

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**APRENDER POR TODA A VIDA:
Tramas de Efeito na Educação de Jovens e Adultos**

Sandra de Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Alfredo Veiga-Neto

Canoas, agosto de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, aos meus pais, pela atenção e preocupação com a realização deste estudo. Aos meus irmãos, *Márcia e Éder*, pelo apoio incondicional. À *Leonardo Sampaio*, meu amor, por ter sido estímulo, carinho, paciência, compreensão, tornando este processo menos difícil. À amiga *Cintia Fabiana da Silva*, que foi o convite e o incentivo para que eu viesse a participar da seleção deste Mestrado. Ao meu orientador, *Alfredo Veiga-Neto* e grupo de pesquisa “*Cultura e Educação*”, da ULBRA, pelas importantes contribuições em encontros reais ou virtuais repletos de aprendizagem e troca de experiências. Aos professores e colegas deste Programa de Mestrado, em especial, à colega *Sonia Goldoni*, pela cumplicidade e motivação. Enfim, a todos e a todas que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização deste trabalho. Muito obrigada!

Nestes tempos de dissipação de limites, de movimentações que nos posicionam, freqüentemente, em solos instáveis e terrenos movediços, atuar nas fronteiras implica assumir riscos desconhecidos e ousar percorrer territórios insuspeitados. Pesquisar nas fronteiras significa suspender todas as certezas, abdicar das rotas seguras e perder-se em regiões pantanosas, na expectativa de que tudo isto seja bom para pensar, para fecundar idéias e projetos, para propor um debate intelectual que traga para o centro da arena o caráter instável, arbitrário, inapelavelmente histórico de qualquer conhecimento (COSTA; BUJES, 2005, p.7).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desafiando para uma formação continuada	14
Figura 2 - A Educação de Jovens e Adultos no Brasil	22
Figura 3 - Método cubano é testado no Piauí	23
Figura 4 - Ceará sedia três eventos sobre educação nos presídios	29
Figura 5 - Smed aumenta dias letivos da EJA	33
Figura 6 - Um projeto que aposta na cidadania	39
Figura 7 - Bahia recebe financiamento do Programa Crer para Ver	44
Figura 8 - Alfabetização visando continuidade	56
Figura 9 - Continuação da luta após vencido o primeiro desafio	57
Figura 10 - Investindo na formação individual	57
Figura 11 - Alunos são atendidos em aulas individuais	58
Figura 12 - A meta é que todos sejam alcançados	68
Figura 13 - 1263 pessoas alcançadas pela visitação	77
Figura 14 - Educação promove inserção na sociedade	78
Figura 15 - Apostando num processo continuado de formação	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolaridade dos pais dos alunos da EJA	46
Gráfico 2 - Escolaridade das mães dos alunos da EJA	46
Gráfico 3 - Quantidade de alunos empregados e desempregados	47
Gráfico 4 - Situação dos alunos jovens e adultos no trabalho	47
Gráfico 5 - Onde os alunos da EJA investem maior parte da renda	50
Gráfico 6 - A que os alunos da EJA mais assistem na TV	51
Gráfico 7 - Tipo de material que os alunos da EJA costumam ler	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais ocupações no primeiro trabalho	52
Quadro 2 - Profissões almejadas pelos alunos	52
Quadro 3 - Motivos para voltar a estudar	53
Quadro 4 - O que fazem nas horas de folga	53

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 1:	
(SOBRE)VIVÊNCIAS NA EJA	14
Da vontade de saber à aproximação com o tema	15
Das escolhas à constituição do objeto	19
CAPÍTULO 2:	
ESPAÇO E TEMPO DA EJA NO BRASIL	22
Fragmentos históricos	23
Concepções norteadoras da EJA	29
A EJA vigente	33
CAPÍTULO 3:	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AGRUPAR PARA GOVERNAR	39
Tramas de efeito: sobre verdades, discursos e poder	41
Diga-me com quem andas e eu te direi quem és: o perfil da EJA	44
CAPÍTULO 4:	
APRENDER POR TODA A VIDA:	
PRODUZINDO E GOVERNANDO SUJEITOS GLOBAIS	56
EJA: uma “grande medicina social”? Das políticas sobre o corpo e sobre a vida	57
Recrutando o exército: trabalho e regulação na EJA (ou sobre a <i>arte de governar</i> sujeitos jovens e adultos)	68
Adaptação: habilidades, competências. Sujeitos mutantes para um mundo global	77
Visibilidade e governo (ou sobre o desejo da continuidade)	86

REFERÊNCIAS	91
ANEXO A — Tabelas referentes ao perfil dos alunos da EJA	97
ANEXO B — Tabelas referentes ao perfil dos professores da EJA	106
ANEXO C — Publicação especial do Jornal NH: Programa ABC Alfabetizando	113
ANEXO D — Folder sobre o Programa ABC Alfabetizando	114

RESUMO

Com uma história marcada pela educação/alfabetização praticada para fins eleitoreiros, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta, hoje, com o sentido de *aprender por toda a vida*, embora em alguns lugares no Brasil (e no mundo) esse sentido ainda exista somente no papel, são os discursos voltados para essa direção que têm orientado os currículos e as práticas educativas dessa modalidade de ensino. Ao propor pensar genealogicamente essas mudanças, me afasto da idéia de realizar uma análise de juízo sobre as mesmas (crucificando-as ou fixando-as em um pedestal) e, busco apresentar questões importantes sobre a Educação de Jovens e Adultos no que tange às relações entre poder e saber. Assim, discuto as políticas de verdade colocadas em funcionamento na EJA e suas implicações no governmentamento da população de jovens e adultos. Também trabalho para identificar iniciativas de natureza biopolítica expressas nos documentos oficiais nacionais, que estariam a indicar as condições de possibilidade para a existência da EJA, tal como ela se apresenta hoje. Faço uso, principalmente, dos estudos de Michel Foucault sobre as articulações entre poder e saber, tomando como ferramentas de análise os conceitos de biopolítica, biopoder e governmentamento. Ao identificar e problematizar os discursos circulantes, desejo, juntamente com os estudos foucaultianos, pensar de onde eles provêm, a que interesses de poder estão conectados e em que tipo de sociedade estão implicados. É, portanto, no eixo das relações entre poder-saber e produção do sujeito, que se inserem as análises que apresento nesta dissertação. Ao examinar os documentos que orientam a EJA vigente, problematizo os discursos legais, na medida em que instituem práticas pedagógicas e saberes que regulam, normalizam e produzem sujeitos para determinado tipo de sociedade. Entendendo as tecnologias de governmentamento como técnicas inventadas para governar os indivíduos, afirmo ter encontrado essas tecnologias colocadas em operação no currículo proposto para a Educação de Jovens e Adultos e nas orientações em relação ao processo de formação dos professores da EJA, cujas práticas incidirão sobre jovens e adultos, determinando o campo de ação desses sujeitos, regulando suas aspirações e desejos, instrumentalizando suas condutas em nome de um “novo cenário mundial”. Busco demonstrar como a EJA vem sendo produzida por meio de práticas que incidem, simultaneamente, sobre o conjunto de sua população e sobre cada indivíduo. Ou ainda, como estratégias biopolíticas se combinam com estratégias disciplinares e asseguram que as condutas de determinada parcela jovem e adulta sejam conduzidas para uma mesma direção.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, poder-saber, produção do sujeito, governmentamento.

ABSTRACT

With a history marked by education/literacy practiced for election purposes, Education of Youths and Adults (EYA) today is presented through the meaning of *learning for one's whole life*, although in some places in Brazil (as well as in the world) this meaning is still found only on paper, the discourses turned to this direction have guided curricula and educative practices in this modality of teaching. By proposing to genealogically think about these changes, I have moved away from the idea of carrying out a judgement analysis of them (by either crucifying them or fixing them on a pedestal). I have presented important issues related to Education of Youths and Adults concerning relationships between power and knowledge. I have discussed truth policies working in EYA and their implications in the government of young and adult populations. I have also identified initiatives of biopolitical nature expressed in official national documents which would indicate the conditions of possibility for the existence of EYA as it is today. I have mainly used studies of Michel Foucault on articulations between power and knowledge, taking the concepts of biopolitics, biopower and government as tools for analysis. By identifying and problematizing the circulating discourses, I have considered where they have come from, to which power interests they have been connected, and in which kind of society they have been implied. Therefore, it is in the axis of relationships between power and knowledge and production of the subject that the analyses presented in this dissertation are situated. By examining the documents that have guided the existing EYA, I have problematized legal discourses, as they institute pedagogical practices and knowledge that regulate, normalize, and produce subjects for a certain type of society. Understanding the government technologies as techniques invented to govern individuals, I have found these technologies operating both in the curriculum proposed for Education of Youths and Adults and in the guidelines related to the process of EYA teachers education whose practices will strike youths and adults, thus determining the action field of those subjects, regulating their aspirations and desires, instrumentalizing their conducts in the name of a "new world scene". I have attempted to show how EYA has been produced by means of practices that simultaneously strike both its population and each individual. Besides, I have investigated how biopolitical strategies have combined with disciplinary strategies and guaranteed that conducts of a certain set of youths and adults are led towards the same direction.

Key Words: Education of Youths and Adults, power-knowledge, subject production, government.

APRESENTAÇÃO

A vida é um território, um percurso repleto de escolhas: diferentes rotas, veredas, caminhos, limites, fronteiras... “Coragem, companheira/o. Não dá pra desejar que o mundo [a vida] te seja leve, pois inventaste de ser intelectual”.¹ Apresentar a pesquisa que se revela nesta Dissertação de Mestrado é reavivar a coragem e voltar a sentir as dores todas que acompanham a escolha de ser intelectual: não há leveza nenhuma; pelo contrário, o caminho é bastante árduo, sofrido, tenso, repleto de privações.

Contudo, parece-me que, ao adentrar nesses caminhos investigativos, somos lançados numa estrada só de ida, não há como voltar atrás, a *vontade de saber* nos impregna de tal forma que já não existe mais o “eu” que nos habitava antes dela. É assim que o ato de pesquisar se aproxima de um outro sentimento, o da paixão. O intelectual não se preocupa com as privações e tampouco se deixa abater pelos percalços do seu caminho. Pesquisar é, para ele, tão importante quanto o amor ardente o é para os apaixonados; a prática de pesquisa revela-se num afeto violento: ao mesmo tempo que é prazer, é também sofrimento.

Escrever sobre a realização de uma pesquisa é reviver, passo a passo, um caminho de incertezas, desafios, mas, sobretudo, de tomada de decisão política: por que escolher este caminho e não outro? Por que este campo analítico dentre tantos? Por que este tema e não aquele? Nossas escolhas não são isentas, não são por acaso, são marcadas por tudo aquilo que vivemos e todos os discursos que nos constituíram, seja na academia, no trabalho, nos grupos sociais dos quais fazemos parte ou deixamos de fazer. Como nos ensina Veiga-Neto, “nossas escolhas não são livres porque nossos pensamentos não o são. Nossos pensamentos estão conformados pelos discursos que nos cruzam desde sempre”².

A escolha de uma prática de pesquisa está atravessada por processos de

¹ CORAZZA, 1996, p.110, acréscimo meu.

² VEIGA-NETO, 1996, p.18.

subjetivação. Para Corazza “não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” [...] pelo que foi historicamente possível ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou”³.

E, se parece ficar a pergunta “escolhemos ou somos escolhidos?”, ao inscrever este estudo na perspectiva dos Estudos Foucaultianos entre outras coisas, desprendo-o da intenção de responder a todas as perguntas, de estabelecer verdades absolutas. Pelo contrário, esta dissertação foi tecida no exaustivo exercício de perguntar, de estranhar, de suspeitar das verdades engendradas por diferentes discursos.

Sabendo da sua incompletude, mas no desejo e na certeza das importantes discussões que virão, a partir das diferentes leituras e olhares sobre essa pesquisa, apresento a seguir os quatro capítulos que a corporificam.

Com o título *(Sobre)vivências na EJA*⁴, dou vida ao primeiro capítulo, trazendo à tona resquícios de memória, passando a atribuir sentidos a minha experiência profissional e acadêmica, na tentativa de mostrar aos leitores de que maneira se deu a minha aproximação com o campo de pesquisa e de que forma a EJA se constituiu como objeto deste estudo. Apresento, ainda que de forma bastante rasa, o “conjunto de conceitos e relações teóricas” que funcionarão “como o arcabouço da prática de pesquisa”⁵.

Em *Espaço e Tempo da EJA no Brasil*, passo a tecer a trama que sustentará a problematização da pesquisa: numa abordagem histórica das bases legais relacionadas à EJA, trago alguns elementos enquanto memória, por considerá-los relevantes para um estudo de cunho genealógico. Posteriormente, apresento a EJA vigente: sua legislação, organização e funcionamento.

No terceiro capítulo, *Educação de Jovens e Adultos: agrupar para governar*, exponho de forma mais detalhada o problema de pesquisa e aprofundo meus argumentos sobre a escolha do referencial foucaultiano para a realização das

³ CORAZZA, 1996, p.125.

⁴ A sigla EJA abrevia a expressão Educação de Jovens e Adultos. Compreende o processo de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas fundamental e média.

⁵ SOMMER, 2005, p.73.

análises. Ao trabalhar com as ferramentas analíticas, apresento o caminho metodológico percorrido.

Em *Aprender por toda a vida: produzindo e governando sujeitos globais*, realizo uma leitura analítica dos documentos nacionais e internacionais que regulam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Inspirada no estudo genealógico de Foucault, discuto as políticas de verdade colocadas em funcionamento na EJA e suas implicações no governo da população de jovens e adultos. Também trabalho para identificar iniciativas de natureza biopolítica expressas nos documentos oficiais nacionais, que estariam a indicar as condições de possibilidade para a existência da EJA, tal como ela se apresenta hoje.

