros defendem a elevação para 18 e 21 anos, respectivamente. (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 1).

Além destes meios de informação e dos dispositivos legais em si, como exemplos de biopolítica governamental, estudos como o de Gatto e Veit (2010), participantes das audiências, mostram que a temática da idade mínima para o ingresso na EJA foi particularmente controversa. Em sua pesquisa, as referidas autoras salientam as tensões advindas do processo que resultou na definição destas Diretrizes Operacionais, relativas aos temas da idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e o da certificação para esta modalidade de ensino.

Utilizando conceitos sociológicos na análise da trama de argumentos proferidos pelos diferentes agentes e representantes de agências institucionais que atuam na área da Educação e pelas distintas instituições presentes em cada encontro, as autoras acompanham, descrevem e analisam cinco momentos de discussão. E ressaltam:

O tema da elevação da idade durante todo o processo de discussão das Diretrizes foi o mais polêmico. A preocupação com o atendimento do público de 15 a 17 anos que atualmente está na EJA e a adequação dos sistemas de Ensino para oferecer o Ensino Regular, diurno ou noturno para estes adolescentes foi basicamente a tônica dos debates. Assim, o processo serviu para a problematização das questões e principalmente para demonstrar a complexidade destes temas. A primeira constatação é de que a SECAD, como agência do Estado que atua na área das políticas públicas para a EJA não poderia ser a única secretaria envolvida na discussão. A presença da SEB foi fundamental. Não podemos avançar para uma proposta de elevação da idade mínima de ingresso na EJA sem pensarmos nas consequências desse processo, que é o não atendimento desses adolescentes. Além disso, existe uma parcela considerável da população que de 15 a 17 anos que ainda não frequenta a escola. (GATTO; VEIT, 2010, p. 16)

A análise dos embates de forças e jogos de verdades travados ao longo dos encontros se faz presente em seu produto, o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, de 8 de outubro de 2008, em que a polêmica explode. A proposta de aumento da idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos completos, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio incendeia a discussão (grifos nossos):

segundo argumentos que considera relevantes para tratar a matéria idade, o novo Parecer promove a alteração da idade mínima para início dos cursos de EJA para 18 anos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e solicita ao Ministério da Educação que envie projeto de lei para o Legislativo, preconizando a mesma alteração na LDB, da idade para os exames ditos supletivos. Os argumentos passam pela alegação de juvenilização da EJA, o que evitaria, no entender do CNE, uma **“migração perversa” do ensino sequencial regular para a EJA** e a compatibilização do conceito de jovem entre a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Observe-se que o texto que subsidiou o debate nas audiências propõe a alteração da idade para 18 anos, quer se trate de ensino fundamental ou de ensino médio, sem distinção. (BRASIL, 2008)

A qualificação de “perversa” para a migração de alunos para a EJA, apresentada em um texto institucional deste porte, salienta a gravidade do fenômeno da juvenilização.

O Parecer registra também a complexidade do tema, observada no fato de não ter havido consenso entre os participantes das audiências, ainda que prevaleça entre os 15 grupos que se reuniram, nas três audiências, a perspectiva de aumento da idade para a realização dos exames e da matrícula nos cursos de EJA. Na declaração de voto da Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha²², fica claro quão controversa é a questão das idades mínimas da EJA:

Não creio que a EJA deva abrigar apenas os alunos que tenham a idade mínima de 18 anos. Não creio que os alunos que tenham menor idade do que essa, não possam estudar através dessa modalidade de ensino. Por que a limitar? É garantia constitucional, como bem lembrado no parecer em comento, que a todos, sem exceção, deve ser garantido o ensino, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Se a EJA é uma modalidade de ensino, e a ela podem acorrer os cidadãos que dela precisam, não é adequado que se permita que apenas alguns cidadãos possam fazer uso deste instrumento de educação, que é importantíssimo. Não nego que a situação ideal seria a de que a EJA não fosse necessária, mas, infelizmente, ela o é, especialmente em um País como o nosso, com a diversidade que lhe é inerente. **Limitar a idade mínima de atendimento de pessoas à EJA é impossibilitar que, em razão da diversidade, jovens que não mais estão em idade própria para frequentar o Ensino Fundamental regular o façam através da EJA.** De qualquer forma, ainda que houvesse mesmo a necessidade de limitação, porque 18 anos? Quero afirmar que li com bastante atenção toda a argumentação lançada no Parecer em questão, mas não creio que ela seja suficiente para responder à realidade nacional. Neste sentido, porque se permite o trabalho em determinada idade é que se deve permitir o ingresso de jovens na EJA? Não creio que exista uma relação forte entre um tema e outro. Prefiro pensar em incluir, e, para mim, incluir significa reconhecer a diversidade e não apor amarras às necessidades daqueles que precisam concluir ou iniciar seus estudos através da EJA e nem às possibilidades daqueles que possuem condições de ofertar essa modalidade de ensino a jovens que não tenham completado ainda os 18 anos. Por isso o meu voto em separado, que é proferido no sentido de que o

²² Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de São Paulo, foi secretária geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação-CNTE e presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo-APEOESP, onde ainda exerceu outros cargos.

Parecer seja aprovado na íntegra, com exceção do ponto onde se define que a idade mínima para o ingresso de jovens na EJA seja 18 anos, com conseqüente modificação no projeto de resolução correspondente, de modo que seja respeitada a parte dispositiva de meu voto. (BRASIL, 2008)

Percebemos a valorização da diversidade e da inclusão, característica já identificada como marca do ciclo de políticas públicas que se inicia na década de 2000, sendo utilizada como argumentação justificativa da juvenilização da EJA. Assim, excluir da modalidade os adolescentes menores de 18 anos seria submetê-los a uma nova exclusão, depois da escolarização dita regular já tê-los expulsado. Assim, a intergeracionalidade é defendida pela sua natureza de diversidade etária, dentro da perspectiva de “educação para toda a vida”.

A conselheira relatora Regina Vinhaes Gracindo²³, após elencar todas as argumentações favoráveis e contrárias à manutenção das idades mínimas fixadas na LDB/96, vai se posicionar em favor da permanência, com as seguintes ressalvas:

1. Fazer a chamada de EJA no Ensino Fundamental tal como se faz a chamada das pessoas com idade estabelecida para o Ensino Regular.
2. Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado.
3. Incentivar e apoiar os sistemas de ensino no sentido do estabelecimento de política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos nas escolas de ensino sequencial regular, na educação de jovens e adultos, assim como em cursos de formação profissional, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que proporcione oferta de oportunidades educacionais apropriadas, tal como prevê o artigo 37 da LDB, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.
4. Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo. (BRASIL, 2008)

A controvérsia está claramente presente em todas as discussões relativas à alteração das idades da EJA. As proposições do Parecer motivaram a criação de um novo grupo de trabalho no interior do MEC com o objetivo de “debater a situação educacional destes jovens e pensar alternativas para garantir o acesso à educação para esta população”. Importante atentar para o fato de que tal polêmica desconsiderou a discussão epistemológica em torno da biopolítica pública de EJA.

Dois anos depois, em 2010, os novos resultados aparecem no reexame desta normativa legal²⁴, que vai alertar:

²³ Pedagoga, docente da Universidade de Brasília-UnB e pesquisadora da área de políticas educacionais, com atuação em instituições como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

²⁴ Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010

Pesa a favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de juvenilização ou mesmo um adollescência da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que **a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria**. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma **espécie de “lavagem das mãos”** sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visão do tipo: **a EJA é uma espécie de “tapa-buraco”**. Afinal, o art. 24 da LDB abre uma série de possibilidades para os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem entre as quais a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...). A alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa. (BRASIL, 2010)

Percebemos, no texto legislativo, expressões muito corriqueiras do cotidiano da EJA, que reforçam as motivações iniciais da pesquisa. Afinal, os questionamentos referentes à juvenilização da modalidade partiram sempre da empiria, onde a EJA representa uma “lavagem das mãos” e um “tapa-buraco” e os adolescentes, ao completarem 15 anos, imediatamente passam a ser vistos e tratados como “invasores da modalidade regular da idade própria”...

No Estado do Pará, o Conselho Estadual de Educação promulgou, em 5 de Janeiro de 2010, a Resolução nº 1/2010, uma regulamentação e consolidação das normas nacionais e estaduais aplicáveis à Educação Básica. Sobre a EJA, o Capítulo VI determina, já em seu primeiro artigo, que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria”. No artigo seguinte, o Poder Público se compromete em estimular a permanência de alunos da modalidade com, entre outras medidas, cursos com opções de trajetória curricular. A lacuna das idades mínimas de ingresso na modalidade, deixada pelos pareceres federais, será aqui preenchida, com a instituição de 15 e 18 anos, para matrícula no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

No ano seguinte, o Conselho Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belém, através da Resolução nº 11/2003 de 25 de Maio de 2011, vai traçar as Diretrizes para a oferta da Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Fundamental, na rede de escolas públicas municipais de Belém. No Art. 3º é estabelecido que “A idade mínima para a matrícula de alunos na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental será de 15 (quinze) anos completos”.

Na esfera federal os debates acerca das idades mínimas de ingresso na EJA eram

fundamentados, debatidos, ampliados à sociedade civil e reavaliados. Nas esferas estadual e municipal, entretanto, a decisão vinha na forma de resoluções aparentemente encaminhadas “de cima para baixo” na hierarquia administrativa de cada Secretaria.

Enquanto as decisões em âmbitos regionais já vinham sendo tomadas, as discussões acerca das idades para ingresso na EJA prosseguiram, no âmbito federal. Em 2010, o Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 7 de Abril, tem autoria de 7 conselheiros da instituição²⁵ e constitui uma ampla reflexão sobre as determinantes envolvidas no aumento ou manutenção da idade de matrícula na EJA. O documento, de 37 laudas, retoma o histórico de todo o debate, dando voz às instituições chamadas a discutir a temática nas diversas instâncias do debate. Ainda como argumentação favorável ao aumento da idade, o documento expõe, como causas do processo de juvenilização, exatamente a expansão e universalização da oferta, alegando que a diminuição

Por certo decorreu exatamente do momento em que o poder público deliberou por dar focalização privilegiada ao Ensino Fundamental apenas para as crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos e, assim, delimitando, com clareza, a população-alvo de sua responsabilidade e, conseqüentemente, de suas políticas públicas prioritárias. Com essa medida, alcançou-se um patamar de quase universalização do acesso dessas crianças (97%) no Ensino Fundamental. Por outro lado, pesquisas e estudos que acompanharam os impactos dessa medida apontaram a pífia atenção dada, nesse período, à Educação Básica como um todo orgânico e à Educação Superior. Dessa forma, na Educação Básica, tanto a Educação Infantil (zero a cinco anos), como o Ensino Fundamental (para os maiores de 14 anos) e o Ensino Médio, ficaram excluídos da oferta obrigatória do Estado. Além disso, e decorrente dessa postura, **o Estado brasileiro evidenciou o equívoco político-pedagógico ocorrido quando os adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos passam a ser identificados como jovens e assim, juvenilizados, habilitaram-se a ingressar na educação de jovens e adultos.** (BRASIL, 2010)

É muito significativo que um texto legislativo identifique como “equívoco político-pedagógico” a brecha normativa que possibilitou o fluxo de adolescentes para a EJA. Além de clara expressão da complexidade da temática, as divergências dentro das próprias instituições demonstram o já mencionado caráter múltiplo e heterogêneo das (bio)políticas públicas que,

²⁵ São ele Adeum Hilário Sauer (Professor da Universidade Estadual de Itabuna-BA, foi presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação/Undime e Secretário Municipal de Educação de Itabuna), Cesar Callegari (sociólogo e político com diversos mandatos e atuações institucionais, atual Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (Pedagoga, Professora Titular da PUC-Goiás, onde também foi Reitora), Francisco Aparecido Cordão (Licenciado (Graduação) em Filosofia, Teologia e Pedagogia, Sociólogo e Orientador Social do Serviço Social do Comércio-SESC de São Paulo-SP, com atuação em diversas instituições), Maria das Dores de Oliveira (representante da etnia indígena Baniwa, do Amazonas), Mozart Neves Ramos (coordenador da campanha Todos pela Educação) e Raimundo Moacir Mendes Feitosa (economista ex-Secretário Municipal de Educação de São Luís-MA e ex-Presidente da Undime do Maranhão).

longe de serem tentáculos unidirecionados e soberanos do poder, revelam concepções subjetivas que as constituem e alteram indefinidamente.

Após a homologação do Parecer, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, vai fixar as idades mínimas anteriormente postas para o ingresso na EJA, de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos Ensino Médio. No embate, portanto, prevalece – apesar de todas as ressalvas em relação à “perversidade” da migração dos adolescentes em defasagem idade/série para a EJA -, a justificativa de que um aumento da idade mínima para o ingresso na modalidade, ainda que estancasse este deságue, excluiria ainda mais os já excluídos da educação dita regular.

Impossível precisar se o chamado “rebaixamento” da idade mínima de ingresso na EJA, ocorrida a partir da LDB de 1996 foi causa ou efeito da demanda de adolescentes pela modalidade. É preciso, contudo, que foi a partir deste texto legislativo que a juvenilização começou a ser discutida.

Percebe-se, no debate, a legislação educacional salientando e buscando soluções para o problema proporcionado pela interpretação do próprio texto legislativo acerca das idades mínimas da EJA. Longe de ser uma solução para o problema, esta biopolítica curricular nos mostra que a EJA é notoriamente sentida e reconhecida como lugar depositário dos adolescentes com insucesso escolar. E que este lugar, chamado inclusive de “tapa-buraco”, é necessário a ponto de, apesar de todos os pesares, não se conseguir destituí-lo de suas funções: compensatórias, reparadoras e de abrigo dos indesejáveis.

CAPÍTULO 3 – VOZES E ECOS: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NOS DISCURSOS DA EJA.

O sujeito que se educa é (...) um recém chegado (...) um recém nascido, com o porvir à sua frente e portador de uma novidade radical. Nesse primeiro trabalho de acolhimento e hospitalidade, os educadores tem a oportunidade de fazer de sua responsabilidade educativa uma que transcenda todo contrato, todo desejo de apropriação do outro, porque a hospitalidade precede a propriedade e qualquer forma de possível reciprocidade contratual. Se trata de uma responsabilidade infinita que nos transcende, porque a relação educativa não se baseia na posse - no poder - nem em relações causais, mas na fecunda capacidade de acolhida.

(Fernando Bárcena, *La esfinge muda*)

Este capítulo está voltado a uma análise dos biopoderes e dispositivos disciplinares que configuram a biopolítica do processo de juvenilização da EJA, conceituado e contextualizados nos capítulos anteriores. Aqui será analisada a materialização dos conceitos anteriormente trabalhados, acerca das políticas públicas da EJA, seu atual processo de juvenilização e sua sedimentação no espaço escolar analisado.

A construção desta parte do estudo foi norteadada pelo seguinte problema: De que maneira os biopoderes e dispositivos disciplinares se apresentam no espaço das turmas de EJA de uma escola municipal da cidade de Belém?

Para a empreitada, os pontos de partida vieram das falas de representantes das instâncias responsáveis pela EJA nas três esferas (federal, estadual e municipal) do poder público, bem como a fala de alunos das turmas de EJA de uma escola municipal de Belém-PA. Pela escolha metodológica, os sujeitos institucionais foram priorizados na captura dos enunciados discursivos.

Além dos processos de subjetivação - aqui trabalhados como analítica dos discursos - as categorias da genealogia e da biopolítica, conceituadas por Foucault, foram utilizadas na elaboração deste capítulo, através das obras *Microfísica do Poder*, *Vigiar e Punir*, *História da Sexualidade Vol. 1 (A Vontade de Saber)* e *História da Sexualidade Vol. 2 (O Uso dos Prazeres)* e *Os Anormais*.

3.1 - “A alternativa para o menino indesejável”

Em nível federal, estadual e municipal, as coordenações de EJA foram ouvidas, através dos servidores que se dispuseram a representá-la. As perguntas se relacionaram ao modo como o processo de juvenilização da EJA vem sendo sentido pela instituição, se é considerado um problema e como vem sendo encaminhado naquela esfera do poder público.

Dentro do Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal, a Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos está vinculada à Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, por sua vez vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Na Seduc/PA, Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado do Pará, a Coordenação de EJA é parte da Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (Dedic).

A Secretaria Municipal de Educação (Semec) da Prefeitura de Belém-PA, através da Coordenação de EJA - ligada à Coordenação de Educação (COED) - orienta a oferta e as ações ligadas a esta modalidade.

Nestas duas últimas instâncias, cuja sede se localiza na cidade de Belém-PA, as conversas foram feitas pessoalmente, após contato inicial e agendamento por telefone. Na instância federal, com sede em Brasília-DF, a conversa foi feita por telefone, com contato inicial e agendamento via correio eletrônico. Nos três níveis do poder público, as mesmas temáticas nortearam a conversa: qual a percepção da instituição acerca da juvenilização e intergeracionalidade na EJA e o que vem sendo feito nesta seara, para minimizar os efeitos negativos apresentados.

Os três depoimentos evidenciam que tanto a juvenilização quanto a intergeracionalidade são apontados como um problema, identificado e trabalhado institucionalmente pelos profissionais da educação. No que se refere às suas origens, nas três esferas foram apontados os insucessos escolares da modalidade regular e a compreensão equivocada das finalidades da EJA - sempre erroneamente enfatizada em seus aspectos de “suplência” e “aligeiramento dos estudos” - por parte dos gestores e demais profissionais da educação, como responsáveis pelo fluxo de alunos adolescentes para a EJA. Para a coordenação federal (grifos nossos),

O Ministério tem controle de tudo, acompanha os dados, acompanha o processo. É preciso entender para poder resolver. Mas tudo ainda é muito recente para os gestores educacionais, na outra ponta, que não conhecem as causas e nem as consequências da juvenilização. Os jovens se inserem cada vez mais cedo no mercado de trabalho, e por exigência do trabalho precisam estudar. O problema é que os

gestores ainda não tem compreensão da EJA, ainda não entendem que é uma parte da educação básica. É preciso repensar a “cultura do aligeiramento”. Nossa luta é para que eles tenham consciência do caráter da EJA, parem de ver a EJA como uma educação inferior. O aligeiramento deve ser evitado, não tem qualidade, desqualifica a educação. Essa ideia precisa ser extinta.

A vigilância na gestão da EJA aparece no depoimento como característica positiva, ligada à produtividade institucional.

Transparece, ainda, no depoimento um distanciamento entre os elos da mesma rede pública educacional, gerando uma espécie de lugar seguro e confortável de onde se poderia falar sobre o Estado sem ser parte dele...

Nas palavras da coordenação municipal de EJA:

*Há mais ou menos dez anos o fluxo maior de adolescentes de 15 a 18 anos vem sendo sentido. **O inesperado descaracterizou o processo** do regular e da EJA. A legislação permitiu e também a não conclusão do fundamental trouxe esses jovens para a EJA, que agora não chega a ter 50% de adultos e idosos. Os conflitos geracionais são sentidos, professores da EJA reclamam muito. **Em decorrência do conflito, acaba acontecendo a desistência dos alunos adultos, que se sentem intimidados com os adolescentes.** São posturas diferentes, de gerações diferentes. A 3ª totalidade²⁶ é campeã em queixas, pela quantidade de alunos que não concluíram o (ensino) fundamental. Nessa série, as gerações diferentes se encontram e começam as divergências.*

A fala da representante estadual é a que notadamente problematiza a questão etária, re-significando o próprio valor das idades:

***A questão geracional é um dos problemas mais apontados pelos atores da EJA.** Alunos, professores, coordenadores e gestores reclamam dos conflitos geracionais nas salas de aula. A diversidade da EJA é difícil de ser trabalhada, mas também existem outras questões problemáticas envolvendo idades: vários mandados de segurança chegam à Coordenação, com juízes dando ganho de causa a menores que fazem a certificado de conclusão do Ensino Médio através do Enem, embora a inscrição não seja permitida para menores de 18 anos. Os adolescentes de 15 anos, 16 anos burlam a idade no momento da inscrição e depois a Coordenação recebe o mandado e tem um número de horas pra providenciar a certificação pra esses alunos. E não são trabalhadores que não tiveram acesso à educação, são adolescentes de classe média, com acesso a advogados caros. Há um grande equívoco da função da EJA, ela não é entendida como modalidade diferenciada e com publico diverso. A função suplência se sobrepõe. E não há consenso em relação às idades: nosso público envolve áreas indígenas e quilombolas, o meio rural. Em comunidades indígenas, aos 11 ou 12 anos aqueles alunos já são*

²⁶ Equivalente ao 6º e 7º ano, antiga 5ª e 6ª série.

*pais e mães, por exemplo. Os privados de liberdade tem inúmeras vivências, mesmo com pouca idade. E temos um grande problema no atendimento dessa demanda: muitos passam por todas as triagens, ficam anos sendo atendidos e não tem registro civil. Ele nunca teve ou perdeu, cartório fica no interior, não foi localizado, não tem nenhum familiar... Oficialmente eles não existem, muito menos para o Educacenso, mas eles estão lá, sendo atendidos. **Que idade eles tem?!** Na década de 1980, com a inclusão das necessidades especiais na escola regular, começou a acontecer de as turmas do EJA diurno virarem as classes especiais que tinham sido extintas. Acabaram no papel, mas na prática as necessidades especiais foram todas empurradas para a EJA. Vão ficando em defasagem e acabam na EJA. Aí há o problema de se ter apenas a oferta noturna de EJA: algumas necessidades especiais demandam esse acompanhamento dos pais. São alunos de 20, 30 anos que não podem ir para a aula sozinhos. A questão etária é bastante complexa e **tudo o que foge à regra vem parar na EJA**, acaba aqui na Coordenação.*

A expressão da depoente reforça a ideia da EJA como “tapa-buraco”, também mencionada no texto legislativo. Aqui, fica ainda evidente que estas questões vão muito além do ambiente de sala de aula: inúmeras e complexas demandas que fogem à normatividade e chegam à Secretaria acabam sendo enquadradas na EJA.