Esta Dissertação de Mestrado traduz a minha experiência como estudiosa da educação, professora, pedagoga. Desejo compartilhá-la com outros(as) estudiosos(as) da Educação de Jovens e Adultos, professores(as), pesquisadores(as) sendo essa a razão maior de cada palavra registrada nesse papel. Que essas palavras venham para inquietá-los(as) e seduzi-los(as) a aventurar-se por outras rotas, outros caminhos, pois aventurar-se é preciso, sobretudo nesses tempos em que as certezas e as convicções cedem espaço para o provisório, o instável e o contingente.

CAPÍTULO 1

(SOBRE)VIVÊNCIAS NA EJA

Para sobreviver, para viver melhor, para gozar de uma qualidade de vida desejável, homens e mulheres de hoje devem poder continuar aprendendo ao longo de toda a sua existência.⁶



Figura 1. Fonte: Jornal NH, 29 de abril de 2007

Recentemente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou a ser olhada pela academia para além das práticas alfabetizadoras. Paulatinamente, a EJA vem se constituindo como um campo de pesquisa e formação, recebendo das universidades, atenção, ainda que pequena, e maior investimento em ensino e

⁶ CONFINTEA, 1999, p.15. Esclareço que usarei fonte arial para excertos advindos do material empírico utilizado.

pesquisa. O grupo de trabalho (GT) “Educação de Jovens e Adultos”, da ANPEd⁷, é um dos poucos espaços de divulgação dessas pesquisas. Grande parte delas tem como foco temático os alfabetismos, a inclusão e a formação de professores.

Muito dessa movimentação e interesse no campo da Educação de Jovens e Adultos deve-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, regulamentadas pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Essas Diretrizes estão em processo de regulamentação nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

Nesta pesquisa, me propus descrever, analisar e problematizar as Diretrizes Curriculares e demais documentos que regulamentam e normatizam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir de lentes pós-estruturalistas, buscando inspiração nos estudos foucaultianos sobre poder, saber e sujeito. Meu propósito, ao querer fazer uma análise desses documentos, foi o de pensar genealogicamente a constituição da EJA e suas implicações no governo de determinada população jovem e adulta.

Penso ser importante, em primeiro lugar, explicitar como tudo isso adquiriu sentido para mim.

Da vontade de saber à aproximação com o tema

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos sou eu que escrevo o que estou escrevendo (...)⁸.

⁷ A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976. “A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo-se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional”. Informações retiradas do próprio site da ANPEd < <http://www.anped.org.br> >. Acesso em setembro de 2006.

⁸ LISPECTOR, 1998, p.11.

Escrever. Narrar. Criar. Inventar. Falar de si. O que significa tudo isso senão contar uma história? Dizer sobre a escolha de um tema de pesquisa é um pouco de tudo isso. E, chegado o momento de eu contar a minha história, preciso esclarecer que ela pode não ser a mais bonita, nem a mais verdadeira, talvez não a mais engenhosa ou tampouco suntuosa. Mas é uma história atravessada por muitas outras, inventada por muitos e repleta de vida.

Por entender que toda a prática de pesquisa está imbuída da própria vida do pesquisador, ao tecer este texto, carrego minhas experiências, práticas vivenciadas ou observadas nos diferentes “espaços pedagógicos” que marcaram a minha caminhada até aqui (como aluna, mulher, professora, pedagoga...). Portanto estes escritos estarão repletos de olhares outros que não os meus, mas também dos meus sobre esses olhares, pois minha bagagem não é neutra. Se a analisarmos, veremos que se compõe de todos os discursos que me produziram/constituíram tanto quanto os de que aqui falarei⁹. Citando Bujes,

Não tenho a pretensão, muito menos a ilusão, de que possa deles me afastar ou que possa, em algum momento, estar livre de seu poder constituidor. Como aprendi em Foucault, não há lugar isento de poder e exterior ao campo de influência do saber. No entanto, por mais que tenha clareza de tais amarras, sou suficientemente livre para tentar descrever e analisar alguns efeitos de tais discursos, não para destruí-los mas, quem sabe, para trazer à discussão outras possibilidades de compreendê-los (2002, p.15).

Neste momento, trago à tona resquícios de memória, passando a atribuir sentidos a minha experiência profissional e acadêmica, na tentativa de mostrar aos leitores desta dissertação de que maneira se deu a minha aproximação com o campo de pesquisa e de que forma se constituiu o objeto que apresentarei mais adiante.

Desde 1994, ano em que inicio o curso de Magistério e também minha vida profissional, trabalhei diretamente com crianças e também meus estudos e pesquisas estiveram conectados às questões da infância. Em 1999, ingressei no curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, quando tive a

⁹ OLIVEIRA, 2003.

oportunidade de me aproximar dos Estudos Culturais em uma vertente pós-estruturalista. Comecei a participar do grupo de estudos vinculado ao Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino Aprendizagem – SIAPEA, chamado na época de “Tecendo Projetos”¹⁰, e, em 2003 e 2004, nessa mesma instituição, coordenei, juntamente com outras colegas de curso, o evento “O Olhar do Cinema sobre a Diferença”, buscando leituras pós-estruturalistas para nos auxiliar nas análises fílmicas.

Meu trabalho de conclusão de curso constituiu-se na pesquisa “Os filmes infantis produzindo sentidos nas pedagogias escolares” (OLIVEIRA, 2003), em que investiguei a presença e circulação do filme nas escolas de Educação Infantil, analisando os sentidos que esses textos culturais vêm produzindo na constituição da infância contemporânea. Para realizar as análises fílmicas, utilizei o conceito de discurso que busquei em Foucault, adentrando nas leituras desse arsenal que nos foi legado por tão polêmico filósofo. Foi com ele que aprendi/compreendi um pouco mais sobre essa *vontade de saber* que nos movimenta, nos desacomoda, nos impulsiona... É a partir dessa vontade que me encorajo e me lanço num território que, até aquele momento, causava-me estranhamento.

Em 2005, pela primeira vez, fui desafiada a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Insegura, por sempre ter pisado em território infantil, movimenteimei-me na busca de teóricos que estudassem essa hoje considerada modalidade de ensino.¹¹

A escola em que iria lecionar ainda não possuía uma proposta pedagógica voltada para a EJA e grande parte do referencial era o mesmo utilizado na educação das crianças. Passei a observar algumas práticas e a problematizá-las, contudo, não havia espaço e tempo e tampouco receptividade para que eu pudesse conversar a respeito dessas questões com os outros docentes.

¹⁰ Hoje, o grupo está vinculado ao Programa de Educação e Ação Social – EDUCAS, e é chamado de GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão, que se tem dedicado a problemáticas relacionadas à inclusão escolar.

¹¹ A partir do Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, entende-se por Educação de Jovens e Adultos a modalidade integrante da educação básica destinada a alunos excluídos da escola regular que não tiveram, na idade própria, oportunidade de concluir os estudos no Ensino Fundamental e Médio.

Trabalhava com uma turma de 2ª fase (pós-alfabetização), mas, como na escola não havia a 1ª fase (alfabetização), a mim eram encaminhados alunos oriundos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, inclusive não alfabetizados.

Ao buscar conhecer os sujeitos com os quais estaria trabalhando, surpreendi-me com a massa excluída que compõe a Educação de Jovens e Adultos. São os estranhos, como diria Bauman, “aqueles que não se encaixam num mapa cognitivo, moral ou estético do mundo”¹²: multirrepetentes; jovens infratores; desempregados; idosos; portadores de deficiência visual ou física; disléxicos, psicóticos ou com algum grau de comprometimento mental; analfabetos; adolescentes envolvidos com tráfico de drogas etc.

Tive a oportunidade de conviver com este grupo e observá-lo todas as noites na escola: o esforço tamanho que empreendiam para estarem ali depois de um dia de trabalho ou de necessidades, a convivência com os colegas e professores, as marcas que carregavam de uma vida sofrida e de carências de todos os tipos, a vontade de aprender ou apenas de estar naquele lugar, de fazer parte daquele grupo... o que os trazia para o espaço da escola e o que os fazia permanecer? Essas questões me intrigavam.

No início de 2006, alguns avanços: conseguimos¹³ junto à Secretaria de Educação do Município, um turno semanal para reunir os profissionais da EJA dessa escola no intuito de repensar o plano de estudos, o projeto político pedagógico e de trocar experiências, além de planejar juntos.

Para fomentar o trabalho nesses encontros, passei a visitar outras escolas e instituições que atendem jovens e adultos. Investi no estudo da legislação que regulamenta a EJA, das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como da Proposta Curricular para essa modalidade de ensino, publicada pelo Ministério da Educação.

¹² BAUMAN, 1998, p.27.

¹³ Digo “conseguimos” por referir-me não somente aos meus esforços, mas também aos esforços da coordenação e da direção da escola na busca por um momento de encontro dos professores da EJA, a partir das inquietações que vínhamos compartilhando.

Nesse contexto é que nasceu minha Dissertação de Mestrado, na *vontade de saber/pensar/pesquisar/escrever* sobre a Educação de Jovens e Adultos como política pública, no Brasil. Utilizo as palavras de Veiga-Neto, para esclarecer o tipo de estudo a que me proponho fazer, pois, “estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, idéia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto¹⁴. Não se trata de onde ele veio, mas *como/de que maneira e em que ponto* ele surge”¹⁵. Optando por um *modo de olhar/trabalhar/lidar* com o objeto de análise, acabo por constituí-lo de uma e não de outra maneira. A partir das escolhas realizadas, apresento-o na próxima seção.

Das escolhas à constituição do objeto

Não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar.¹⁶

Ao escolher trabalhar com a genealogia de Michel Foucault, tomo-a, conforme nos sugere o próprio autor, como uma “atividade”, uma “maneira de entender”, um “modo de ver as coisas”¹⁷. Segundo Veiga-Neto, a analítica foucaultiana “não é feita para lastimar ou acusar um objeto analisado[...], mas sim para compreendê-lo em sua positividade, isto é, compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeitos”¹⁸.

O mesmo autor nos mostra “que é possível entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente”¹⁹. Ao

¹⁴ MACHADO *apud* VEIGA-NETO, 2005, p.72.

¹⁵ Loc. cit. Grifo do autor.

¹⁶ WITTGENSTEIN, 1987, p.431.

¹⁷ FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2005, p.76.

¹⁸ VEIGA-NETO, 2005, p.78.

¹⁹ *Ibid*, p.70.

descrever e problematizar os três domínios em que se movimenta a obra de Foucault, Veiga-Neto nos explica que, também na genealogia, os discursos “são lidos e analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder”²⁰.

Assim, faço uso, principalmente, dos estudos de Michel Foucault sobre as articulações entre poder e saber, tomando como ferramentas de análise os conceitos de biopolítica, biopoder e governo. Apresentar antecipadamente essas ferramentas faz-se importante, pois, conforme Sommer, na perspectiva em que inscrevo esta pesquisa,

qualquer objeto, qualquer problema de pesquisa está implicado nos conceitos/ferramentas utilizados. Em palavras mais simples, as questões que são formuladas e que determinam os caminhos a serem seguidos no processo de pesquisa são indissociáveis das formulações teóricas, de um particular conjunto de conceitos e relações teóricas extraído de um ou vários autores, que funciona como o arcabouço da prática de pesquisa (2005, p.73).

A partir dessas escolhas, busquei investigar/olhar e discutir as políticas de verdade colocadas em funcionamento na EJA, e suas implicações no governo da população de jovens e adultos. Também trabalhei para identificar iniciativas de natureza biopolítica expressas nos documentos oficiais nacionais, que estariam a indicar as condições de possibilidade para a existência da EJA, tal como ela é hoje. Os documentos foram:

a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, encontradas no Parecer CNE/CEB 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica;

b) Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - 2º Segmento, da Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação.

Ainda fizeram parte do material analítico os relatórios internacionais que atravessam os dois documentos já citados, dentre eles, Declaração de Hamburgo:

²⁰ Ibid, p.70 e 71.

Agenda para o Futuro e Relatório Jacques Delors para a Unesco.

O *corpus* resultante da análise é constituído, também, por materiais midiáticos que utilizei como uma espécie de *epígrafe imagética* nos capítulos e/ou seções. São reportagens sobre a EJA encontradas em jornal, revista e Internet, selecionadas nos anos de 2005, 2006 e 2007 que me auxiliaram no fomento das discussões.

Algumas perguntas instigaram esta investigação: qual sujeito está sendo constituído pelos discursos que instituem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil? Esses discursos estão em conformidade com as necessidades de um determinado tipo de sociedade? Qual? Essa modalidade de ensino está, e de que maneira está, implicada com racionalidades políticas neoliberais?

Saliento que, ao trabalhar com os conceitos citados, desprendi-me da pretensão de fazê-lo sozinha. Estiveram comigo nessa empreitada diversos pesquisadores da perspectiva pós-estruturalista, como Thomaz Popkewitz, Nikolas Rose, Zygmunt Bauman e também estudiosos da obra de Foucault, dentre eles, Alfredo Veiga-Neto e Roberto Machado. Reforço, ainda, a importância das pesquisas de Bujes (2002) e Sommer (2003) para a realização deste estudo.

No próximo capítulo, passo a tecer a trama que sustentará a problematização da pesquisa: numa abordagem histórica das bases legais relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, trago alguns elementos enquanto memória, os quais considero relevantes para subsidiar o trabalho de inspiração genealógica e aproximar os leitores da temática proposta. Posteriormente, apresento a EJA vigente.

CAPÍTULO 2

ESPAÇO E TEMPO DA EJA NO BRASIL



Figura 2. Fonte: Revista Linha Direta, setembro de 2006

Para apresentar a EJA como campo de estudo da presente pesquisa, acredito na necessidade de um rememorar histórico acerca desse grupo marcado pela marginalidade. Contudo, é importante esclarecer que a intencionalidade da abordagem histórica que faço a seguir não é a de trazer uma apresentação completa das bases legais relacionadas à EJA, mas é a de expor alguns elementos como memória, os quais considero relevantes para dar subsídio ao estudo de inspiração genealógica e aproximar os leitores do tema desta pesquisa.