A representação do nível federal é a única a apontar o fim da intergeracionalidade como possível solução dos conflitos provocados pela diversidade etária:

*As experiências exitosas, como o “Projeto Juventude Cidadã”, realizam atividades pedagógicas diferenciadas com o público adolescente, separados dos adultos e idosos. **A intergeracionalidade não pode acontecer.** A tendência é que o público da EJA seja cada vez mais jovem e a demanda não pode ser vista apenas como fato. Esses jovens precisam ser atendidos de maneira personalizada, adequada à faixa etária.*

A delicada questão orçamentária da EJA foi mencionada nos depoimentos das representações das esferas estadual e federal, com particular ênfase - nas duas falas - para a Resolução 48/2002, que autoriza a criação de turmas da modalidade com a matrícula de alunos ainda não inseridos no Censo Escolar. Para o representante do âmbito estadual,

*Lidar com a diversidade da modalidade é um grande desafio para quem atua em sala de aula, principalmente porque **a EJA foi se tornando a alternativa para o menino indesejável.** Para a Secretaria, o maior nó era a questão orçamentária da EJA: **como manter alunos sem recursos?** Antes do Programa Recomeço, nenhuma escola estadual criava turmas de EJA. E demorou até que as escolas despertassem para essa mudança: O atendimento era praticamente informal até mais ou menos o ano de 2007. A partir disso, apesar da falta de isonomia financeira em relação à modalidade regular, o investimento federal na EJA foi pesado, começaram a haver mais critérios e a oferta aumentou.*

O depoimento esclarece o dado empírico relatado anteriormente, acerca do início da oferta da modalidade no interior do Estado.

Na esfera federal, foi ressaltada a mudança ocorrida no financiamento da EJA com o fim do Fundef, em 2006, e a entrada do Fundeb.

*A EJA não fazia parte do Fundef, não recebia verba, e com o Fundeb passou a receber. Isso foi um grande avanço, um divisor de águas. Mas ainda é necessário levar estas informações ao conhecimento dos gestores educacionais e conscientizá-los sobre essas mudanças, já que **o dinheiro vai e não chega na EJA, porque cai no bolo da educação regular**. A mudança ocorreu justamente para que a EJA tivesse recursos, então esse dinheiro não pode cair no bolo, tem que ir para a EJA. É necessário entender para resolver. Os gestores precisam entender de onde vem o recurso e para que se destina.*

Novamente percebemos no enunciador uma espécie de isenção da responsabilidade estatal, ao compartimentar as esferas de atuação do poder público.

No que concerne às ações institucionais para elevar a qualidade da EJA, o depoimento da representação da esfera municipal ressalta

*Como só a educação formal não tem dado resultado satisfatório, a equipe da EJA tenta **diversas estratégias para tentar melhorar o rendimento e conter a evasão**: “mutirão pedagógico”, com palestras para os alunos com assuntos de interesse deles enquanto outra parte da equipe se reúne com os professores; inserção de atividades culturais, como idas ao teatro, cinema e eventos de poesia; “educação para o mundo do trabalho”, com atividades voltadas à profissionalização. Esta tem despertado mais interesse dos idosos, que tem particular interesse pela informática. A modalidade ainda é considerada um desafio, tentamos traçar o perfil dos desistentes. Projetos interdisciplinares procuram incorporar a cultura popular para atrair o interesse dos jovens, em abordagens por eixos temáticos. Agosto é considerado o gargalo da evasão, muitos alunos não voltam das férias. Ciclos de formação iniciais²⁷ precisam de um trabalho eficaz de acompanhamento, para evitar a defasagem idade/série.*

Na coordenação estadual, em consonância com o texto legislativo, foram citados inúmeros projetos, de diversas frentes:

*Nosso objetivo é possibilitar **diversas alternativas de percurso educativo para os alunos que buscam a EJA, tentando abranger a diversidade do público**. Existe o atendimento às populações indígenas, aos alunos privados de liberdade, aos moradores de comunidades quilombolas e o ensino personalizado do Centro de*

²⁷ A Rede Municipal de Educação adota os Ciclos de Formação, como uma alternativa ao regime seriado.

Estudos Supletivos, antigo Desu²⁸, que tem educação semipresencial à distância, através de módulos e banca permanente para atendimento de alunos da EJA do ensino médio e fundamental. E existe ainda a abordagem inovadora do “Programa Mova Pará Alfabetizado” e do “Projeto Pará”, em parceria com a Fundação Roberto Marinho. São abordagens por área de conhecimento, atuando por circuitos e não por etapas. São tentativas de suprir as lacunas da evasão escolar, que ocorre no modelo das etapas. É um modelo que já não atende a demanda, é necessária uma reorientação curricular, talvez por segmento ou ciclo. Nosso desafio, então, é conjunto, envolve também a correção de fluxo e o atendimento diferenciado a essas necessidades diferenciadas.

Em nível federal, as ações apontadas são as tentativas de levar ao conhecimento dos gestores educacionais o projeto exitoso mencionado. Atingindo apenas o público adolescente, o projeto envolve a readequação da matriz curricular que, em linhas gerais, passa a ter características de multissérie, com um único professor e sem procedimentos avaliativos padronizados. No depoimento, é mencionado ainda que “os gestores não podem ser só guardiões morais da educação, eles precisam entender os outros fatores, que se desdobram em outras ações”. Tais gestores serão apresentados aos projetos considerados exitosos, para que possam elaborar propostas que sigam as mesmas diretrizes, respeitando as especificidades locais.

O depoimento aponta a reorientação curricular como espécie de redenção para problemas paradigmáticos da EJA. Em se tratando da representação federal das políticas públicas da modalidade, a crença no poder transformados do desenho curricular parece reduzir a complexidade da temática, em uma instância que tem estrutura e alcance para analisar com profundidade suas nuances, ao invés de apenas atribuir responsabilidade aos gestores municipais.

Percebemos nas falas dos representantes legais - assim como na legislação educacional - uma tentativa explícita de tentar minimizar os danos decorrentes do processo de juvenilização e acentuação da intergeracionalidade nas salas de aula da EJA. O processo é sempre apontado às secretarias como um problema, um desafio contínuo enfrentado pelos educadores.

Os depoimentos também evidenciam que não foi uma deliberação institucional juvenilizar a EJA. A legislação educacional parece ter deixado brechas em relação à idade de ingresso e as instituições escolares se encarregaram de preencher esse vazio com a prática de encaminhamento compulsório de adolescentes para a EJA, a partir dos 14 anos de idade.

Para além da decisão do que se fazer com os alunos em idade “inadequada”, os

²⁸ Departamento de Ensino Supletivo, vinculado à Secretaria Estadual de Educação.

encaminhamentos mais eficazes parecem ser aqueles que se preocupam com a qualidade da formação escolar, minimizando as lacunas que geraram as defasagens idade/série. Afinal, muito mais que uma questão etária, a crise na biopolítica de EJA é paradigmática em termos da epistemologia para lidar com a formação desses cidadãos de direito.

3.2 - “Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos”

Na outra extensão desta complexa teia, foram ouvidos os alunos de EJA. Para tanto, foram escolhidas as turmas da única escola da rede municipal de ensino que ofertava a modalidade no turno diurno na área urbana da cidade de Belém.

Algumas particularidades da Rede Municipal de Ensino de Belém merecem ser expostas. Até o ano de 1992, por uma série de questões infra-estruturais e pedagógicas, a oferta municipal de Educação Básica estava dividida entre 47 escolas, pelo sistema oficial, e cerca de 141 centros comunitários, funcionando em regime de convênio e atendendo o excesso da demanda. Educação Infantil, Fundamental e Supletivo eram ofertados, simultaneamente, por estes dois sistemas. Diante desta precariedade, uma consultoria externa foi articulada e surgiu daí a chamada “Proposta Alternativa Curricular para as Escolas Municipais” que, entre outras inovações, sugeria a implantação de Ciclos Básicos de Formação, ao invés do modelo de seriação. Apesar da discussão acerca do modelo ciclado já existir desde o ano de 1989, foi somente a partir desta Proposta - e após uma série de “Ciclos de Estudos”, interdisciplinares e modulares, envolvendo os profissionais da Rede - que o novo sistema foi sendo gradativamente implantado nas escolas. Junto com a reformulação curricular, a formação de professores fez parte das ações estratégicas que visavam a melhoria da qualidade de ensino, na tentativa de diminuir os índices de evasão e retenção existentes. (CARMO, 2006)

A partir de 1993 a Proposta é aprovada e tem início “uma nova concepção de tempo e espaço, implantando a não retenção dos alunos matriculados” (CARMO, 2006, p. 87). O sistema de ciclos está inserido em uma proposta pedagógica que enfatiza universalização e aprimoramento qualitativo da Educação Básica, valorização do magistério, ampliação e aparelhamento da Rede, instrumentalização eletrônica do setor educacional, autonomia das escolas e modernização da gerência do sistema municipal de educação. (BELÉM, 1993)

Com as eleições de 1997, um novo cenário político se descortinou e o projeto educacional implementado na SEMEC foi denominado “Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana”, sob inspiração da Cabanagem - movimento revolucionário popular ocorrido

no Pará no séc. XIX, durante o período regencial. O Projeto deixa claro o seu comprometimento com a democratização do acesso e permanência com sucesso do aluno; a gestão democrática do sistema municipal de educação; a valorização dos educadores e a qualidade social da educação, articulando-se aos processos educacionais emancipatórios das classes populares, com base nos princípios da inclusão social e da conquista da cidadania (BELÉM, 2003).

Já estando parcialmente implantado, o sistema de ciclos foi ampliado, consolidado e alçado ao núcleo da política educacional nos dois mandatos do auto-denominado “Governo do Povo” (1996 a 2004), que ainda envolve outros pressupostos relacionados:

A política de reorientação curricular na Escola Cabana teve como base a pedagogia de Paulo Freire, constituindo-se o tema gerador o princípio metodológico do currículo que está estruturado em três momentos do fazer pedagógico: (1) estudo da realidade, por meio de pesquisa socioantropológica; (2) organização do conhecimento, por meio da construção de redes temáticas, escolha do tema gerador e contratema; e (3) aplicação do conhecimento pela via da negociação das áreas e seleção dos tópicos do conhecimento e programações das aulas. (...) A Proposta Pedagógica da Escola Cabana, com base no pensamento educacional de Paulo Freire visa realizar ações educativas engajadas politicamente com as classes populares e com o projeto de mudança social, visando a inclusão social. (OLIVEIRA; AZEVEDO; SANTOS, 2013, p. 4)

Após dois mandatos consecutivos, entretanto, o “Governo do Povo” foi substituído por uma nova gestão e partido, por igual período de tempo (2005 a 2012).

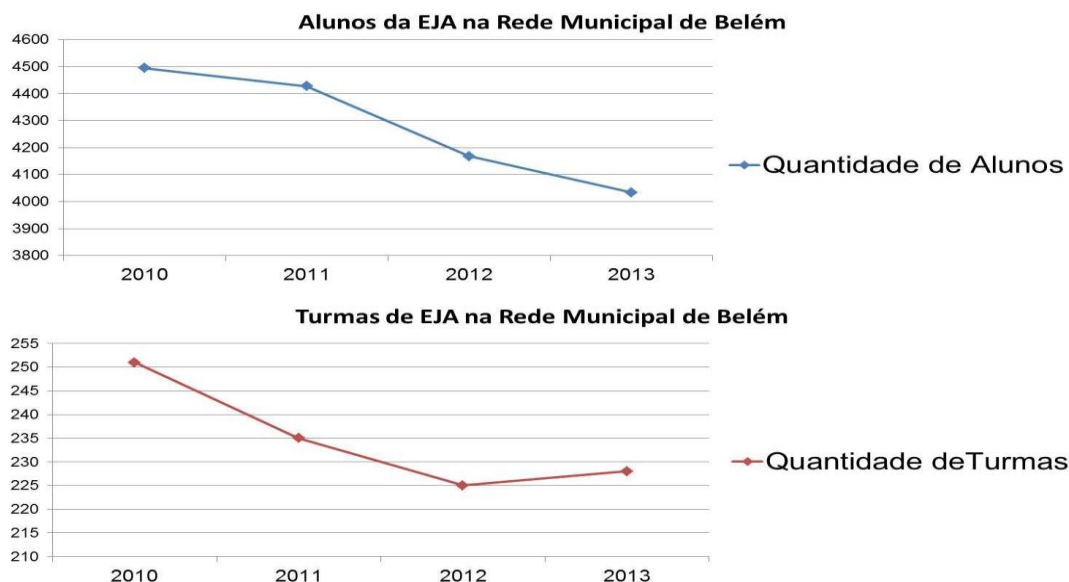
É mister lembrarmos que, mesmo ocorrendo alternância de poder, a política de ciclos foi mantida, bem como a denominação “Escola Cabana”. Contudo, é possível perceber (...) a diminuição da ênfase e da empolgação em relação à Proposta Cabana. A nomenclatura permanece, porém, não mais é sentida a “efervescência da filosofia cabana” e com ela a crença em uma política educacional capaz não somente de diminuir ou erradicar a exclusão escolar, mas, sobretudo, promover a inclusão cognitiva dos alunos da rede pública municipal. (MELO; SÁ, 2009, p. 104)

As mesmas observações, referentes às continuidades e rupturas - em relação ao Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal, no geral, e dos Ciclos de Totalidade, particularmente - podem ser observadas no mandato posterior, que vai do ano de 2013 até o presente momento.

Atualmente, a Rede Municipal de Educação da cidade de Belém possui oferta de EJA em 45 das 59 unidades escolares que a compõem. Neste total, a distribuição das turmas vem oscilando, mas no geral acompanhando a queda do quantitativo de alunos, como pode ser

observado na Tabela 3.

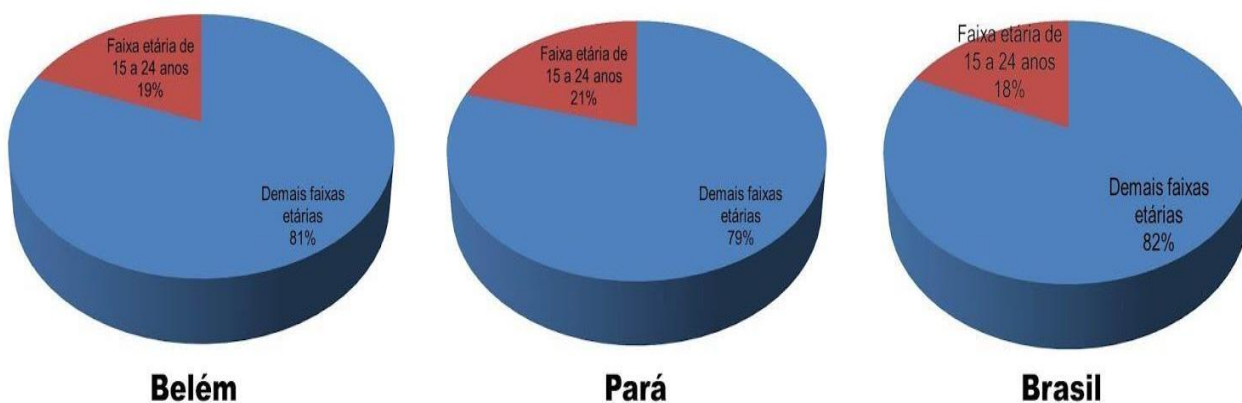
Tabela 3 - Evolução da quantidade de alunos e turmas de EJA na Rede Municipal de Belém, no período de 2010 a 2013



Fonte: NUSP/SEMEC Belém-Pa

Conforme já exposto na Tabela 2, o período de 2010 a 2013 revela um intenso e crescente processo de juvenilização dos alunos matriculados. Observando, na Tabela 4, os dados populacionais da cidade de Belém - e também do Estado do Pará e do país - do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - realizado, em 2010, percebe-se que o percentual da faixa etária em questão (até 24 anos) é muito maior nas turmas de EJA do que na sociedade, no geral. Na cidade de Belém o percentual corresponde a 19%, no Pará a 21%, no Brasil a 18% e nas turmas de EJA da Rede Municipal de Educação o quantitativo de jovens até 24 anos equivale atualmente a 65%.

Gráfico 4 - Dados demográficos por grupos etários



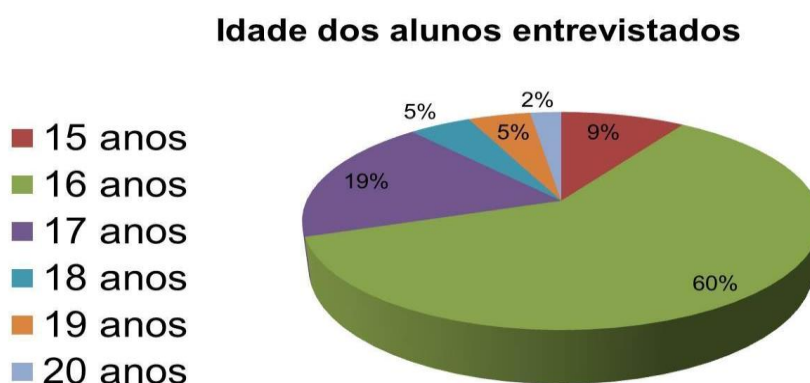
Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010

Na escola selecionada, a especificidade da oferta no turno diurno se deve à área em que a escola se situa, considerada de risco devido aos altos índices de violência registrados: em suas dependências físicas e também nos trajetos de ida e vinda de seus funcionários, da escola aos pontos de ônibus do entorno. Como resultado desta vulnerabilidade, o turno da noite - campeão de ocorrências - deixou de ter turmas regulares²⁹ e, para os outros turnos, foi providenciado um transporte coletivo próprio para os funcionários, inicialmente com escolta de viatura policial, interligando a escola a pontos considerados mais movimentados e seguros.

Outro diferencial da instituição escolar escolhida foi que, com o fim do turno intermediário (de 11h às 15h) no ano letivo de 2014, as turmas de séries iniciais foram remanejadas para outros turnos da escola. Para ceder espaço, as turmas de EJA foram extintas, por serem consideradas as de menor aproveitamento em toda escola. O ano letivo de 2013 - quando foram realizadas as entrevistas - foi, portanto, o último ano de funcionamento da modalidade naquela instituição escolar.

A conversa ocorreu ao longo de um mês, com 43 alunos das duas turmas de EJA existentes na Escola: uma turma de 3ª Totalidade, equivalente ao 6º e 7º ano e outra de 4ª Totalidade, correspondente ao 8º e 9º ano. Os alunos foram convidados a falar sobre suas trajetórias escolares, especificamente as circunstâncias de ingresso na modalidade e os atrasos que os levaram até lá.

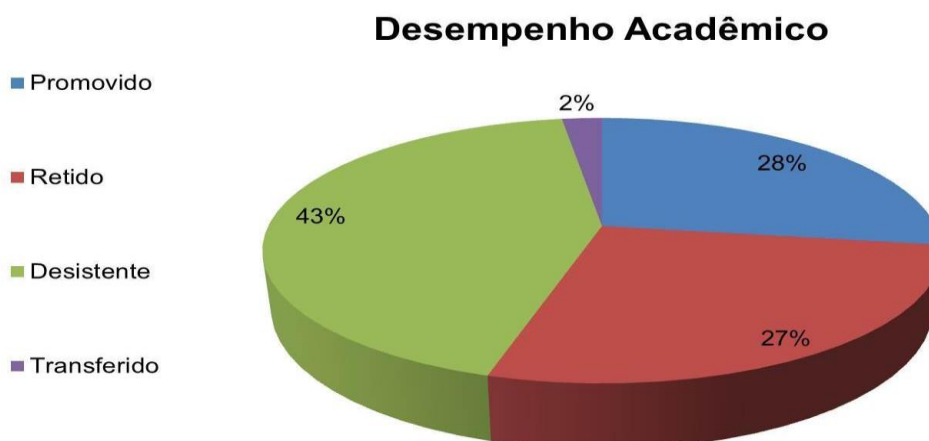
Gráfico 5:



²⁹ No período em que as entrevistas foram realizadas, o espaço físico da Escola era cedido, no turno da noite, para as turmas remanescentes do ProJovem Urbano, programa federal de conclusão do ensino fundamental através da modalidade de EJA integrada à qualificação profissional. Ligado à Secretaria Nacional de Juventude, o programa foi pensado para atender - inclusive com a concessão de bolsas de estudo - jovens com idade entre 18 e 29 anos, que já soubessem ler e escrever. Segundo relatos dos envolvidos no projeto, os recursos do programa vinham minguando gradativamente nos últimos anos, provocando a desistência de professores, funcionários de apoio e alunos - todos selecionados através de edital próprio e não pertencente à rede municipal ou estadual de ensino, que apenas lhe empresta sua rede física.

Segundo os dados da secretaria da escola, expostos nas tabelas 5 e 6, nenhum aluno entrevistado tem mais do que 20 anos de idade e o aproveitamento (promoção) do total das duas turmas de EJA da instituição não passa de 28%.

Gráfico 6:



Os dados indicam acentuado processo de juvenilização e baixo rendimento acadêmico das turmas de EJA. Este último indicativo é evidenciado, no local onde se materializou a pesquisa, pela decisão da Escola de extinguir a modalidade no ano letivo de 2014, disponibilizando o espaço físico daquelas salas para as turmas de séries iniciais remanejadas do turno intermediário, conforme anteriormente explicado.