Fragmentos históricos

Domingo, 19 março de 2006 ▶ edições anteriores

VIDA&

ÍNDICE GERAL | ÍNDICE DA EDITORIA | ANTERIOR | PRÓXIMA



Nilton Fukuda/AE

Método cubano é testado no Piauí Só alfabetizar não é suficiente para jovens e adultos

'Yo si puedo', que ensina a ler em 35 dias, já é adotado em 15 países e agora passa por avaliação do MEC

Luiz Maklouf Carvalho

O método cubano de alfabetização de adultos "Yo si puedo" (Sim, eu posso), premiado pela Unesco em 2002 e 2003 e já utilizado por 15 países, entre eles a Venezuela de Hugo Chávez, está sendo aplicado desde outubro do ano passado em três municípios pobres do Piauí. São eles: Buriti dos Lopes (19 mil habitantes), Caxingó (4 mil) e Murici dos Portelas (6 mil). Estão na região do Baixo Parnaíba, numa média de 300 quilômetros de Teresina, e têm em comum altas taxas de analfabetismo: 48%, 36% e 64%, respectivamente, para citar apenas a faixa etária superior a 25 anos.

Figura 3. Fonte: Jornal O Estado de S. Paulo, 19 de março de 2006²¹

²¹ Versão *on-line*. Acesso em 25 de março de 2006. Disponível em <<http://txt.estado.com.br>>.

Uma diversidade de projetos oficiais e movimentos sociais constituíram a história da educação de jovens e adultos no Brasil. Esses projetos oficiais e principalmente os movimentos sociais são apontados pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000) como a base para a EJA existente hoje.

Ao estudar as bases legais referentes ao ensino no Brasil, é possível observar a preocupação com a escolaridade e a educação de jovens e adultos ainda na época do Império. Em 1879, o decreto nº 7.247, sobre reforma do ensino, apresentado por Leôncio de Carvalho, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, e o auxílio a entidades privadas que criassem esses cursos.

Em 1891, a Constituição Republicana retira a gratuidade da instrução, prevista pela Constituição Imperial, e condiciona o poder de voto à alfabetização. Conforme o Parecer 11/2000, “esse condicionamento era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras”²². Acrescenta-se ainda que o “espírito liberal desta Constituição fazia do indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais”²³.

Nessa época, surgiram cursos noturnos de instrução primária como iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que buscavam, principalmente, futuros eleitores. A tradição de movimentos sociais organizados, “via associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios e de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto”²⁴.

Nos anos 1920, o analfabetismo era considerado uma chaga social e um mal nacional. A crescente urbanização, a indústria nacional, a necessidade de mão-de-obra no país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionaram as

²² BRASIL, 2000, p.14.

²³ Loc. cit.

²⁴ Ibid, p.15.

grandes reformas educacionais da época. Constava no art. 27 do decreto nº16.782/A de 13/01/1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos, com a duração de um ano.

As reformas dos anos 1930 trazem avanços para a educação primária das crianças, mas não fazem da escolarização de adolescentes, jovens e adultos um objeto de ação sistemática.

Foi na Constituição de 1934 que apareceu, pela primeira vez, em caráter nacional, o reconhecimento da educação como direito de todos (art.149), estendendo aos adultos o estatuto de gratuidade e obrigatoriedade de ensino primário integral (art.150), sendo esse componente da educação dever do Estado e direito do cidadão.

Em 1947, inicia a Campanha de Educação de Adultos, promovida pelo Ministério da Educação com a cooperação de todos os Estados e Distrito Federal. Entre os objetivos da campanha, estavam a instalação de dez mil classes de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, e o estímulo ao trabalho voluntário, seja para ensinar um analfabeto, seja para trabalhar com grupos de analfabetos.

A década de 60, do século passado, também apresentou importância para a educação de jovens e adultos brasileiros; a Lei nº 4.024/61 estabeleceu aos maiores de 16 anos condições para que obtivessem o certificado de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza e, para os maiores de 19 anos, o certificado de conclusão do colegial. Também nessa década, as idéias de educação popular foram difundidas e diferentes instituições desenvolveram projetos para a educação de grupos populares. O educador brasileiro Paulo Freire, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para a sua conscientização, passa a ser a principal referência na constituição de um paradigma que orientaria o Plano Nacional de Alfabetização, com projetos espalhados por todo o Brasil. O golpe militar (1964), no entanto, acabou por suspender essas atividades, visto que grande parte dos envolvidos com a educação popular estavam a sofrer a repressão política. Em 1967, inicia o

Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como Mobral, organizado pelo governo federal, iniciando campanha nacional de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos. Entre as atribuições do Mobral, estava a promoção da educação dos analfabetos de qualquer idade ou condição, através de recursos audiovisuais, e a alfabetização funcional e educação continuada para os “analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses”²⁵.

Um pouco mais tarde, em 1971, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, é instituído o ensino supletivo. Nesse período, são implantados Centros de Ensino Supletivo, visando ao atendimento a todos, inclusive os egressos do Mobral. Conforme a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos²⁶, que aqui cito extensamente,

o ensino supletivo ganhou capítulo próprio na LDBEN nº 5.692/71, estabelecendo que ele se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Esse ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Já nesse período se afirmava a necessidade de adequar o ensino ao “tipo especial de aluno a que se destina”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular. O Parecer nº 699/72 destaca quatro funções do então ensino supletivo: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação. Tais funções não se desenvolviam de forma integrada com os então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares (BRASIL, 2002, p.16).

²⁵ Informações retiradas do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em <<http://www.tuneldotempo.inep.gov.br/1960/1967.htm>>. Acesso em setembro de 2006.

²⁶ A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos foi organizada pela Coordenação de Jovens e Adultos – COEJA e publicada pelo Ministério da Educação, em 2002. Em alguns momentos, no decorrer do texto, usarei a sigla PCEJA para me referir a este documento.

O encerramento do Mobral, com o fim do período militar, oportuniza a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, em 1985. A proposta era fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente. Também conhecida como Fundação Educar, logo é extinta (1990), deixando a cargo dos órgãos públicos, entidades civis e outras instituições a responsabilidade educativa da população jovem e adulta.

A Constituição Brasileira de 1988 transforma o Ensino Fundamental em direito do cidadão e dever do Estado, como podemos conferir em seu art. 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”²⁷. Quase uma década depois, a Emenda Constitucional nº 14/96 faz uma mudança na redação deste artigo, “I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”²⁸. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais,

esta redação vigente longe de reduzir a EJA a um apêndice dentro de um sistema dualista, pressupõe a educação básica para todos e dentro desta, em especial, o ensino fundamental como seu nível obrigatório. O ensino fundamental obrigatório é para todos e não só para as crianças. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação (BRASIL, 2000, p. 22).

Assim sendo, o cidadão com 15 anos completos é livre para exercer o seu direito público subjetivo, podendo exigir do Estado o cumprimento desse dever.

Em 1990, ocorre, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual contou com a participação do Brasil. Durante a conferência, frisou-se a importância e necessidade da expansão e melhoria do atendimento público na educação de jovens e adultos sem ou com pouca escolarização. Contudo, apenas

²⁷ Artigo extraído do Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.

²⁸ Loc.cit.

em 1994 é que fora concluído o Plano Decenal que fixaria metas para o atendimento desse segmento da população. Seguindo o pensamento de Terzi,

Na década de 1990, vimos surgir uma preocupação maior com a educação de jovens e adultos. Apesar da inexistência de uma política governamental para a área, várias instituições públicas e privadas, organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos, igrejas, associações, etc., puseram-se a campo implementando projetos de alfabetização. Essa ampliação de trabalhos na área trouxe, pelas suas próprias características, a necessidade de se repensar esse ensino com o intuito de melhor adequá-lo às novas circunstâncias. (2002, p.154)

A partir da LDBEN nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passa a fazer parte do sistema de ensino regular e se destina àqueles que não tiveram acesso ou, por algum motivo, se viram impossibilitados de continuar seus estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos. A lei também altera a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio.

A 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, CONFINTEA, ocorrida em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, e a Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe, que fora realizada no Brasil no início de 1997, assumiram importante papel na constituição das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, apresentadas no Parecer CNE/CEB 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Considerando esse o principal documento orientador da EJA vigente e pano de fundo desta dissertação, apresento-o de forma mais detalhada, em seção futura; antes ainda, faço breve relato sobre as concepções norteadoras da EJA.

Concepções norteadoras da EJA

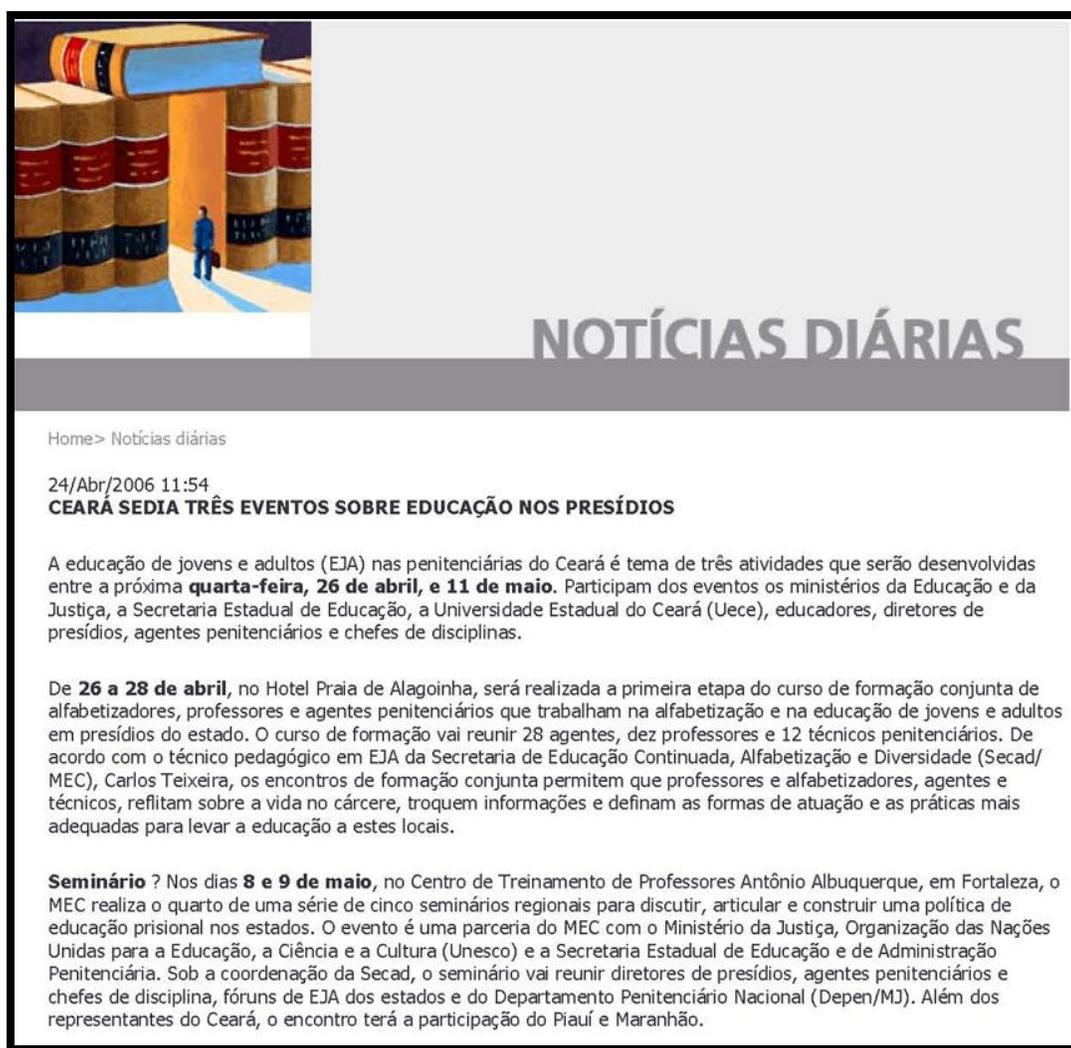


Figura 4. Fonte: Revista Brasileira de Risco e Seguro, Ed. n.5, V. 3, abril/setembro de 2007²⁹

Diversos pesquisadores debruçaram-se sobre propostas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de identificar e analisar as diferentes formas de conceber a educação nessa modalidade de ensino. Entre muitas pesquisas, cito as realizadas por Gadotti (1987, 1991, 1995), Moura (1999) e Piconez (2002).

Assim, não tendo o objetivo de me aprofundar na questão, reservei um pequeno espaço nesta dissertação para, brevemente, apresentar as concepções

teóricas que nortearam/norteiam a EJA, visto que informações como essas se revelam importantes para o estudo de inspiração genealógica a que me propus realizar.

Ao tentar identificar concepções norteadoras das práticas docentes e das propostas pedagógicas para a EJA, ou, ainda, as discursividades instituidoras da EJA ao longo do processo histórico brasileiro, encontro duas correntes: a Progressista, representada pelas idéias de Paulo Freire e pela linha Sócio-crítica dos Conteúdos; e a Liberal, ligada às idéias que se originaram no Iluminismo, no Positivismo e no Liberalismo. Nessa corrente, o modelo mais difundido na EJA é o da escola tradicional, em que a educação é centrada num sujeito passivo, “tabula rasa”, que recebe informações e memoriza-as através de repetições.

Entre as concepções citadas, destaca-se uma que diretamente se dedicou ao trabalho com jovens e adultos, a ligada à linha Progressista, cuja proposta educacional é fundamentada nas idéias de Paulo Freire. Existe também aquela que apresenta uma metodologia associada à teoria do conhecimento representada pela visão socioconstrutivista de Piaget e Vygotsky, a concepção lingüístico-dialética.