Ao longo das conversas, apenas dois dos alunos alegaram terem escolhido matricular-se na EJA, optando pela modalidade a partir de relatos positivos de amigos e parentes. Todos os demais disseram que, na ocasião da matrícula, foram informados que teriam que cursar a EJA por conta da idade. Ou, nas palavras de Robson³⁰, de 17 anos:

Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos. Eu não queria nada com nada de manhã, era baderneiro. Viviam dizendo que se continuasse assim eu ia me atrasar e ia ser mandado pra EJA. Minha mãe me aconselhava, mas nunca adiantou. Quando vim me matricular, me avisaram que eu já estava na EJA. Cheguei e vi meu nome na lista, não me perguntaram nada. Mas é bom para quem repetiu as séries, como eu. Aqui ainda tem muita baderna, mas pelo menos eu vou passar de ano.

O enunciado materializa a percepção de EJA na cultura escolar, bem próxima da imagem do mencionado espaço do “castigo”: depósito dos malsucedidos, simultaneamente isolando-os e escondendo-os do restante sadio da população institucional.

Soraia, 16, tem relato parecido:

³⁰ Nomes fictícios utilizados para preservar a identidade dos entrevistados.

A secretaria da escola que me encaminhou pra EJA. Não explicaram nada na hora, mas os professores já vinham avisando que eu não queria nada, não ia passar, ia fazer 15 anos e vir pra cá. Eu repeti ano passado e já tinha repetido a 3ª série várias vezes. O aluno que tem que querer estudar e eu não queria nada, não fazia nada, por isso me atrasei tanto.

Os depoimentos dos alunos evidenciam um encaminhamento institucional para a modalidade da EJA, justificado pela idade mínima atingida por eles. Considerando o histórico de insucesso escolar e indisciplina relatado pela maioria, podemos perceber nas práticas escolares os dispositivos disciplinares de controle da conduta humana através de padrões previamente estabelecidos, visando a produção de docilidade e utilidade nos corpos sujeitados, apresentados por Foucault.

No que tange seus entendimentos acerca da defasagem idade/série, apenas 5 alunos apontaram razões externas para seu atraso: viagens da família durante o ano letivo, doenças, problema com a documentação escolar, ameaça de outros alunos e falta de vaga nas escolas das localidades em que moravam. O restante dos entrevistados, como Soraia e Robson, atribuem a si mesmo a defasagem:

Eu não fazia nada, não tinha interesse, aluno tem que se esforçar e eu não me esforçava, arrumava briga e era sempre transferido. Repeti a 6ª série duas vezes. Não tinha dificuldade, repeti por causa de amizade. Só me metia com quem não devia e me dei mal. A mudança de escola me ajudou e a EJA é bom pra acelerar. Se não tivesse aqui ainda podia tá repetindo (Mateus, 17).

*Aprontei muito, tô quieto agora, eu só vinha pra escola pra arrumar confusão, não queria saber de nada, eu sabia que ia repetir de ano e nem ligava, até gostava. **Fui o pior aluno das escolas que eu passei.** Minha avó me avisava que eu tinha que mudar, mas eu nem dava atenção. Eu fugia, brigava, era expulso e não ia passar de ano nunca. (Lucas, 16)*

Eu até tinha chance de passar, mas gazetava muito porque não gostava da escola, não queria assistir aula, não queria nada. Agora tô quieto, comecei a trabalhar, tirar nota boa, agora eu venho pra aula. (Marcos, 17)

Eu não tinha dificuldade, tinha muita preguiça, preguiça de ler, de escrever, de assistir aula. Eu vinha para a escola, mas nunca fazia nada. (Elisa, 16)

Os depoimentos revelam que houve mudanças de comportamento discente com a entrada na modalidade, mas não é possível precisar se tais mudanças decorrem do novo paradigma epistemológico imputado às biopolíticas públicas de EJA.

Embora, como já exposto, a Rede Municipal de Belém adote há quase duas décadas a estrutura de ciclos de aprendizagem, com os Ciclos de Totalidade para a EJA, as falas dos alunos denunciam a permanência cultural do modelo tradicional de seriação, bem como a respectiva progressão anual. Este dado, longe de anular a proposta, evidenciam a força simbólica da tradição no cotidiano escolar, mesmo em espaços que não parecem evocar necessariamente tradição.

A introjeção da culpa pelo fracasso escolar, também percebida nos depoimentos, indica possivelmente uma responsabilização dos alunos pela sua própria trajetória escolar. Seria, assim, um exemplo de protagonismo e autonomia por parte dos educando. Mas o processo de subjetivação descrito por Foucault nos dá também outras pistas interpretativas, já que requer “um conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre sua alma e corpo, pensamento e conduta, procurando vinculá-lo a uma atividade de constante vigilância e de adequação permanente aos princípios morais em circulação na sua época” (Ó, 2007, p. 38). A avaliação depreciativa que os alunos têm de sua própria postura, sempre indicando a delineação do que seria um comportamento adequado, pode ser, nesta perspectiva, entendida como efeito da subjetivação, que “envolve exercícios de inibição do eu, ligados às dinâmicas políticas de governo e ao desenvolvimento de formas de conhecimento científico” (Ó, 2007, p. 38).

Sobre a modalidade, mesmo para aqueles que não a escolheram, é perceptível uma valoração positiva. Os depoimentos ressaltam principalmente a função equalizadora da EJA, expressa em suas falas:

É melhor porque faz logo duas séries, adianta a vida. Na secretaria me disseram que não tinha escolha, por causa da minha idade, mas é bom porque acelera e eu já estava atrasada (Carla, 16)

Antes de vir pra cá eu achava que era uma porcaria, porque só via os piores alunos aqui. Eu mesmo só vim pra cá porque era péssimo aluno, fiquei retido na 5ª por indisciplina. Mas depois que me jogaram aqui eu vi que tem a parte boa, que é terminar mais rápido. Eu ia me matricular de novo na 5ª, agora que me colocaram aqui eu já vou terminar a 6ª. Ainda acho que é uma porcaria, mas pelo menos é mais rápido. (Marcelo, 17)

Pra mim era EJA ou ficar um ano atrasado. Eu tinha que frequentar escola por causa da Bolsa Família. No CRAS³¹ me falaram do Projovem, mas eu preferi a EJA pra terminar logo. (Rafael, 17)

³¹ Centros de Referência da Assistência Social, da Prefeitura Municipal de Belém.

Relacionando as narrativas apresentadas por discentes e as de representantes do poder público, percebemos que - à despeito da absolutização do discurso normativo da legislação educacional, comumente referida nas dinâmicas escolares como causa e consequência da juvenilização, sempre de maneira exógena - é na delicada trama das relações de micropoderes tecida no interior da instituição escolar que parece estar ocorrendo, de maneira endógena, o movimento de matrículas dos adolescentes na EJA. Após situações de baixo desempenho acadêmico, normalmente acompanhadas por um histórico de indisciplina, os alunos são encaminhados à EJA pelos próprios dispositivos conformadores dos processos de subjetivação adotados nas escolas, tanto na esfera do trabalho docente quanto discente ou administrativo.

Para a manutenção de seus patamares de produtividade e viabilização de suas dinâmicas de funcionamento, as instituições escolares recorrem à utilização de poderes como o disciplinar, que sujeita os indivíduos ao controle minucioso de seus corpos, produzindo utilidade e docilidade, definindo o domínio e fazendo com que operem de modo normalizado, produtor de condutas desejadas.

A norma possibilita controlar os indivíduos ao longo de sua existência. Em torno dela surge um tipo de saber organizado forjado nas práticas disciplinares que constituem o sujeito. “O poder do tipo disciplinar sujeita o indivíduo e, ao mesmo tempo, o objetiva; dele resulta um tipo de saber que serve para examinar a conduta, qualificar, corrigir induzir à normalidade, à sanidade” (ARAÚJO, 2007, p. 28). A produção de verdade tem diversos e pesados efeitos sobre o sujeito e este, por sua vez, opera sobre a norma, interferindo em sua efetivação e desdobrando-a, uma vez que o poder não é unidirecional ou unitentacular.

Os mecanismos do poder disciplinar operam no diagrama das micro-relações estabelecidas no interior da instituição escolar. Segundo Foucault, “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço escolar. Para isso utiliza diversas técnicas. A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (2012, p. 137). Percebemos tal ideal de cercamento na delimitação da EJA como local de clausura, expresso em alguns depoimentos, como o da representante do poder público estadual, que salienta que “tudo o que foge à regra vem parar na EJA”, ou o do aluno, avisado de que “se continuasse assim (...) ia ser mandado para a EJA”.

Os aparelhos disciplinares, ainda, “trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. (...) A

disciplina organiza um espaço analítico” (FOUCAULT, 2012, p. 138). O princípio da compartimentação é observado na fala da depoente da coordenação federal, quando afirma que “a intergeracionalidade não pode acontecer”, sendo necessário separar os alunos por grupos etários para que o atendimento tenha qualidade. A mesma depoente ressalta a importância do controle dos procedimentos, reforçando a ideia de esquadramento: “O Ministério tem controle de tudo, acompanha os dados, acompanha o processo. É preciso entender para poder resolver”.

Outra técnica de distribuição dos indivíduos no espaço, é a *regra das localizações funcionais* que “vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2012, p. 138). O aluno que entende que está na EJA porque é mau aluno, já que “só os piores alunos” estão na EJA, nos mostra a ideia de uma localização funcional dos supostos bons alunos no ensino regular, ficando as salas de aula da EJA como os espaços destinados à distribuição dos corpos supostamente “ruins”.

O ordenamento em *fila*, tão naturalizado nos espaços escolares, constitui a última das técnicas referente à arte das distribuições.

A disciplina, arte de dispor em fila, e dá técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (...) A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2012, p. 141-142)

Para além do espaço físico da sala de aula, o ordenamento em fila parece estar presente na organização etária dos alunos, “jogados” automaticamente na EJA quando completam a idade mínima para o ingresso. Depoimentos como “cheguei e vi meu nome na lista” e “a secretaria da escola me encaminhou” evidenciam esta espécie de enfileiramento.

Em relação ao controle das atividades, o *horário* é também absolutamente naturalizado nas instituições escolares. Considerado por Foucault como “uma velha herança”, o quadriculamento do tempo vai procurar garantir sua qualidade: “O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, 2012, p. 145-146).

Na cultura escolar, a EJA tradicionalmente tem o seu próprio horário, que é o turno da noite. Mais curto (30 minutos a hora/aula, ao invés dos 45 minutos dos turnos diurnos) e considerado mais adequado aos alunos trabalhadores, é também o turno para onde são encaminhados aqueles que precisam “encurtar” a escolarização. A oferta da EJA no turno diurno, como no exemplo da instituição trabalhada, é exceção. E, exatamente por precisar daquele espaço para a modalidade regular, a referida instituição confirma a regra. Os alunos ouvidos manifestaram interesse em continuar na EJA, e certamente o farão em outra instituição, no turno da noite.

Outra técnica, a *elaboração temporal do ato*, refere-se ao “grau de precisão na decomposição dos gestos e dos movimentos, outra maneira de ajustar o corpo a imperativos temporais. (...) O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2012, p. 145-146).

Além do tempo diário das dinâmicas escolares, esquadrinhado e decomposto, o esquema “anátomo-cronológico” de disciplinamento apresentado pelo autor se relaciona também ao tempo da escolarização em si, que orienta e regula as divisões etárias, definindo trajetórias incluídas e excluídas, das quais se ocupa esta pesquisa.

Em relação à organização das gêneses, “técnica para a apropriação do tempo das existências singulares; para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças; para realizar uma acumulação da duração; e para inverter em lucro ou em utilidade sempre aumentados o tempo que passa” (FOUCAULT, 2012, p. 151), o autor descreve os seguintes processos: dividir a duração em segmentos sucessivos, organizar essas sequências segundo um esquema analítico, finalizar esses segmentos temporais e estabelecer séries de séries. Tais procedimentos, já tão identificados com a escolarização, são ainda mais explicitados pelo autor:

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica - especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem se desenrolar cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries. (2012, p. 153)

Tratando da composição das forças, o autor vai falar da nova exigência a ser atendida pela disciplina: “construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de

compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2012, p. 158). Traduzindo esta exigência, temos: redução funcional do corpo, ajustamento das cronologias diferentes e sistema preciso de comando.

Analisando os recursos para o bom adestramento, Foucault esquadrinha a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, tecnologias específicas do poder disciplinar que constituem o indivíduo. Ao mesmo tempo em que são sujeitados, entretanto, os alunos - em suas ações e relações com os dispositivos pedagógicos - produzem novas configurações desses poderes, não sendo simplesmente reféns passivos do processo. “O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e celular, mas também natural e orgânica” (FOUCAULT, 2012, p. 150).

A escola em sua modelação tradicional, na Europa do séc. XVII, analisada por Foucault, dociliza como efeito de mecanismos de disciplinamento. As turmas de EJA analisadas aqui certamente se configuram, também, como um esforço de disciplinarização e produção de docilidade nos corpos sujeitados. Esforço este percebido na fala dos alunos e na fala dos representantes do poder público, expressas tanto nos depoimentos das coordenações de EJA quanto nos textos legislativos. Tal disciplinarização, segundo Foucault, é produtora da realidade, dos campos de objeto e dos rituais de verdade. Em última instância, é um processo produtor da própria individualidade.

Afinal, “de todo o modo, e felizmente (...) o discurso não pode controlar o discurso e a novidade se produz constantemente, nos interstícios de todos os aparatos encaminhados a reduzi-la” (LARROSA, 2007, p. 148).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir
(Michel Foucault, *História da Sexualidade II - O uso dos prazeres*)

Este trabalho teve três objetivos primordiais: conceituar a trajetória da EJA da década de 1940 até o ano de 2013, especialmente no que se refere políticas educacionais acerca da modalidade; analisar as produções acerca da temática da juvenilização da EJA e os biopoderes e dispositivos disciplinares que configuram a biopolítica do processo de juvenilização da EJA.

Cada um deles fez derivar os seguintes questionamentos: Quais fundamentos epistêmicos permearam a constituição da EJA enquanto política pública no Brasil, no Estado do Pará e na cidade de Belém? Como se configura a biopolítica do jogo de forças modelador do atual quadro de juvenilização e presença de grupos intergeracionais na EJA? De que maneira os biopoderes e dispositivos disciplinares se apresentam no espaço das turmas de EJA de uma escola municipal da cidade de Belém?

No percurso da pesquisa, cada objetivo e questionamento gerou um capítulo que tentou atingir seus propósitos. Como resultados, temos a percepção de uma descontinuidade das políticas públicas de EJA, com especial ênfase nas lacunas de produção acerca do Estado do Pará e da cidade de Belém. Uma complexa teia de processos de normalização e regulamentação e dispositivos disciplinares configura a juvenilização da EJA no município em questão. Essa biopolítica se materializa no espaço escolar, evidenciando processos de subjetivação dos alunos, conforme expressam a análise dos discursos produzidos. Os sujeitos, entretanto, não são simplesmente vítimas de ações do poder oficial e sim parte ativa de uma sofisticada rede em constante reconfiguração, dentro da qual embaralham conceitos e tradições, resignificando até mesmo a noção das idades em si.

Particularmente, acredito que os desafios postos pela juvenilização da EJA não se resolverão “por decreto” e sim com novas abordagens, novos olhares e novos dispositivos pedagógicos. Acredito também que a intergeracionalidade não seja algo ruim em si, como

um problema a ser evitado. O (re)encontro de gerações pode, sim, ser produtivo, na medida em que se busque “a sabedoria e a experiência dos mais velhos, a potencialidade e a rebeldia da juventude, e a alegria e a inventividade da infância, rumo a novos modos de ver, sentir e valorizar a EJA”³².

No longo processo de construção da pesquisa, foi possível observar a trajetória de algumas dezenas de sujeitos que constituem a EJA. Eles são os adolescentes “jogados” ali que, no contexto específico daquelas turmas, foram também jogados “dali”, com a sucessão de escolhas institucionais que culminou na extinção da modalidade na Escola a partir do ano letivo de 2014...

Reencontrados informalmente na comunidade em que a unidade escolar se situa, a maioria dos alunos anteriormente ouvidos, declarou haver simplesmente parado de estudar! Pelas suas idades, só poderiam cursar as escolas da redondeza que ainda ofertavam EJA. Como esta oferta se dava invariavelmente no turno da noite - horário em que se acentua a violência presente no bairro - o perigo de voltar diariamente para suas casas, ao fim das aulas, inviabilizou a permanência.

Como a mais horrenda e desesperadora metáfora da exclusão, os “meninos indesejáveis” ficaram sem alternativa. Os supostos “invasores” da modalidade haviam não apenas “desocupado” a área em litígio, mas desistegrado-a.

Nesse ponto retornamos à epígrafe desta pesquisa, lembrando Jorge Larrosa quando ele diz - também a partir das teorizações de Hannah Arendt - que a educação é uma relação com a infância, independentemente da idade do educando: a infância, para o autor, é entendida como “o que nasce”. Por isso, os que nascem são os novos e a infância é a possibilidade do novo. A educação estaria, então, relacionada à maneira como recebemos os novos e a novidade que trazem consigo. Sendo assim, a educação “é uma relação entre gerações, entre os velhos e os novos, entre os que já estamos no mundo e os que vem ao mundo, entre nossa mortalidade e seu nascimento” (LARROSA, 2012, p. 13)

O desafio para o autor, portanto, é que “os que nascem tomem conta de sua vida, de seu tempo, do tempo de sua vida, que cheguem a viver suas vidas vivos, por conta própria” (2012, p.15. A vocação pedagógica supõe, então, o duplo compromisso: com as vidas que nascem, por um lado, e com o mundo e a linguagem que a elas serão apresentadas, por outro lado. Daí a existência de um duplo amor implicado em toda transmissão educativa: o amor ao mundo e à linguagem e o amor aos que nascem.

³² Extraído do Parecer de Avaliação do Texto de Qualificação desta pesquisa, elaborado pela Profa. Dra. Gilcilene Dias Costa. (2013, p. 4)

Este duplo amor e duplo compromisso, com a educação e com os educandos, relaciona-se intimamente com as *ascendências* geradoras das *emergências* que configuraram o processo de juvenilização da EJA. Afinal, mais do que mera característica etária de seus sujeitos, a juvenilização e seus desdobramentos são pequenas mostras visíveis de profundos desafios, não apenas da EJA, mas de toda educação básica: acolher o recém-nascido, acompanhá-lo vivenciando o existente com olhos dadivosos, enfatizando-o não pelo que *deveria ser*, mas pela plenitude e verdade daquilo que *é*.

Incluir e valorizar os alunos da EJA pressupõe, assim, a inclusão e a valorização dos educandos em toda a sua trajetória. Se a intergeracionalidade não é um problema em si, a naturalização de seu aspecto conflituoso nos meios urbanos denuncia a introjeção de valores e a forte dimensão cultural do conflito, normalmente sequer discutida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. (Coord.). Juventude, Juventudes: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006.
- AÇÃO EDUCATIVA. Informação em Rede - Boletim mensal sobre educação de jovens e adultos. Agosto, 2007. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/iredede/072007/boletim.pdf>> Acesso em: 17 mar 2014.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. . Michel Foucault ou como nos tornamos sujeitos. In: Revista da Educação. Especial - Foucault pensa a educação. São Paulo: Segmento, Biblioteca do Professor, v. 3, 2007.
- ALVARES, S. C. A educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e aprender. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALVISI, C. Desenhos curriculares na educação de jovens e adultos: desafios plurais. Itatiba: USF, 2009. Dissertação de Mestrado.
- ANDRADE, S. S. Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese de Doutorado.
- AQUINO, J. G. . A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 18, p. 301-324, 2013.
- ARAÚJO, I. L. Vigiar e punir ou educar? In: Revista da Educação. Especial - Foucault pensa a educação. São Paulo: Segmento, Biblioteca do Professor, v. 3, 2007.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovem-adultos populares? Reveja n.1. 2007.
- BÁRCENA, F. ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. Trabalho Encomendado 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Rio de Janeiro: ANPED, 2012a.
- _____ El aprendiz eterno – Filosofía, Educación y El arte de vivir. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012b.
- _____ La esfinge muda – El aprendizaje del dolor después de Auschwitz. Barcelona: Anthropos Editorial, 2001.
- _____ La práctica reflexiva en educación. Madrid: Editorial Complutense, 1994.
- BEATRICI, A. F. A educação de jovens e adultos: do legado histórico aos debates na década da educação. Passo Fundo: PPGEdU/UPF, 2009. Dissertação de Mestrado.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Instituto dos Educadores de Belém – ISEBE. Relatório Anual. Belém-PA: PMB,SEMEC, 1993.

BELÉM. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana: orientações para a organização do planejamento escolar 2003. Belém: SEMEC, 2003.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.131, de 24 de Novembro de 1995.

BRASIL. Decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005.

BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5.692/71.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96.

BRASIL. UNESCO. Marco de Ação de Belém. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI. Brasília, abril de 2010

BRASIL. UNICEF. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: SECADI: UNICEF, 2007.

BRASIL. MEC. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Raízes, Princípios e Programas, aprovado em 24 de abril de 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 29/2006, aprovado em 5 de abril de 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36/2004, aprovado em 07 de dezembro de 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº15/1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº5/1997.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.

BRUNEL, C. T. Jovens no ensino supletivo: desnaturalizando o fracasso e reconstituindo trajetórias. In: 25º - Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu - MG. ANAIS, 2002.

_____. EJA: Uma população cada dia mais Jovem. Mundo Jovem, v. 1, p. 9, 2006.

_____. Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARMO, L. F. Ciclos escolares, Escola Cabana e temas geradores. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará / UFPA. Belém, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2123/6/Dissertacao_CiclosEscolaresEscola.pdf. Acesso em: 19 abr 2014.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” *Reveja* n. 0, 2007.

_____. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Revista Movimento*. Niterói, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFF, n. 1, maio de 2000.

CARVALHO, A. F. Foucault: atualizador da genealogia nietzschiana. *Cadernos Nietzsche*, v. 30, p. 1-20, 2012.