O trabalho de Freire, essencialmente voltado para a educação popular e educação de jovens e adultos, tornou-se fundamental para a história da EJA. Considerado por muitos um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, Paulo Freire influenciou o movimento chamado de Pedagogia Crítica. Reconhecido internacionalmente, continua influenciando propostas educacionais nacionais e internacionais. Segundo o próprio autor, sua proposta tem como princípio a idéia de que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”³⁰. Para Cardoso,

[...] o pensamento pedagógico de Paulo Freire inspirou programas de alfabetização de adultos empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados em ações políticas a favor de grupos populares no início dos anos 60. O paradigma pedagógico adotado nessas práticas partiu da nova concepção de

²⁹ A Revista Brasileira de Risco e Seguro é uma publicação eletrônica da Fundação Escola Nacional de Seguros. Acesso em 15 de abril de 2007. Disponível em <<http://www.rbrs.com.br/>>.

³⁰ FREIRE, 1991, p.11.

analfabetismo como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária, e dessa forma esse processo educacional deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo (2001, p. 89).

Segundo Moura, existe um marco revolucionário na Educação de Jovens e Adultos: “a proposta de Paulo Freire, que passa a se constituir no único referencial teórico para a alfabetização [e educação] de adultos, mesmo não se tornando hegemônica e convivendo até o presente com as formas tradicionais de alfabetização [e educação]”³¹.

Ainda, conforme a autora, Freire desenvolveu o seu método “tendo como ponto de partida a realidade dos sujeitos e tendo como caminho metodológico o diálogo e como ponto de chegada [às práticas a que chamou de] a transformação da realidade”³².

Intelectuais de referência na educação de adultos, como Álvaro Vieira Pinto, que, em 1982, escreveu *Sete lições sobre Educação de Adultos*, ratificam o pensamento de Paulo Freire, priorizando a educação como encontro das consciências e acreditando numa escola onde os alunos, em lugar de estar sendo preparados para a sociedade, estariam preparando-a para si.

Na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, foi possível identificar certa ênfase na definição de um conjunto de capacidades, habilidades ou competências consideradas essenciais para um aluno jovem e adulto. Nesse tipo de proposta, há mudança de ênfase de avaliação de conteúdos para a avaliação de processos gerais de raciocínio. Como afirma Macedo,

[...] há pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem exclusiva ou preferencial de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente grandes idéias, estar informado sobre grandes conhecimentos [...] Este tipo de aula, insisto, continua tendo lugar, mas cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado 'procedimental', ou seja da ordem do saber como fazer. Vivemos em uma sociedade

³¹ MOURA, 1999, p.17.

³² Ibid., p.29.

cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca de solução de nossos problemas (1999, p.8).

Outra característica é a utilização de situações-problema contextualizadas, nas quais o conhecimento deve ser usado como instrumento para a resolução de um problema da experiência cotidiana. E, ainda, uma terceira característica importante, a interdisciplinaridade. Segundo Primi, essas características pertencem a uma proposta que se fundamenta “nos pressupostos da corrente desenvolvimentalista de Piaget, a partir de uma corrente européia de pensamento sobre a inteligência”³³. A definição de competência nessa linha de pensamento vem de Perrenoud, autor que considera dois os aspectos da competência, “o conhecimento e a capacidade de mobilização do conhecimento. [Para ele], competência, significa, simultaneamente, a erudição e a capacidade de mobilização do conhecimento frente a uma situação problema”³⁴; como afirma,

um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; (b) é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas (1997, p. 27).

Com uma de suas ênfases no conteúdo procedimental —saber-fazer— a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, contempla, ainda, os conteúdos de natureza conceitual e atitudinal³⁵. Essa proposta continuará a ser abordada nas seções seguintes, pois integra o material de análise.

³³ PRIMI, 2001, p.3.

³⁴ PERRENOUD, 1997, p.6.

³⁵ Segundo a PCEJA, as propostas para Educação de Jovens e Adultos devem contemplar três dimensões diferentes dos conteúdos: os conteúdos de natureza conceitual que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios; os de natureza procedimental que expressam um saber-fazer, envolvendo tomada de decisões e realização de uma série de ações para atingir uma meta e

Com essa breve explanação, acredito que estejam citadas as principais concepções que nortearam/norteiam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para os/as leitores/as que desejam se aprofundar, indico, além dos pesquisadores citados inicialmente, as leituras de Haddad (1992) e das teses e dissertações, sobre a temática, encontradas em banco de dados, como o do Centro de Referências em Educação de Jovens e Adultos³⁶. A seguir, apresento a EJA vigente.

A EJA vigente

Smed aumenta dias letivos da EJA

A partir de 2006, carga horária da Educação de Jovens e Adultos será a mesma do Ensino regular

Os alunos de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de Porto Alegre (Smed) terão o mesmo número de dias letivos e a mesma carga horária dos estudantes das séries regulares, já a partir do próximo ano escolar. A garantia foi dada ontem pela secretária municipal adjunta da Educação, Joyce Perrigotti. Até agora, os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre tinham aulas apenas três vezes por semana. "Passaremos a oferecer condições igualitárias", destacou.

Segundo Joyce, o objetivo é buscar qualificação, de forma a reduzir os índices de desistência e aumentar os de aprovação. "Queremos que os alunos sigam adiante. A idéia é que a EJA seja um disparador de potencialidades", assinalou. A adjunta também prometeu a ampliação no número de escolas que oferecem EJA (das atuais 37 deverão chegar a 40) e aumento na disponibilidade de carga horária dos professores, para que tenham mais tempo para atender os estudantes. Em relação às matrículas, a Smed trabalha com uma estimativa de que cheguem a 9,5 mil. Este ano, foram 8,6 mil.

Na rede pública do RS, a Secretaria Estadual de Educação (SEC) ainda não faz projeções relativas à Educação de Jovens e Adultos para 2006. "Temos fechados os dados de Jovens e Adultos da SEC, Carla Cancelli. Em 2005, conforme os dados da secretaria, 83.900 alunos estudam em EJAs no Ensino Fundamental; e 51.300, no Ensino Médio do Estado. Em turmas conveniadas pelo programa Alfabetiza Rio Grande (fora da rede) são 16.260 estudantes.

Segundo a coordenadora da SEC, no Estado o grande desafio é o encaminhamento dos alunos para as escolas da rede regular. Disse ainda que, conforme dados fornecidos pelo Ministério da Educação, a taxa de analfabetismo absoluto no RS teve uma queda de 1% nos últimos três anos, enquanto que entre 1992 e 2001 a queda foi de 2%.

ANTÔNIO SOBRIAL



Capital prevê oferta de EJA em mais 3 escolas

2004 e trabalhamos com estimativas para 2005. Por isso, falar dos números de 2006 antes de março é fornecer dados totalmente virtuais", destacou a coordenadora adjunta do Departamento de Educação de Jo-

Figura 4. Fonte: Jornal Correio do Povo, 7 de dezembro de 2005

Para apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais encontradas no Parecer anteriormente citado, que orienta a EJA vigente no Brasil, trago ainda alguns acontecimentos que se mostraram como condições de possibilidades para a constituição desse documento.

os de natureza atitudinal que visam a orientar padrões de conduta, incluindo normas, valores e atitudes.

³⁶ O Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos, Cereja, foi criado com a intenção de estreitar a interlocução e a interação entre educadores, pesquisadores, empresas, instituições de ensino superior, demais organizações e profissionais interessados na pesquisa da área de EJA. Entre seus objetivos está também a promoção da socialização de experiências relevantes sobre o tema, bem como a ampliação de conteúdos e o incentivo à disseminação de uma cultura de reflexão e difusão dos saberes que se desenvolvem em torno da Educação de Jovens e Adultos. Na forma de portal eletrônico, oferece a profissionais interessados em EJA, tanto no Brasil quanto em outros países, um acervo sobre a área. Disponível em < <http://www.cereja.org.br>>. Acesso em junho de 2007.

Segundo Soares, a V CONFINTEA impulsionou diversas iniciativas ligadas à EJA. Em 1996, realizaram-se vários encontros estaduais e regionais para mapear as ações e instituições envolvidas nesta área, como culminância ocorreu em Natal – RN, o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Para o referido autor,

o documento de Natal é um retrato da EJA no Brasil: atendimento, segmentos, envolvidos e metas. É lamentável que esse documento não tenha sido assumido pelo Ministério da Educação, que discordou do tom “realista” do texto, culminando com a exoneração da Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria do Ensino Fundamental –SEF– do MEC (2002, p.9).

As discussões e estudos realizados nos encontros preparatórios para a V CONFINTEA receberam continuidade na criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos, surgindo, a partir deste, os Fóruns Estaduais de EJA e os encontros nacionais³⁷. Com base nesses estudos, Soares afirma que a legislação atual

incorpora diversas discussões que caracterizam o debate sobre a educação de jovens e adultos no Brasil na atualidade, na medida em que é exatamente nesse contexto de efervescência e explosão da área EJA no Brasil, observado sobretudo na década de 1990, que se deu a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2002, p.10).

A partir do Parecer CNE/CEB 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, entende-se por Educação de Jovens e Adultos a modalidade integrante da educação básica destinada a alunos excluídos da escola regular que não tiveram, na idade própria, oportunidade de concluir os estudos no Ensino Fundamental e Médio. Substituindo o termo “ensino supletivo”, da Lei 5.692/71, a Educação de Jovens e Adultos compreende o processo de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas fundamental e média.

³⁷ ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que teve sua 8ª edição realizada em Recife-PE, no período de 30 e 31 de agosto e 01 e 02 de setembro de 2006 com o tema “Educação de Jovens e Adultos - Política Pública de Estado: avaliação e perspectiva”, sendo gestado com a participação de representantes de Fóruns Estaduais e Regionais, Universidades, Secretarias de Educação, Instituições Públicas e Privadas e Organizações Não-governamentais. A próxima edição do ENEJA será no Paraná, de 18 até 22 de setembro de 2007.

O documento antes mencionado é dirigido aos sistemas de ensino e a seus respectivos estabelecimentos que queiram se ocupar da educação de jovens e adultos, na forma de cursos presenciais ou semipresenciais que objetivem o fornecimento de certificado de conclusão das etapas da educação básica. As diretrizes também servem como referencial pedagógico para iniciativas autônomas e livres, na elaboração de programas de educação que não visem a certificados de conclusão de estudos.

A EJA carrega o peso de uma dívida social a ser reparada e assume a tarefa de alcançar a todos o acesso à leitura e à escrita como bens sociais. No Parecer 11/2000, a recente modalidade da educação básica é concebida como a chave para o século XXI, alicerçada na Declaração de Hamburgo³⁸, da qual o Brasil é signatário, conforme vemos em:

a educação de adultos[...] torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (CONFINTEA, 1999, p.19).

A modalidade EJA é apresentada, pela legislação vigente, como complexa, de campo amplo e heterogêneo. No âmbito público ou privado, muitas agências promovem esses cursos, que podem ser presenciais, semipresenciais, a distância, formas específicas de educação mantidas por organizações da sociedade civil e outras iniciativas sob a égide da educação permanente.

Para auxiliar os interessados em trabalhar com a EJA, o MEC tem editado e distribuído livros pedagógicos e didáticos, dirigidos a professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos, inclusive com proposta curricular. Nesses materiais, sugere-se a criação de planos de estudos a partir da definição de

³⁸ A Declaração de Hamburgo é um documento internacional resultante da V CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, ocorrida no ano de 1997, em Hamburgo, na Alemanha.

capacidades, competências e habilidades que um aluno jovem ou adulto deve construir no Ensino Fundamental e Médio.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que são obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, bem como a formação docente que lhe seja conseqüente, a EJA deve considerar o perfil dos sujeitos que a ela compete atender e sua faixa etária, ao propor um modelo pedagógico que assegure equidade e diferença.

Permeada pelo Parecer 11/2000, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos³⁹ apresenta o conceito de equidade na EJA, como a “distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação”⁴⁰; e o conceito de diferença como “identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores”⁴¹.

Assegurada a equidade e a diferença, essa modalidade da educação básica deve desempenhar ainda três diferentes funções, que lhe foram atribuídas no referido Parecer. Considero importante, para o presente estudo, explicitar essas três funções, que são respectivamente apresentadas no documento oficial: *funções reparadora, equalizadora e qualificadora*.

A *função reparadora*, ainda citando a PCEJA, refere-se ao “reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante”⁴². As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA apontam para a necessidade de não confundir a noção de reparação com a de suprimento, e, para tanto,

a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola

³⁹ Da Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação.

⁴⁰ BRASIL, 2002, p.17.

⁴¹ Ibid., p.18.

⁴² Loc. cit.

e uma alternativa viável em função das especificidades sócio culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p.9).

A *função equalizadora* visa a um olhar para diferentes segmentos sociais como trabalhadores, donas de casa, encarcerados, aposentados, proporcionando a reentrada desses no sistema educacional. Conforme as diretrizes já citadas,

a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura de canais de participação (BRASIL, 2000, p.9).

Para explicar essa função, o documento faz referência à idéia de Comenius —de ensinar tudo a todos— e aponta a EJA como promessa de qualificação de vida para todos, enfatizando a inclusão dos idosos nesse grupo a que chama de todos.

A *função qualificadora*, também chamada de permanente, é a última das três principais funções atribuídas à EJA. É apresentada pelo Parecer 11/2000, definida como muito mais que uma função, mas sendo o próprio sentido da educação de jovens e adultos:

ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p.11).

Fortemente marcado pelo contexto mundial, o texto do Parecer 11/2000 está repleto de recomendações internacionais. O Relatório Jacques Delors para a UNESCO⁴³ é citado no intuito de reforçar o sentido de educação permanente como um aprender durante toda a vida. Conforme a PCEJA, “a produção de conhecimento e a aprendizagem permanente, ao longo de toda a vida, constituem

fatores essenciais na mudança educacional requerida pelas transformações globais”⁴⁴.

A proposta ainda enfatiza a importância de as equipes escolares de EJA conhecerem, discutirem e se aprofundarem nessas orientações internacionais, estabelecendo princípios para uma atuação coerente com a realidade, após citar a declaração denominada de Marco de Ação de Dacar⁴⁵,

[...] toda criança, jovem e adulto tem direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos alunos, para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades [...] assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania (BRASIL, 2002, p.21).