CARVALHO, R. V. A Juvenilização da EJA: Quais Práticas Pedagógicas?. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. *Sociedade, Cultura e Educação: Novas regulações?*. v. 1. p. 296-296. Rio de Janeiro: Armazem das Letras Gráfica e Editora Ltda, 2009a.

_____. A Juvenilização na EJA: Uma categoria Provisória ou Permanente?. In: IX Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio de Formação de Professores, 2009, Curitiba. *Cidadania, Justiça e (Des)Igualdade: Que Escola Queremos?*. v. 1. p. 153-153. Curitiba: Juruá, 2009b.

CARVALHO, R. V. . O Estado da Arte na Educação de Jovens e Adultos na CAPES - 1987-2006. In: VIII Pedagogia em Debate, 2008, Curitiba. *VIII Pedagogia em Debate*. v. 1. p. 105-105. Curitiba: Editora Juruá, 2008.

COSSETIN, M. ; DOLLA, M. C. . A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. In: XI Jornada do HISTEDBR: A pedagogia histórico-crítica e a educação brasileira. Cascavel, 2013.

COSTA, A. C. M. . Educação de Jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. Curitiba: *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Impresso)*, v. 4, p. 64-82, 2009.

COSTA, G. A política e a poética do texto cultural: a produção das diferenças na revista *Nova Escola*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 2003. Dissertação de Mestrado.

DA SILVA, A. J. Estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na Região Metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): Onde estão os jovens educandos negros?. In: 36a. Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

DI PIERRO, M. C. (Org.). Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C. . Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, M. C. ; GRACIANO, M. A educação de jovens e adultos no Brasil - Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe. Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo, 2003.

DI PIERRO, M. C. ; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. . Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 55, p. 58-77, 2001.

DURAND, O. C. S. ; BERGER, D. G. . Sujeitos Jovens da EJA: Implicações Metodológicas. In: VII ANPED SUL, 2010, Londrina -PR. Anais do VIII Encontro Bienal da ANPED-Região Sul. v. 1. p. 1-20. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2010.

FAVERO, O. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade. *Revej@ (UFMG)*, v. 1, p. 1-6, 2007.

_____. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. *Revista e-Curriculum (PUC-SP)*, v. 7, p. 1-8, 2011.

_____. A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: Um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação, Goiânia*, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 201.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. História da Sexualidade II: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988b.

_____. Microfísica do poder. São Paulo: Graal, 2012.

_____. Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Vigiar e punir – Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.). 5ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

FRENCKEN, C. S. M.; ALVES, R. C. L. Educação freireana e juventudes na EJA: uma ação dialógica para o ser mais. *Revista Lugares de Educação*. v. 3, n. 5, 2013.

GADELHA, S. Biopolítica, governamentalidade e educação: Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Foucault como intercessor. In: *Revista da Educação. Especial - Foucault pensa a educação*. São Paulo: Segmento, Biblioteca do Professor, v. 3, 2007.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: Correntes e tendências. In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.). 5ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma filosofia da educação. In: Revista da Educação. Especial - Foucault pensa a educação. São Paulo: Segmento, Biblioteca do Professor, v. 3, 2007.

GATTO, C. I. ; VEIT, M.H. O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, p. 1-20. Caxambu/MG. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

GOMES, I. S. M. A política curricular para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um estudo das diretrizes e propostas curriculares elaboradas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Belém: PPGED/ UFPA, 2005. Dissertação de Mestrado.

Governo do Estado do Pará/Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 1/2010 - CEE, 5 de Janeiro de 2010.

GUIMARÃES, M. T. C.; DUARTE, A. J. Jovens urbanos da EJA e os usos sociais do tempo. In: 32ª REUNIÃO DA ANPED, 2009, CAXAMBU - MG. "Sociedade, Cultura e Educação: Novas regulações?" Caxambu, 2009.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro , v. 14, n. 41, Agosto, 2009.

_____. Prefácio. In: SOARES, Leônicio (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. nº 14, n.mai-agosto, p. 108-130, 2000.

_____. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. In: I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: implementação de compromissos de Jomtiem no Brasil, 1999, Brasília, DF. Anais do Seminário Nacional de Educação para Todos, 1999.

JANNUZZI, G. S. M. Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral. 1a.. ed. SP: Cortez & Moraes, 1979.

JEFFREY, D. C.; LEITE, S. F.; NUNES, F.; DOMBOSCO, C. A juvenilização das políticas educacionais de EJA no Brasil - anos 2000. In: I Congresso Internacional da Cátedra da UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. p. 1-13. João Pessoa, PB: Editora Universitária - UFPB, 2010.

LARROSA, J. A escola e o supermercado dos prazeres. Entrevista a Maurício Guilherme Silva Jr. Boletim da UFMG Nº 1506 - Ano 32, 27.10.2005.

_____ Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir. (Para el aprendiz eterno, a modo de prólogo). In: BÁRCENA, F. El aprendiz eterno – Filosofía, Educación y El arte de vivir. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012b.

_____ Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.) O sujeito da educação – Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____ Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. Caminhos Investigativos I - Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____ Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Século XXI - da alfabetização a educação profissional. Inter-ação (UFG. Impresso), v. 36, p. 393-412, 2011.

_____ A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire e as Políticas de EJA. Revej@ (UFMG), v. 1, p. 03, 2007.

_____ A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto (online), v. 22, p. 17-39, 2009.

_____ A Trajetória da EJA na Década de 90 - Políticas Públicas sendo Substituídas por Solidariedade. In: 21a. reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. 21a. Reunião Anual da ANPED. São paulo: ANPED, 1998. p. 156-156.

_____ Alfabetização de Jovens e Adultos Rumo às Políticas Públicas. MEB - Textos para reflexão, Brasília, p. 16-23, 1994.

_____ Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito a educação. Retratos da Escola, v. 4, p. 245-258, 2010.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. Adolescentes, jovens e adultos - um convite à reflexão e à reconstrução. SME Educação em Movimento, v. 1, p. 74-81, 2011.

MAIOLINO, E. V. S.; SENNA, E. Política pública educacional para Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do Sul: Percurso Histórico. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande. v. 1. p. 01-20. Campo Grande: UNIDERP, 2007.

MARQUÊS, S. A. V. Educabilidade e construção de laços intergeracionais. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

MAYER, I. S. Parâmetros de Idade para EJA. Audiências Públicas do Conselho Nacional De Educação - CNE/CEB. Reformulação do Parecer no CNE/CEB 11/2000 sobre temas: Idade, Certificação e Educação à distância. 2007. Disponível em <www.forumeja.org.br/audiencias>. Acesso em: 13 abr 2014.

MELLO, G. N. Cidadania e competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELO, M. L. S.; SÁ, P. F. Investigações Sobre o Sistema de Ciclos em Belém: Cenários e Desafios. Revista Cocar, v. 3, n. 6, 2009. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/30/20>> . Acesso em: 20 ago 2014.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In FÁVERO, O.; SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. (Orgs.). Juventude e contemporaneidade. Brasília: Unesco, MEC/Secad, ANPED, 2007. (Coleção Educação para Todos, v. 16). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>>. Acesso em: 06 mar 2014.

MOURA, T. M. M. Formação de educadores de jovens e adultos: Realidade, desafios e perspectivas atuais. Práxis Educacional, v. 5, p. 45-72, 2009.

Ó, J. R. O governo do aluno na modernidade. In: Revista da Educação. Especial - Foucault pensa a educação. São Paulo: Segmento, Biblioteca do Professor, v. 3, 2007.

OLIVEIRA, I. A. Filosofia da educação: reflexões e debates. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Educação de jovens, adultos e idosos: aprendizagem ao longo da vida. Salto para o Futuro, v. 1, p. 14-19, 2009.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L.; AZEVEDO, A. D. A presença de Paulo Freire na educação inclusiva da escola cabana no período de 1997 a 2004. Educação On-Line (PUCRJ), v. 14, p. 54-70, 2013.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C.; DIAS, A. S. Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Recife. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro: ANPED, 2012. p. 1-18.

PAIVA, J. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. Em Aberto, v. 22, p. 59-71, 2009.

_____. Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos. Rio de Janeiro: UFF, 2005. Tese de Doutorado.

PAIVA, V. Existencialismo Cristão e Culturalismo: sua presença na obra de Paulo Freire. Revista Síntese, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 47-110, 1979.

PAULA, R. S. O não-lugar da pessoa idosa na educação. Práxis Educacional, v. 5, p. 13-27, 2009.

PEREIRA, M. B. C. Golpe Militar de 1964 – Instalação do Estado de Exceção e a luta pela Redemocratização. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 88, maio 2011. Disponível em: <<http://www.ambito->

juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9499&revista_caderno=9>.
Acesso em: 21 mai 2014.

PINTO, Á. V. Sete lições sobre a educação de adultos. São Paulo: Cortez, 2010.

Prefeitura Municipal de Belém/Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 11/2003 - CME, 25 de Maio de 2011.

Prefeitura Municipal de Belém/Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 11/2003 - CME, 25 de Maio de 2011.

RIBEIRO, V. M. (Org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cad. CEDES, vol.21 nº 55. Campinas. Nov. 2001.

ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (Org.). 5ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. C. F. R. .Esse é o meu lugar esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. Educação & Sociedade (Impresso), v. 34, p. 227-244, 2013.

SILVA, N. N. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. Paidéia (Belo Horizonte), v. 6, p. 61-72, 2009a.

_____ Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva et all. (Org.). Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, , v. 2, p. 209-226, 2009b.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (Org.) O sujeito da educação – Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, C. R. S.; AZAMBUJA, G.; PAVÃO, S. M. O. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos- EJA: práticas de inclusão ou exclusão? Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, n. 59/2, 2012.

SPÓSITO, M.; SILVA, H.; SOUZA, W. Juventude e poder local: um balanço das iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. Revista Brasileira de Educação. V. 11. n.32. pp.238-257. Mai/Ago, 2006.

VEIGA-NETO, A. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 249-264. jun. 2007.

_____ Ciência e pós-modernidade. Episteme, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 143-156, 1998.

_____ Cultura e Currículo. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002

_____ Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____ Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. (Org.) O sujeito da educação – Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

VOLPE, G. C. M. Jovens e juventude(s): questões frutíferas e prementes para educadores e pesquisadores da EJA. Caderno de Textos do GEPEJA (UNICAMP), v. 1, p. 97-112, 2010.

APÊNDICE A - Roteiro básico de orientação das entrevistas com os alunos dos Ciclos de Totalidade (EJA):

Idade:

Tempo de permanência na EJA:

- 1) Com base em suas vivências como estudante, como você narraria sua trajetória escolar, até chegar à EJA?
- 2) Conte como exatamente você chegou aqui: O que levou você a escolher se matricular na EJA?
- 3) Você percebe alguma diferença entre sua vida escolar na modalidade regular de ensino e na EJA?
- 4) Você pretende continuar estudando na EJA?