No âmbito desses últimos acontecimentos mundiais em educação é que são tecidos os documentos que regulamentam a EJA vigente no Brasil. É para essa EJA —constituída por uma trama de circunstâncias e influências neoliberais, emaranhada por discursos internacionais— que passo a olhar e a problematizar no desenvolver da pesquisa.

⁴³ Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors para a Unesco.

⁴⁴ BRASIL, 2002, p.19.

⁴⁵ No ano de 2000, em Dacar, no Senegal, a Cúpula Mundial de Educação aprovou a declaração denominada Marco de Ação de Dacar.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

AGRUPAR PARA GOVERNAR

“que vontade é essa de agrupar?”, “que poderes e correlatos saberes são ativados por essa vontade de agrupar?” e “que efeitos advêm dessa vontade de agrupar?”.⁴⁶

Sapucaia do Sul

Um projeto que aposta na CIDADANIA

A secretária de Educação de Sapucaia do Sul vem desenvolvendo um projeto de alfabetização de jovens e adultos junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio Ströher. Além da sala de aula a equipe do EJA desenvolveu atividades que visam uma formação cidadã aos seus alunos. Alessandra Bobsin Vieira (SOE), Neuza Barbosa Michel (SOP) e Joice Lane de Paula Santos (vice-direção), avaliam a iniciativa como positiva. Apontam para dificuldades, conflitos e angústias durante o aprendizado mas reconhecem que houve alegrias, certezas e, acima de tudo, prazer em compartilhar conhecimentos. Em relatório que avalia as metas alcançadas entendem cada aluno como “Cidadão que estuda, que trabalha, que é afetivo, que sorri, que briga, que vivencia os sentimentos antagônicos de ser reconhecido gente”.



Sapiranga

920 alunos adultos ENGAJADOS



A secretária de Educação de Sapiranga vem desenvolvendo um amplo trabalho de acompanhamento a jovens e adultos em processo de alfabetização. Segundo a secretária Cleide Fátima do Prado, a Administração Popular de Sapiranga está comprometida em buscar alternativas para garantir a educação a todos. O engajamento no projeto ABC Alfabetizando tem feito com que 201 jovens de 1ª a 4ª séries aumentem a auto-estima e tenham maior inserção na sociedade. “Os maiores desafios da SMED são motivar os alunos a prosseguirem estudando após o projeto e acima de tudo, formar cidadãos mais atuantes na sociedade. Hoje, graças também a este projeto, Sapiranga tem 719 alunos de Educação de Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries”, comenta Cleide.

*A volta à escola
Eu quero de estudar para ajudar minha
mãe porque ela não sabe ler e escrever
Alguns meus filhos estão estudando.
Alguns em casa e outros na escola.
Minha mãe não sabe ler e escrever por isso
na escola e eu também estudo com
eles porque eu não sabia. Com a volta pra
escola, eu consigo a fazer de 10.*
Márcia B. Pereira Turma 131

Figura 6. Fonte: Jornal NH, 15 de abril de 2007

Sem a pretensão de responder às perguntas de Veiga-Neto, mas provocada por suas indagações e inspirada nos estudos de Foucault, apresento a hipótese que instigou a realização deste estudo: agrupar para conhecer e conhecer para governar. Ao agrupar na EJA a população que outrora escapou ao disciplinamento e à normalização, é criada a condição de possibilidade para torná-la, mais uma vez, observável e explicável e, assim, “enfim”, governável. Conforme Rose,

Em primeiro lugar, o governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, *de verdades* que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável (1998, p.36, grifo meu).

Sobre essas verdades de que fala Rose, produzidas por diferentes políticas, Veiga-Neto irá nos dizer que “as verdades são inseparáveis das políticas que as instituíram. Conhecer essas políticas [...] nos ajuda a desconstruir as verdades delas derivadas; [...] desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade”⁴⁸. Nesse sentido, o conceito foucaultiano de discurso auxiliará minhas análises na medida em que trabalharei com os discursos encontrados no material empírico, como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”⁴⁹. Entendendo que esses discursos operam como regimes de verdade, numa espécie de trama —entrelaçamentos de discursos— dando sentido à vida dos sujeitos por eles interpelados, sigo este estudo.

⁴⁶ VEIGA-NETO, 2004, p.143.

⁴⁸ VEIGA-NETO, 2000a, p.47.

⁴⁹ FOUCAULT, 2002, p.56.

Tramas de efeito: sobre verdades, discursos e poder

A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem⁵⁰.

Para tentar desnaturalizar, “desconstruir”, problematizar algumas verdades que têm constituído o campo da Educação de Jovens e Adultos, busquei o apoio de autores pós-estruturalistas e, principalmente, dos estudos foucaultianos.

Foucault nos sugere uma análise do contexto da linguagem. Compreender a linguagem a partir da lógica foucaultiana implica entender o conhecimento como algo mutável e não mais como algo natural. Ele passa a ser visto como contingente, um produto dos discursos. Nesse sentido, a linguagem adquire caráter central, em que os discursos não são tomados somente como conjuntos de signos, mas como práticas que fabricam aquilo de que falam, uma fabricação que se dá na relação entre essas práticas discursivas e os poderes nelas atravessados.

Veiga-Neto irá nos dizer que “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam”⁵¹. O autor chama nossa atenção para o fato de que, “dado que os discursos ativam o(s) poder (es) e o(s) colocam em circulação”⁵², é preciso ter cuidado para não se cometer o equívoco de interpretar “essa relação entre discurso e poder de modo mecânico, linear, causal”⁵³. Segundo o pensamento foucaultiano, o discurso pode ser tanto um *instrumento e efeito de poder*, quanto um *ponto de resistência*; assim como o discurso pode produzir e fazer circular o poder, ele pode também sitiá-lo.

O que a genealogia tenta fazer é buscar as manifestações de poder nas práticas discursivas (ou não), ao invés de fazê-lo no sujeito, porque acredita que este é constituído por discursos. Em *A ordem do discurso*, Foucault aponta para a existência de diferentes procedimentos que controlam e regulam a produção dos discursos em nossas sociedades. Desse modo, poder e saber se articulam, se

⁵⁰ FOUCAULT, 2005, p.14.

⁵¹ VEIGA-NETO, 2005, p.122.

⁵² Ibid., p.123.

engendram, se organizam para produzir sujeitos de determinado tipo. Seguindo esse pensamento, o poder não pode ser adquirido, nem se concentra num determinado sujeito, coisa ou lugar. É preciso entendê-lo como algo que circula, que se movimenta, que opera em rede.

Nos estudos foucaultianos, o poder se revela como:

uma ação sobre as ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário. [...] o saber entra como elemento condutor do poder [...], de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder, no interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos (VEIGA-NETO, 2005, p. 143).

Dessa forma, “a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”⁵⁴. Os efeitos de que fala o filósofo, e que tratei em minhas análises, são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado científico, legítimo, advindo de *experts* autorizados a falar sobre determinado assunto; e é sobre esses efeitos de poder que a genealogia irá lutar, *travar um combate*.

Em sua história genealógica, Foucault se preocupa, principalmente, com a problematização. Ele não está preocupado em citar longos períodos de tempo para, então, definir o que aconteceu exatamente nesses períodos, mas, muito mais do que isso, quer mostrar o caráter contingente e artificial da origem.

Fazendo uma análise dos documentos que orientam a EJA, meu propósito foi o de mostrar como os discursos neles presentes criam um campo conceitual sobre a educação de jovens e adultos que produz sujeitos de determinado tipo, tornando-os passíveis de regulação.

Ao compor o perfil da EJA, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos cria uma “determinada população” e, junto com ela, uma série de demandas, necessidades, particularidades, especificidades, de maneira que se

⁵³ Loc. cit.

⁵⁴ FOUCAULT, 2005, p.12.

torna possível a regulação desse grupo. Essa preocupação com as especificidades transparece no que transcrevo:

o conhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos e o registro das ações desenvolvidas por essa modalidade da Educação Básica precisam constituir uma preocupação das secretarias de educação das diferentes instâncias do nosso sistema educacional (BRASIL, 2002, p.21).

Pesquisas quantitativas, com modelo de questionário, foram realizadas com alunos e profissionais da EJA das diferentes regiões brasileiras, servindo para a criação do perfil desse grupo e, posteriormente, para a realização de uma proposta pedagógica de educação desses sujeitos.

⁵⁶ Tomo “emprestado” o provérbio *Diga-me com que andas que eu te direi quem és* para compor o título dessa seção.

Diga-me com que andas que eu te direi quem és⁵⁶: o perfil da EJA

The image is a screenshot of the Revista SIM! website. The header features the logo 'Revista SIM!' in red and yellow, followed by the tagline '+ ARQUITETURA + ESTILO + COMPORTAMENTO' in red and black. A navigation menu on the left lists various categories: Arquitetura, Decoração, Construção, Paisagismo, Design, Arte, Notícias, Agenda, Show Room, Opinião, Acontece, and Algo mais. The main content area is titled 'Algo mais' and features an article with the headline 'Bahia recebe financiamento do Programa Crer para Ver'. The article text discusses a R\$115 million grant from Natura and Fundação Abrinq for the 'Em cada saber um jeito de ser' project, aimed at EJA education. It mentions the IRPAA institute and the training of 160 teachers in Bahia. A search bar and a newsletter sign-up section are visible on the left side of the page.

Figura 7. Fonte: Revista SIM, versão *on-line*, s/d⁵⁷

Há, então, um investimento em pesquisas e um levantamento de dados, com o objetivo de delinear o perfil de alunos e professores da EJA. Podemos observar parte desses dados em algumas tabelas⁵⁸ e quadros que apresento em

⁵⁷ Acesso em 12 de dezembro de 2006. Disponível em <<http://www.revistasim.com.br/>>.

⁵⁸ As tabelas e quadros foram extraídos da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental - Volume I. Para melhor visualização dos

seguida e que participam da problematização da pesquisa. Na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, essas tabelas foram organizadas em quatro blocos: Dados pessoais e familiares; Questões ligadas ao trabalho (alunos)/ Questões ligadas à vida profissional (professores); Lazer e outros aspectos do cotidiano; Vida escolar.

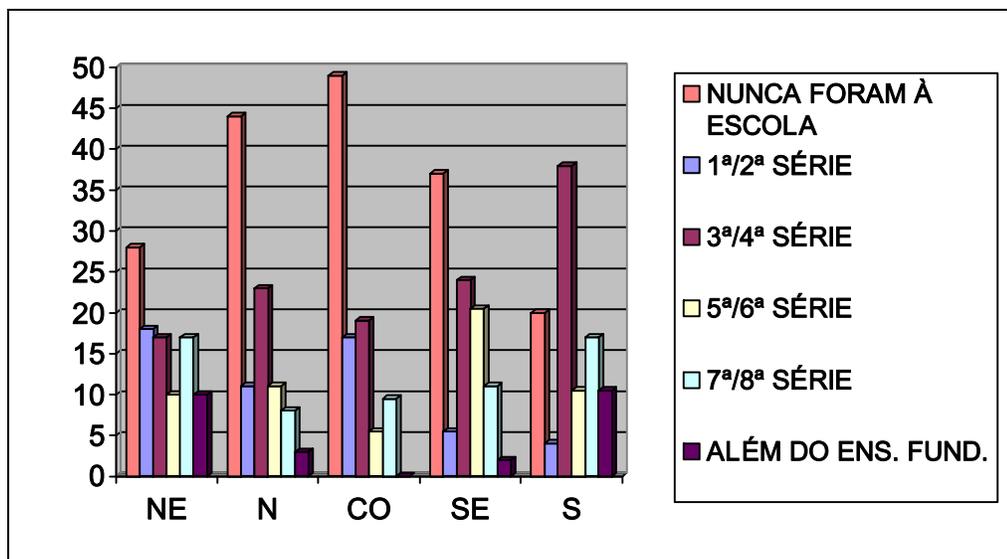
Conforme a PCEJA, com o objetivo de traçar um perfil da EJA, em 2001, a COEJA – Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação – organizou uma consulta envolvendo secretarias estaduais e municipais de educação que promovem a EJA. Os dados apresentados na PCEJA referem-se à tabulação de questionários respondidos por técnicos de secretarias de educação, professores e alunos de diferentes regiões brasileiras. A COEJA recebeu 1075 questionários de professores e 2020 questionários de alunos, além dos instrumentos preenchidos pelas secretarias de educação. Do total de instrumentos tabulados, 35% eram do Nordeste, 24% do Norte, 19% do Centro-Oeste, 15% do Sudeste e 7% do Sul.

Gostaria de salientar que, ao trazer para o corpo desta dissertação os dados referentes à pesquisa realizada pela COEJA, não o faço com o objetivo de “desconfiar” de sua “veracidade” e procedência, mas no sentido de mostrar, ou melhor, problematizar o modo como esses dados (e instrumentos: questionários, tabelas, quadros) foram utilizados para agrupar os sujeitos num perfil único.

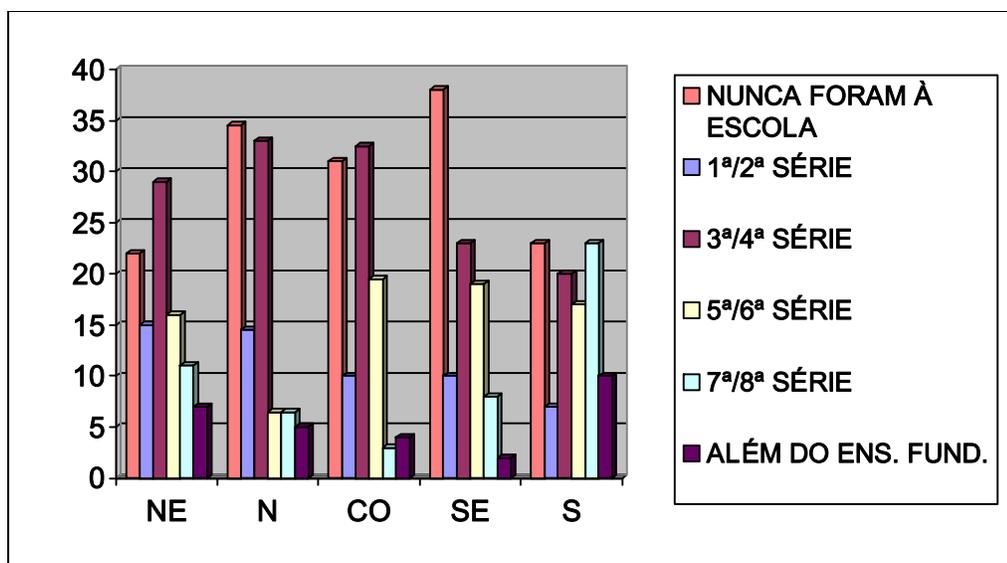
Podemos perceber, através dos gráficos, que a pesquisa serviu para comparar, medir, conhecer em detalhes os sujeitos e profissionais da EJA, funcionando, num primeiro momento, para individualizar e, tão logo, para agrupar, homogeneizar. Para Foucault, a individualidade só fará sentido quando fizer parte de um conjunto. Nesse caso, é preciso conhecer os sujeitos em detalhes para depois olhá-los como grupo, como massa homogênea.

Observemos os gráficos:

dados, que estão na forma de porcentagem, apresento-os através de gráficos, deixando as tabelas em Anexos A e B.



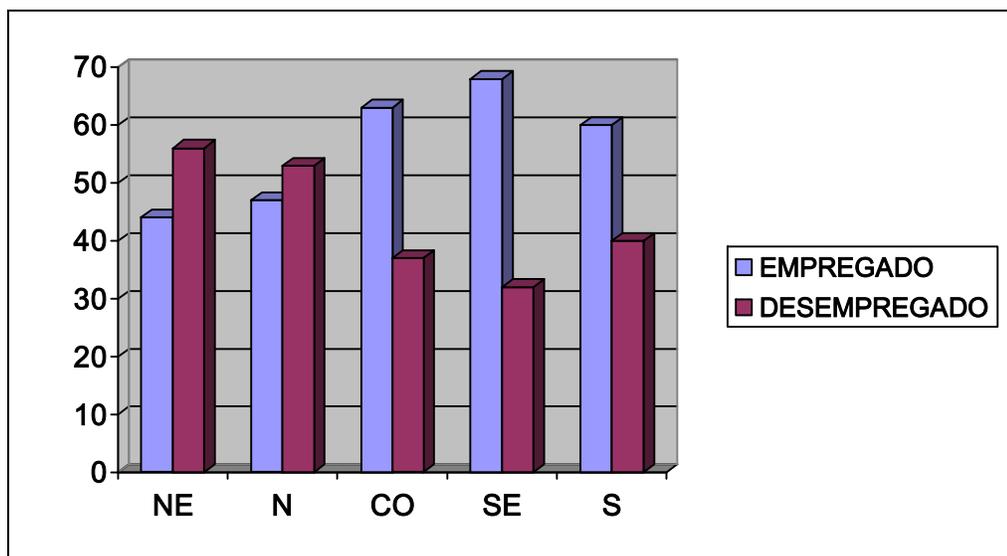
Em porcentagem / Fonte: COEJA

Gráfico 1 - Escolaridade dos pais dos alunos da EJA⁶⁰

Em porcentagem / Fonte: COEJA

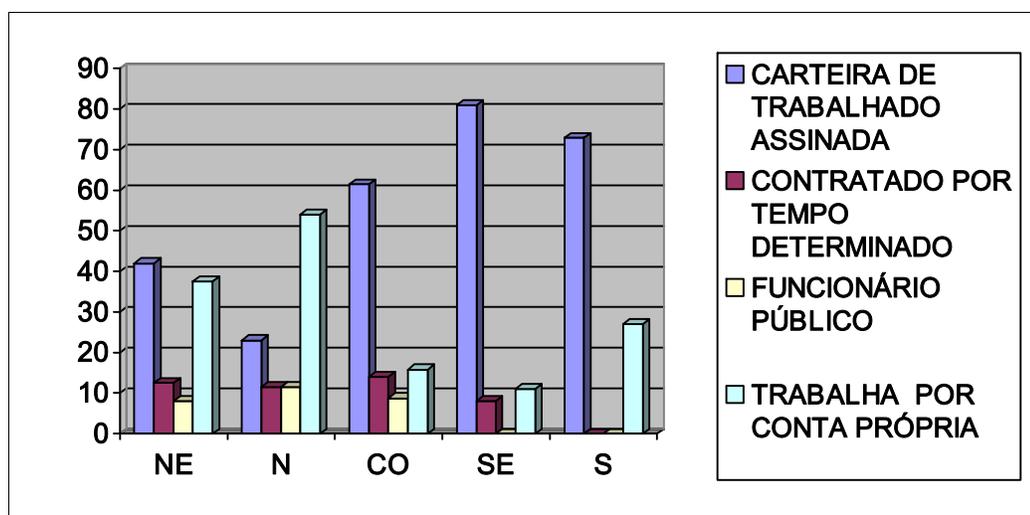
Gráfico 2 - Escolaridade das mães dos alunos da EJA

⁶⁰ As siglas que aparecem nos gráficos, tabelas e quadros referem-se às regiões brasileiras: NE = Nordeste; N = Norte; CO = Centro-Oeste; SE = Sudeste; S = Sul.



Em porcentagem / Fonte: COEJA

Gráfico 3 - Quantidade de alunos empregados e desempregados



Em porcentagem / Fonte: COEJA

Gráfico 4 - Situação dos alunos jovens e adultos no trabalho

Popkewitz e Lindblad, a partir de pesquisas realizadas sobre estatísticas educacionais como sistemas de razão, chamam nossa atenção para o fato de que agrupar pessoas através de um raciocínio populacional “faz tanto parte de nossa

'razão' contemporânea que costumamos não ter consciência de que os sistemas de classificação que designam as pessoas como pertencendo a uma população é uma invenção histórica e um efeito de poder"⁶¹.

Fazendo uso da probabilidade, engendra-se uma lógica de individualidade e normalização, a partir da qual "uma trajetória de vida pode ser mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado"⁶². A norma determina a média, a zona de normalidade, o padrão desejável, aquilo que torna possível a comparação e a individualização do sujeito. O interessante é que "o regulamento constrói, nas práticas que atravessa, pelo jogo da norma, distinções e hierarquias muito mais precisas, e ao separar, não exclui, engloba a todos"⁶³.

Em uma de suas aulas proferidas no Collège de France, no ano de 1976, Foucault explica que é a norma que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, permitindo "a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica"⁶⁴. Ainda com suas palavras, "a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar"⁶⁵. Uma sociedade normalizadora será aquela em que se cruzarão a norma da disciplina e a norma da regulamentação, num jogo articulado entre tecnologias de disciplina e tecnologias da regulamentação.

Ao descrever, tabular, calcular, analisar, organizar dados relativos a uma determinada população, impondo limites e possibilidades, cria-se uma rede de poder-saber que disciplina, regula, normaliza as práticas desses sujeitos. É o conhecimento sendo usado para regular a conduta. Como já dizia Foucault, "não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder"⁶⁷.

Penso que o perfil da EJA tenha se revelado como um importante material na constituição do campo de visibilidade da população de jovens e adultos. Foi

⁶¹ POPKEWITZ e LINDBLAD, 2001, p.11.

⁶² Loc. cit.

⁶³ BUJES, 2002, p.219.

⁶⁴ FOUCAULT, 1999, p.302.

⁶⁵ Loc. cit.

⁶⁷ FOUCAULT, 1987, p.27.

preciso que um campo de saberes sobre a EJA fosse criado para que esses sujeitos, ora inomináveis na multidão, pudessem ser vistos como únicos, singulares e, posteriormente, olhados também em sua multiplicidade, como uma população, um grupo numeroso e possível de ser governado. É aqui que entra em cena outro conceito foucaultiano: o governo. Em seus escritos sobre a *arte de governar*, Foucault nos mostra que as técnicas de governo estão ligadas à criação de um conjunto de *experts* e de um sistema de *expertise*, ou seja, um grupo de autoridades consideradas competentes, autorizadas a falar sobre determinado assunto e que criarão um conjunto de indicações sobre como entender/olhar/lidar/agir com a problemática em questão, visando à regulação da conduta de determinados sujeitos.

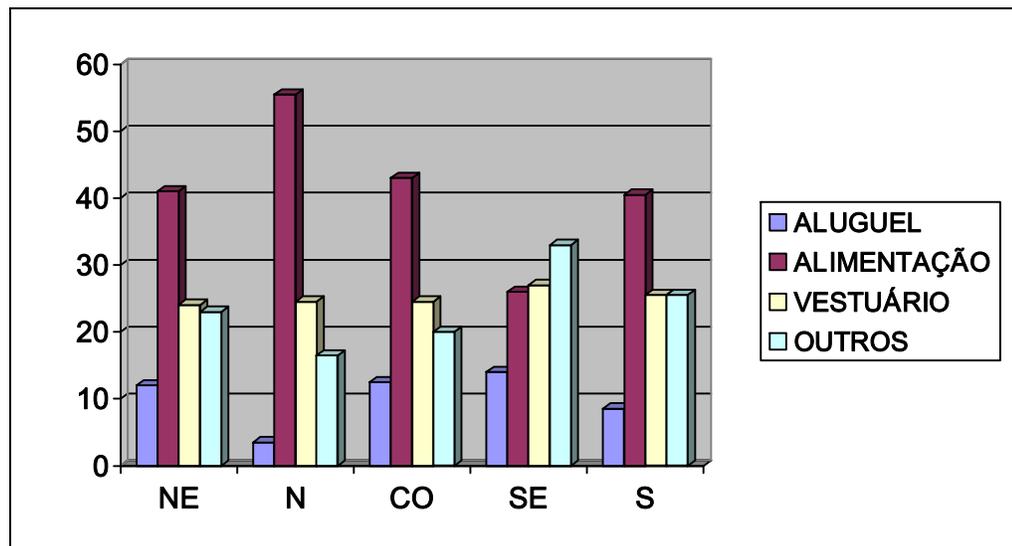
Para Popkewitz e Lindblad, “os números inscrevem um sistema de ordenação e classificação que não apenas calcula e ordena racionalmente grupos de pessoas, como também normaliza, individualiza e divide”⁶⁸. Seguindo o pensamento dos dois pesquisadores,

As estatísticas não são ‘meros’ sistemas lógicos, mas um campo de práticas culturais que normaliza, individualiza e divide. Esse reconhecimento permite-nos concentrar a atenção sobre a ‘razão’ de números como a superposição de múltiplos discursos que formam uma teia, a qual confere inteligibilidade aos objetos do mundo. Os números governam então, não como ‘puros’ números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para *traçar o perfil e inventariar pessoas* (2001, p. 12, grifo meu).

Quando agrupamos indivíduos a partir da lógica numérica das estatísticas, reduzimos suas vidas a um perfil, fazendo aquilo que Popkewitz e Lindblad (2001) chamam de “uma biografia para o indivíduo”. Considerando válida uma única *biografia* para todos os alunos da EJA, poder-se-á observar, nos gráficos dessa seção, que os princípios dos números devem ser conhecidos para que possamos interferir, intervir, ajudar e melhorar a vida dessa população. Conforme os autores citados,

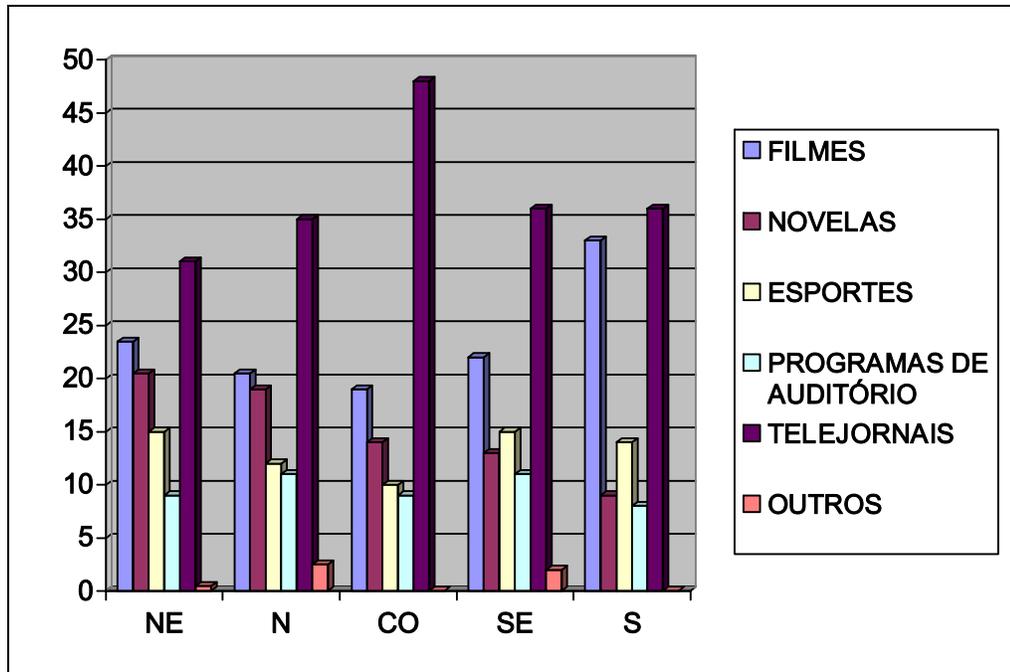
O indivíduo é normalizado em relação a agregados estatísticos a partir dos quais características específicas podem ser atribuídas ao indivíduo, e de acordo com as quais uma trajetória de vida pode ser mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado (2001, p.11).