APÊNDICE B - Roteiro básico de orientação das entrevistas com os representantes das coordenações de EJA:

Cargo:

Tempo em que exerce a função:

- 1) Na literatura da área, nos dados estatísticos e também empiricamente, o processo de juvenilização da EJA vem sendo cada vez mais identificado. A instituição percebe este fenômeno, em sua esfera de atuação?
- 2) Em caso afirmativo, o processo vem sendo apontado como um problema, pelos atores envolvidos? Como ele é mencionado?
- 3) O que vem sendo feito institucionalmente para diminuir os problemas apresentados pelos profissionais que atuam na modalidade?
- 4) A partir de sua vivência como educador envolvida nesse processo, comente quais ações devem ser tomadas para garantir a qualidade da oferta de EJA?

ANEXO A - Modelo da Ficha Síntese de avaliação utilizada nos Ciclos de Totalidade.



Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Educação de Jovens e Adultos

FOTO 3 X 4

FICHA AVALIATIVA DAS 3ª E 4ª TOTALIDADES

ESCOLA MUNICIPAL:			
NOME DO ALUNO:			
NACIONALIDADE:		NATURALIDADE:	
UF:			
FILIAÇÃO	PAI:		
	MÃE:		
	RESPONSÁVEL:		
DATA DO NASCIMENTO:		RG ou CPF:	SEXO: M () F ()
TOTALIDADE 3ª ()		4ª ()	ANO:
FREQUÊNCIA ANUAL: %		TURMA:	TURNOS:
DEFICIÊNCIA: S () N ()		ESPECIFICAR:	
RECEBE APOIO ESPECIALIZADO: S () N ()		LOCAL:	

Caro (a) professor (a), a Ficha Avaliativa deverá ser preenchida com base nas observações e interações com a dinâmica dos espaços pedagógicos, bem como nos registros realizados no decorrer do ano no diário de classe e nos encaminhamentos dados nos Conselhos de Totalidades. Atente para as legendas abaixo.

SIM (S): Quando o aluno tiver alcançado o objetivo proposto.

NÃO (N): Quando o aluno ainda não tiver atingido o objetivo proposto.

EM DESENVOLVIMENTO (ED): Quando o aluno ainda não tiver alcançado o objetivo proposto de forma plena, mas demonstra ter apreendido alguns conteúdos que tal objetivo exige.

SÍNTESE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

QUANTO À INTERAÇÃO NO GRUPO	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
1-Participa das decisões coletivas;				
2-Expressa suas ideias com argumento;				
3-Apresenta respeito aos outros, considerando as diferenças quanto às questões de gênero, de etnia, de orientação sexual.				
QUANTO À CONSTRUÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO				
I- ÁREA DE CÓDIGOS E LINGUAGEM				
1.1 LINGUA PORTUGUESA	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
1-Aplica adequadamente as regras ortográficas e domina os sistemas de pontuação em suas produções;				
2-Consegue discernir e usar com precisão as variações linguísticas para sua formação como leitor e escritor;				

3-Possui avanços significativos nas habilidades de leitura, escrita, oralidade;				
4-Compreende e utiliza a linguagem oral para expressar sentimentos, experiências e ideias, interpretando-os de acordo com sua realidade;				
5-Compreende e utiliza a linguagem escrita para expressar sentimentos, experiências e ideias interpretando-os e argumentando-os de acordo com sua realidade;				
6-Lê e produz textos coesos e coerentes dos gêneros previstos para as etapas finais da modalidade, ajustados a leitores selecionados;				
7-Compreende a diversidade linguística da Língua Portuguesa para produção de texto utilizando as mídias disponíveis, objetivando explorar as múltiplas possibilidades de linguagem.				
1.2 ARTE	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
1-Experimenta e explora as especificidades de cada uma das linguagens artísticas;				
2-Compreende e utiliza a arte como linguagem, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;				
3-Reconhece e utiliza materiais e instrumentos nas diversas linguagens artísticas, de modo a utilizá-los em sua produção;				
4-Constrói uma relação de autoconfiança na produção artística e o conhecimento estético, respeitando sua própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;				
5- Relaciona e compreende as Artes como fato histórico de diversas culturas, identificando as características estéticas presentes nas produções artísticas de variados grupos étnicos;				
6-Observa e identifica a presença de elementos artísticos no cotidiano;				
7-Identifica, relaciona e compreende os diferentes movimentos artísticos suas produções e produtores.				
1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
1-Integra-se e insere-se nas práticas corporais;				
2-Valoriza, aprecia e desfruta dos benefícios advindos da cultura corporal;				
3-Percebe e compreende o papel do esporte na sociedade contemporânea;				
4-Valoriza, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos e de cuidado pessoal;				
5-Compreende e é capaz de analisar criticamente valores sociais como padrões de beleza, relações entre sexos e preconceitos;				
6-Promove momentos de aprendizagem corporal para autoconhecimento, com perspectivas à melhoria de vida (redução do stress, postura correta etc.)				
1.4 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
1-Entende a comunicação como troca de ideias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos;				
2- Compara suas experiências de vida com as dos outros povos;				
3-Identifica no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinados momentos históricos;				
4-Reconhece que o aprendizado de línguas estrangeiras possibilita o acesso a outros bens culturais construídos em outras partes do mundo;				
5-Constrói conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da				

língua materna;				
6-Adquire consciência linguística e consciência crítica dos usos que se faz da língua estrangeira que está aprendendo;				
7-Desenvolve estratégias de escrita, leitura e fala nas línguas estrangeiras.				
II- ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIMESTRE			
2.1 CIÊNCIAS	1º	2º	3º	4º
1-Compreende a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;				
2-Identifica relações entre conhecimento científico, produção tecnológica e condições de vida, no mundo de hoje;				
3-Sabe utilizar conceitos científicos básicos associados à energia, à matéria, à transformação, ao espaço, ao tempo, ao equilíbrio;				
4-Formula questões diagnóstica e propõe soluções para problemas reais a partir de elementos das ciências naturais;				
5-Coloca em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;				
6-Compreende a saúde como um bem individual e comum que deve ser promovida pela ação coletiva;				
7-Compreende a tecnologia como meio de suprir necessidades humanas, distinguindo usos corretos e necessários daqueles prejudiciais.				
2.2 MATEMÁTICA	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
1-Valoriza a Matemática como instrumento para interpretar informações sobre o mundo, reconhecendo sua importância em nossa cultura;				
2-Aprecia o caráter de jogo intelectual da Matemática, reconhecendo-o como estímulo à resolução de problemas;				
3-Apresenta capacidade de raciocínio matemático e desenvolve o interesse e o respeito pelos conhecimentos e dificuldades apresentadas pelos colegas;				
4-Utiliza a linguagem matemática identificando códigos e dados em situações problemas;				
5-Intervém em situações diversas relacionadas à vida cotidiana, aplicando noções matemáticas e procedimentos de resolução de problemas individual e coletivamente;				
6-Vivencia processos de resolução de problemas que comportem a compreensão de enunciados, proposição e execução de um plano de solução;				
7-Reconhece a cooperação, a troca de ideias e o confronto entre diferentes estratégias de ação como meios que melhoram a capacidade de resolver problemas individual e coletivos;				
8-Utiliza habitualmente procedimentos de cálculo mental e cálculo escrito (técnicas operatórias), selecionando as formas mais adequadas para realizar o cálculo em função do contexto, dos números e das operações envolvidas.				
III ÁREA DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE	BIMESTRE			
3.1 ENSINO RELIGIOSO	1º	2º	3º	4º
1-Reconhece de forma respeitosa a diversidade cultural e religiosa percebida no seu contexto sociocultural;				
2-Identifica os componentes básicos estruturantes da religião no tempo e no espaço histórico geográfico;				
3-Compreende a presença\interferência\determinação ou não da religião na cultura brasileira e amazônica nas diversas formas e manifestações;				
4-Interessa-se pelas atividades e propostas pedagógico-didáticas da disciplina participando, propondo e refletindo sobre a releitura do fenômeno religioso.				
3.2 FILOSOFIA	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
1-Desenvolve o pensamento reflexivo e a prática de atitudes que favoreçam o diálogo, a discussão e a investigação;				

2-Desenvolve habilidades básicas de pensamento e raciocínios lógicos;				
3-Compreende conceitos básicos, próprios do âmbito da investigação filosófica;				
4-Desenvolve a autonomia intelectual e o pensamento crítico e uma formação humanística				
3.3 GEOGRAFIA	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
1-Compreende que o processo de construção do espaço geográfico, da cidadania passa necessariamente pelo sentimento de pertencimento a uma determinada realidade, onde natureza e sociedade formam um todo integrado, a partir do trabalho da sociedade;				
2-Constrói um conjunto de conhecimento que favorece a compreensão de como a paisagem, os lugares e os territórios se constroem, nas várias regiões do globo terrestre;				
3-Constroem referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais que acontecem na localidade e em espaços mais distantes;				
4-Conhece o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;				
5-desenvolve diferentes habilidades que permitem olhar o espaço brasileiro e mundial, usando procedimentos de leitura cartográfica;				
6-Compreende o processo de melhorias das condições de vida, dos direitos políticos, dos avanços tecnológicos e das transformações socioculturais do território brasileiro e nas demais nações do mundo;				
7-Conhece e utiliza procedimentos de pesquisa da Geografia, para compreender a paisagem, o território o lugar, em seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;				
8-Compreende a importância das diferentes linguagens (gravuras, música, literatura etc.) na leitura da paisagem, tornando-se capaz de interpretar, de analisar e de relacionar diversas representações sobre o espaço;				
9-Valoriza o patrimônio sociocultural e ambiental, respeitando a sócio-diversidade e reconhecendo tais patrimônios como direito dos povos e indivíduos, e ainda como elemento de fortalecimento da democracia.				
3.4 HISTÓRIA	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
1-Compreende a história enquanto ciência dedicada a estudar todas as transformações realizadas pelos seres humanos ao longo do tempo;				
2-Reconhece as mudanças das sociedades no tempo e no espaço geográfico, percebendo mudanças e permanências das estruturas organizativas: econômicas, políticas, sociais e culturais;				
3-Contextualiza a realidade à luz da relação passado-presente dos problemas históricos correlatos;				
4-Domina procedimentos de pesquisa escolar e de produção de textos, observando e colhendo informações de diferentes fontes históricas, tais como: registros escritos, iconografias, fotos, filmes, músicas, entre outros;				
5-Valoriza e ou reconhece o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e povos como condição para fortalecer a democracia, respeitando-se o patrimônio sociocultural e lutando contra as desigualdades.				
3.5 SOCIOLOGIA	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
1-Compreende a Sociologia enquanto Ciência contemporânea capaz de contribuir para a formação de mentalidades crítico-transformadoras;				
2-Percebe e analisa as características do sistema capitalista de produção, sua origem e perpetuação, as relações sociais e seus conflitos, a divisão social do trabalho e a luta de classes;				
3-Percebe o homem como ser cultural, compreendendo a cultura humana como um fazer constante, refletindo os vários sistemas simbólicos que compõem a cultura de uma				

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

Considerando o que foi proposto como objetivos para as oficinas de iniciação para o trabalho instrutores das oficinas

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

[illegible][illegible][illegible]