Perguntas como “onde você, jovem ou adulto, investe maior parte de sua renda?”, “o que você faz nas horas de folga?” e “qual profissão você almeja?” fizeram parte dos questionários utilizados para a criação do perfil da EJA. Observemos mais alguns dados referentes a esses questionários:



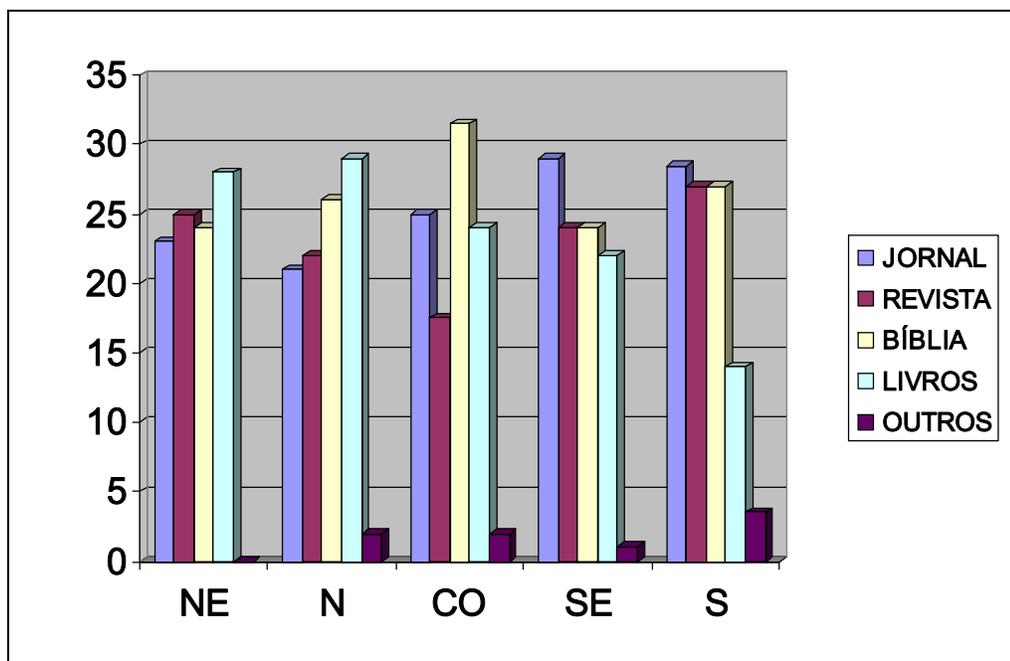
Em porcentagem / Fonte: COEJA

Gráfico 5 - Onde os alunos da EJA investem maior parte da renda



Em porcentagem / Fonte: COEJA

Gráfico 6 - A que os alunos da EJA mais assistem na TV



Em porcentagem / Fonte: COEJA

Gráfico 7 - Tipo de material que os alunos da EJA costumam ler

	PRINCIPAIS OCUPAÇÕES NO PRIMEIRO TRABALHO
NE	serviço doméstico; vendedor; babá; trabalho na roça; ajudante geral
N	serviço doméstico; babá; trabalho na roça; comerciante; ajudante de mecânico
CO	serviços gerais; babá; serviço doméstico; trabalho na roça; ajudante de mecânico
SE	babá; serviços gerais; serviço doméstico; vendedor; trabalho na roça
S	auxiliar de escritório; babá; trabalho na roça; ajudante de cozinha

Fonte: COEJA

Quadro 1 – Principais ocupações no primeiro trabalho

	PROFISSÕES ALMEJADAS PELOS ALUNOS
NE	advogado; médico; jogador de futebol; policial; enfermeiro
N	advogado; médico; professor; administrador; enfermeiro
CO	empresário; engenheiro; professor; advogado
SE	empresário; professor; militar; advogado; agropecuário
S	nutricionista; auxiliar administrativo; policial; advogado; piloto de avião; empresário; psicólogo

Fonte: COEJA

Quadro 2 – Profissões almejadas pelos alunos

	MOTIVAÇÕES PARA VOLTAR A ESTUDAR
NE	ter um futuro melhor; vontade de aprender mais; arrependimento por ter parado; arrumar um trabalho; concluir os estudos
N	ter um futuro melhor; necessidade; vontade de aprender mais; arrumar um trabalho; exigência do trabalho
CO	ter um futuro melhor; vontade de aprender mais; ter um emprego melhor; arrumar um trabalho; surgiu oportunidade; concluir os estudos
SE	ter um emprego melhor; vontade de aprender mais; exigência do trabalho; arrependimento por ter parado; necessidade; ter um futuro melhor
S	vontade de aprender mais; necessidade; ter um emprego melhor; arrumar um trabalho; ter um futuro melhor

Fonte: COEJA

Quadro 3 – Motivações para voltar a estudar

	O QUE FAZEM NAS HORAS DE FOLGA
NE	estudar; ler; jogar bola; praticar esportes; ficar com os filhos; ficar com os amigos
N	estudar; ler; assistir à televisão; dormir; jogar bola; ficar com os filhos; ficar com os amigos
CO	ficar com os filhos; estudar; ler; assistir à televisão; descansar; ajudar em casa
SE	estudar; passear; descansar; dormir; ficar com os filhos; ler; ir à igreja; praticar esportes
S	ficar com os filhos; estudar; descansar; ler; passear; ouvir música; praticar esportes

Fonte: COEJA

Quadro 4 – O que os alunos costumam fazer nas horas de folga

Do mesmo modo, ao inventariar um perfil para os professores da EJA (ver Anexo B), mobilizando tais práticas e não outras, legitimando tais experiências e não outras, instituindo tais saberes e não outros, produzem-se sujeitos entrelaçados a uma “formação” particular, a um projeto de educação que visa ao governo da população de jovens e adultos através da prática pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA explicitam que:

o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de [sic] estabelecer exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e [sic] sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Ao fabricar a professora e os alunos da EJA, esse entrecruzamento de discursos tem operado não só na constituição de um determinado tipo de sociedade mas também na “manutenção” dessa sociedade,

trata-se de facilitar a evolução em direção a sociedades multifacetadas, onde todos os cidadãos possam, *durante sua vida inteira*, expandir-se, forjar sua identidade e dialogar com os outros. [...] A igualdade de oportunidades, em nível de programas não-formais de alfabetização e de educação elementar, é indispensável, se há a intenção de se permitir às populações que *contribuam plenamente para a sociedade e que continuem a aprender ao longo de toda a sua vida* (CONFINTEA, 1999, p.15, grifos meus).

Frente a essas sociedades multifacetadas, sujeitos fragmentados e em constante transformação necessitam aprender ao longo de toda a vida, para que consigam acompanhar (ou será, para que sustentem?) a lógica neoliberal. Veiga-Neto nos explica que, na lógica neoliberal, o sujeito desloca-se da posição de *rêu e juiz, ovelha e pastor* —sujeito do liberalismo— para a de um sujeito que é, “simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e ‘experto` (supostamente

sabedor do que lhe convém)”⁶⁹. Entre outras coisas, é por isso que a escolarização de jovens e adultos, assumirá grande importância para o neoliberalismo.

⁶⁹ VEIGA-NETO, 2000b, p. 202.

CAPÍTULO 4

APRENDER POR TODA A VIDA: PRODUZINDO E GOVERNANDO SUJEITOS GLOBAIS

A produção de conhecimento e aprendizagem permanente, ao longo da vida, constituem fatores essenciais na mudança educacional requerida pelas transformações globais⁷⁰.

Sapiranga

Alfabetização visando continuidade

Sapiranga alfabetiza cerca de 300 jovens e adultos em suas escolas, alunos que aprendem a ler e escrever, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em oito escolas do município. O programa atende e beneficia principalmente pessoas das zonas mais afastadas do centro da cidade e que têm dificuldade de acesso a educação. O transporte, que é oferecido gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (Smed), leva e busca os alunos nos pontos de ônibus mais próximos de suas casas.

Bernardina Nunes Vogue, 43 anos, é aluna do Centro Municipal de Educação Dr. Décio Gomes Pereira e conta que parou de estudar ainda muito criança e que não chegou a concluir a 4ª série. Ela trabalha com o marido no co-

mércio da cidade e foi por isso que o estudo começou a fazer falta na sua vida: “Pretendo continuar estudando. Estou na 6ª série e adoro os professores. As aulas são muito interessantes. Fiz muitas amigas e este ano fui escolhida para representar os pais e mães da escola”, diz Bernardina.

A professora de 1ª a 4ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Félix da Silva, Maria Lima Machado ressalta que os alunos adoram a escola e sentem melhor aprendendo. Ela ainda destaca que ensinar adultos é diferente do ensino das crianças, já que eles trabalham de dia e vão para escola à noite: “Apesar disso eles são assíduos e acham interessantes as atividades. É muito gratificante quando vejo algum aluno aprender a ler e escrever,

muitas vezes chego a me emocionar”, comenta Maria.

O prefeito municipal Joaquim Portal dos Santos e a secretária municipal de Educação e Desporto, Corinha Beatriz Ornes Molling, visitaram algumas destas turmas do EJA: “Devemos sempre motivar essas pessoas para que não desistam e continuem estudando e aprendendo cada vez mais. Além disso, com o estudo podem sonhar com um futuro e um emprego melhor”, diz Corinha. Quem tiver interesse em começar ou recomeçar a estudar nas turmas de 1ª a 4ª série pode entrar em contato direto com as escolas municipais Oscar Félix da Silva, Dr. Décio Gomes Pereira, 28 de Fevereiro, La Salle, São Carlos, Ayrton Senna, Pastor Rodolfo Saenger e Rubaldo Emilio Saenger.



MOTIVAÇÃO: Prefeito Joaquim Portal dos Santos em visita a uma das turmas

Figura 8. Fonte: Jornal NH, 10 de julho de 2006

⁷⁰ BRASIL, 2002, p.19.

Continuação da luta após vencido o primeiro desafio

DOIS IRMÃOS



MOTIVAÇÃO: Turma de alunos adultos da EMEF Arno Nienow

Dois Irmãos é um município que já superou 98% de pessoas alfabetizadas, acima de 15 anos. Através da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, coordenada por Hilária A. Kreuz, mantém, entretanto, desde o ano passado, na EMEF Professor Arno Nienow, na Vila Becker, o curso de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental (EJA). A capacitação dos professores acontece através de um curso de Formação Continuada de professores: "No EJA, a carga horária e a metodologia são diferentes quando comparados ao ensino regular. A carga horária é desenvolvida em encontros presenciais, de 2ª a 5ª feira, à noite. O trabalho ocorre a partir de temáticas e projetos", comenta Hilária.

Os alunos da Etapa 1, juntamente com a professora Perla Gulart, estão desempenhando uma atividade diferenciada. Os alunos desmontaram e remontaram as partes internas de um esqueleto e de um tronco artificial humano, com o objetivo de identificar e localizar órgão, ossos e músculos, conseguindo assim uma assimilação do conteúdo proposto. Todas as disciplinas são trabalhadas de forma interdisciplinar, com leituras, produção de frases e textos, relato de experiências e outras atividades, de acordo com o nível de

A REAÇÃO DE ALUNOS:

"Achei legal aprender sobre o corpo humano. Nós não tivemos oportunidade de estudar antigamente e agora estamos descobrindo coisas novas para nós. Gosto da turma e da professora que é muito dedicada".
Valesca Kuffel, 38 anos.

"Sempre queria aprender mas não tive oportunidade. Minha família me apoiou. Vou continuar estudando até quando conseguir. Estou aprendendo a ler e gostei de estudar o corpo humano".
Geni P.F.Silva, 66 anos.

Geni P.F.Silva, 66 anos.

"Voltei a estudar porque quero aprender a ler e escrever. Tenho incentivo dos filhos e quero continuar até a 8ª série. Estou gostando de tudo".
Rudi J. Schardong, 52 anos.

Rudi J. Schardong, 52 anos.

"Voltei porque tenho vontade de aprender e minhas filhas me incentivam. Trabalho há 14 anos na fábrica de calçados. Vou continuar enquanto conseguir, porque gosto de estudar, da professora e da escola".
Inério dos Santos, 63 anos.

desenvolvimento de cada aluno: "Eles estão encantados com as maravilhas do corpo humano. São alunos que realmente querem aprender e são extremamente dedicados", diz Perla.

Figura 9. Fonte: Jornal NH, 13 de novembro de 2006

EJA: uma "grande medicina social"?

Das políticas sobre o corpo e sobre a vida

Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida.⁷¹

Ivoti

Investindo na formação individual

Uma das características da alfabetização de adultos em Ivoti é a ação individualizada. O projeto "Adote um cidadão, ajudando na alfabetização", já começa pela abordagem individual, onde as pessoas são visitadas em suas casas. A maioria das aulas também acontecem de forma individual onde o educador "adota", um aluno. Segundo a coordenadora do projeto, Raquel Konrath, isto tem valorizado o trabalho: "São poucos os casos em que se chega a formar um grupo. Não temos sala de aula, no sentido formal. cremos que isto deixa as pessoas mais à vontade, uma vez que a grande maioria é de mais idade", comenta. Para 2007 a meta é a mesma. O trabalho de abordagem está em andamento e as aulas devem iniciar no próximo mês de abril.

Figura 10. Fonte: Jornal NH, 11 de março de 2007

⁷¹ FOUCAULT, 1982, p.135.

Morro Reuter

Alunos são atendidos em aulas **INDIVIDUAIS**

Nossa administração vem desenvolvendo o projeto Amando Alfabetizar desde o ano de 2000. A meta é atender os munícipes que estão fora da idade escolar própria, no processo de alfabetização. Mesmo tendo alcançado os índices propostos pela ONU, continuamos o processo.

Após a identificação, uma professora atende as pessoas que estão dispostas, através de aulas domiciliares, que ocorrem uma vez por semana. Oferecemos o transporte da professora às residências bem como as demais condições necessárias ao funcionamento. Anualmente são atendi-

das cerca de dez pessoas.

Temos uma parceria com a Secretaria da Saúde, através das agentes de saúde das comunidades do interior. Estas informações levantadas nos são repassadas quanto à identificação das pessoas com essa dificuldade. Assim que uma das agen-

tes localiza, a professora faz a visita e inicia o processo de conquista para o ato de ler e escrever.

As estratégias são diversificadas. A partir da realidade de cada pessoa a educadora trata de assuntos de interesse dos alunos, iniciando assim o processo de alfabetização.



Prefeita Elaine Capelleti

Figura 11. Fonte: Jornal NH, 13 de maio de 2007

Como já inferi em outra seção, diferentes mudanças no cenário mundial são apontadas como condição de possibilidade para a constituição da Educação de Jovens e Adultos na Contemporaneidade. Paiva e Oliveira⁷² afirmam que a EJA vem passando por

intensas mudanças, não apenas quanto às práticas desenvolvidas para responder às exigências da sociedade, [mas também] quanto aos aspectos conceituais que, orientados por essas práticas, se reorganizam, ampliam, produzem novos sentidos (PAIVA; OLIVEIRA, 2004, p.8).

Com uma história marcada pela educação/alfabetização praticada para fins eleitoreiros, a EJA se apresenta hoje, com o sentido de *aprender por toda a vida*; embora em alguns lugares no Brasil (e no mundo), esse sentido ainda exista somente no papel, são os discursos voltados para essa direção que têm orientado os currículos e as práticas educativas dessa modalidade de ensino.

Talvez seja interessante reforçar —antes de entrar num caráter mais analítico— que ao propor pensar genealogicamente essas mudanças, afasto-me da idéia de realizar uma análise de juízo sobre as mesmas (crucificando-as ou fixando-as em um pedestal). Pretendo, sim, apresentar questões importantes sobre

⁷² Jane Paiva é professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na área da Educação de Jovens e Adultos; Inês Barbosa de Oliveira é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade.

⁷⁴ FOUCAULT, 1982, p.130.

a Educação de Jovens e Adultos no que tange às relações entre poder e saber, colocando em questão os processos que vieram a constituir a EJA tal qual ela se mostra hoje. Ao identificar e problematizar os discursos circulantes, desejo, juntamente com os estudos foucaultianos, pensar de onde eles provêm, a que interesses de poder estão conectados e em que tipo de sociedade estão implicados. É, portanto, no eixo das relações entre poder-saber e produção do sujeito, que se inserem as análises que seguem.

Em sua genealogia do poder, Michel Foucault apontou para o exercício de três tipos de poder: soberano, disciplinar, biopoder. Segundo o filósofo, esses três tipos não se excluem, pelo contrário, eles se complementam. O exercício do poder de soberania tinha como uma de suas características principais a punição corporal e moral; era do soberano o direito de “causar a morte ou deixar viver”⁷⁴. Nesse tipo de sociedade, o confisco era peça principal, seja ele em relação a bens materiais ou até mesmo à própria vida dos indivíduos.

O poder disciplinar é construído a partir do poder de soberania, ele vem para domar e dominar os sujeitos. É no século XVII e XVIII que esse tipo de poder será investido para a individuação do sujeito. Um poder que investe mais em vigilância e menos em castigos, mais em normas do que em segregação ou morte. Um poder que parte do princípio da economia: será mais econômica a normalização dos sujeitos, tornando-os produtivos, do que a privação da vida ou da liberdade. Assim, a disciplina tem por objetivo a fabricação de *corpos dóceis*, corpos moldáveis, treináveis, numa “relação [...] que o torna tanto mais obediente quanto é mais útil”⁷⁵.

Dentre as *instituições de seqüestro* citadas por Foucault —a prisão, a escola, o quartel, o hospital, a fábrica, o asilo— a escola será a instituição mais econômica e a que pode atingir a todos o mais precocemente, daí os esforços para fazê-la alcançar o maior número de jovens e adultos possível. Para Veiga-Neto, a escola “foi sendo concebida e montada como a grande —e (mais recentemente) a mais ampla e

⁷⁵ FOUCAULT, 1987, p.119.

universal— máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim torná-los dóceis”⁷⁶.

Podemos identificar a EJA, então, como uma espécie de agenciadora⁷⁷ da ação desse poder disciplinar sobre corpos jovens e adultos, realizando esforços para individualizar e homogeneizar esses sujeitos que, por diferentes razões, escaparam ao disciplinamento e à regulação da escola na infância ou na juventude; ou ainda, para produzir sujeitos e saberes “legítimos”. Cabe ressaltar aqui que o poder disciplinar não age somente sobre os corpos, mas “a nível dos corpos e dos saberes, do que resultam forças particulares tanto de estar no mundo —no eixo corporal—, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar —no eixo dos saberes—”⁷⁸. Conforme o Parecer 11/2000,

trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (BRASIL, 2000, p. 57, grifo do relator).

O enunciado acima aponta para esforços de individualização: individualizar os sujeitos da EJA a partir de suas *experiências vitais, métodos e tempos* específicos ao perfil dos estudantes; tudo isso faz parte de um processo de disciplinarização de jovens e adultos. É um processo que visa tornar seus *corpos dóceis*, corpos moldáveis, treináveis. Desse modo, a educação, a pedagogia e seus dispositivos, atuarão de forma eficaz e muito mais econômica, como “um campo cuja lógica estará fortemente comprometida com a produção dos sujeitos, como conjunto de estratégias fundamentais para agir sobre os cidadãos”⁷⁹.

Foucault, em *História da Sexualidade I, A Vontade de Saber*; já nos chamava a atenção para o fato de que foi a partir da época clássica que o Ocidente conheceu

⁷⁶ VEIGA-NETO, 2000, p.17.

⁷⁷ *Agenciadora* no sentido de agenciar do Dicionário Eletrônico Houaiss: *trabalhar com afincio para obter algo*.

⁷⁸ VEIGA-NETO, 2005, p.85.

⁷⁹ BUJES, 2002, p.63.

⁸¹ FOUCAULT, 1982, p.128.

uma grande transformação nos mecanismos de poder. Foi na passagem do século XVII para o século XVIII que a vida e o corpo se tornaram objetos de poder. Se outrora o poder operava através do confisco de bens ou da eliminação de uma vida, é a partir do século XVIII que se desenvolve um poder a que o filósofo chamou de *biopoder*, um poder *massificante*, “destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las”⁸¹; um poder que passa a agir sobre um novo corpo —*corpo múltiplo*, chamado de população— para fazê-lo produtivo. Nesse contexto, não há mais que somente disciplinar, mas regular, controlar, normalizar os indivíduos. É possível observar, no excerto abaixo, um exemplo desse investimento para tornar os sujeitos da EJA produtivos, ou seja, capazes de/competentes para:

Promover a capacidade e a participação da sociedade civil em responder e buscar soluções para os problemas de meio ambiente e de desenvolvimento, aumentando, por meio de atividades de educação de adultos, a *capacidade* de os cidadãos, de diferentes setores da sociedade, tomarem iniciativas inovadoras e *executarem* programas, visando a um desenvolvimento sustentável do ponto de vista ecológico e social (CONFINTEA, 1999, p. 47, grifos meus).

A regulamentação sobre as populações, característica do biopoder, é potencializada pelos mecanismos de poder que ora tento identificar nos documentos que regem a Educação de Jovens e Adultos. Ao tomar o corpo coletivamente, Foucault nos diz que o biopoder inventou a população como um problema político e científico para que sobre ela se pudesse intervir e regular. Contudo, esse novo poder não veio para substituir o outro, muito pelo contrário, ele necessita do disciplinamento gestado pelo poder disciplinar. Trata-se, então, “de um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie”.⁸²

Citando Birman, Sommer (2003) diz que “em outros termos, o que o biopoder estabeleceria, e nisto talvez resida sua permanência no mundo

⁸² VEIGA-NETO, 2005, p.87.

contemporâneo, sua atualidade, é ‘que a *qualidade de vida* seria a condição de possibilidade para a riqueza das nações’ ”⁸³.

É o que me arrisco a afirmar, ao analisar os documentos selecionados: essa modalidade⁸⁴ de ensino extrapola a preocupação com a aprendizagem cognitiva dos sujeitos, ela tem interesses muito mais amplos, com uma demanda de ação governamental e de preocupações políticas, está voltada para a “qualidade de vida das populações”, como é possível identificar nos excertos que venho apresentando:

Reconhecer o papel decisivo da educação sanitária na preservação e melhoria da saúde individual e coletiva [...] tornando acessível uma educação que permita fazer escolhas em matéria de procriação; [...] introduzindo, na educação, noções relativas à saúde, especialmente prevenção da Aids e de outras doenças, à nutrição, ao saneamento e a saúde mental (CONFINTEA, 1999, p. 48).

Assim, a biopolítica se revela como uma forma de fazer política, uma política sob a égide do biopoder, “um poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto”⁸⁵. Veiga-Neto, em entrevista⁸⁶, explica que,

ao falarmos em biopolítica, estamos nos referindo a todo um conjunto de ações, saberes e estratégias que se efetivam sobre uma população e que objetivam promover a vida humana nessa população [...] de modo a garantir-lhe maior segurança, sobrevivência, natalidade, longevidade, saúde, felicidade etc (VEIGA-NETO, 2005a, s/p.).

Em outras palavras, a biopolítica será o conjunto de iniciativas para o exercício do biopoder, ou ainda, o conjunto de investimentos estratégicos de intervenção em nome da vida, da sobrevivência individual e coletiva, endereçadas

⁸³ BIRMAN *apud* SOMMER, 2003, p.38, grifo meu.

⁸⁴ Talvez pudesse afirmar...

⁸⁵ FOUCAULT, 1982, p.129.

⁸⁶ Entrevista “Biopolítica, Estado Moderno e a Inclusão na Escola”, concedida para a revista IHU On-Line, que é publicada pelo Instituto Humanitas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

à população. Com o enunciado a seguir, permito-me dizer que é a população (e sua segurança) que está em jogo quando se investe na educação de jovens e adultos. A EJA integra uma biopolítica que se revela no exercício de mecanismos regulamentadores da população:

Um curso de EJA deve ter o desenvolvimento dessas capacidades como um de seus maiores desafios: [...] Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e *agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e à saúde coletiva* (BRASIL, 2002, p.116, grifo meu).

A fim de governar não somente os indivíduos por meio de práticas disciplinares, mas o conjunto de sujeitos constituídos em população, a biopolítica passa a se ocupar também da educação, como mostra o fragmento:

[...] investimentos em educação são investimentos em saúde. A educação continuada pode contribuir significativamente para a promoção da saúde e para a prevenção de doenças. A educação de adultos democratiza a oportunidade de acesso à saúde (CONFINTEA, 1999, p. 25).

Não se trata mais de somente domesticar, dominar e vigiar os corpos dos indivíduos, mas de gerir as populações através de programas de administração da saúde, da higiene, da sustentabilidade, do trabalho etc. Para que participem desses programas, é preciso que as populações tenham condições (habilidades e competências para tal), o que se promete desenvolver através da Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, a EJA passa a representar um importante instrumento para a ação da biopolítica, e se revela como uma “grande medicina social”. Foucault explicou a biopolítica como a representação desta “grande medicina social” que, aplicada à população a fim de governar a vida, faz da vida, parte do campo do poder. Na Declaração de Educação Básica para Todos, de Jomtiem, na Tailândia, 1990, e, principalmente, na Declaração de Hamburgo, da V Confinteia, em 1997, a educação aparece como imprescindível para a conquista do desenvolvimento sustentável, um dos “recentes” problemas políticos:

As questões de meio ambiente, saúde, população, nutrição e segurança alimentar intervêm de forma estreitamente vinculada no desenvolvimento sustentável. Cada uma delas representa uma problemática complexa. Proteger o meio ambiente, lutando contra a poluição, prevenindo a erosão do solo e gerindo com prudência os recursos naturais, é influir diretamente na saúde, na nutrição, no bem-estar da população e lidar com fatores que, por sua vez, incidem sobre o crescimento demográfico e a alimentação disponível (CONFINTEA, 1999, p. 46).

Assim, acompanhando os estudos de Foucault, é possível perceber que a regulação da população, aquilo que o filósofo chamou de essencial a “arte de bem governar”, é uma constante nos documentos analisados. Um deles explicita, por exemplo, a necessidade de desenvolver:

[...] a saúde sanitária destinada às mulheres e aos homens, para que haja partilha de responsabilidade e ampliação do debate no referente à saúde sexual e aos cuidados a ter com as crianças; [...] eliminando práticas culturais nocivas e desumanas, que violam os direitos sexuais e de procriação da mulher (CONFINTEA, 1999, p. 48).

A ênfase dos documentos para as questões ambientais e de sustentabilidade evidencia a preocupação com a preservação da vida em todos os seus aspectos:

Todas essas questões inscrevem-se no quadro mais vasto da busca do desenvolvimento sustentável, ao qual será impossível chegar se a educação não der um lugar amplo às questões da família e do ciclo vital de procriação e a certas questões demográficas, como o envelhecimento, as migrações, a urbanização e as relações entre as gerações e no seio da família (CONFINTEA, 1999, p. 46 e 47).

Colocando a educação como condição para a sobrevivência da população, os documentos que orientam a EJA nos ajudam a pensar essa modalidade de ensino como um investimento biopolítico sobre a população. Foucault enfatiza que “deveríamos falar em ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana”⁸⁷; isso pode ser facilmente identificado no documento que registra os compromissos firmados na Confinteia, em relação à Educação de Jovens e Adultos:

⁸⁷ FOUCAULT, 1982, p.134.

reconhecer o papel decisivo da educação sanitária na preservação e melhoria da saúde pública e individual: elaborando programas participativos de educação e de promoção sanitárias e reforçando os programas existentes, a fim de oferecer as pessoas os meios de sanear o meio ambiente e de demandar a criação de serviços de saúde melhores e acessíveis (CONFINTEA, 1999, p. 48).

No Parecer CNE/CEB 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, a educação aparece como promessa de melhoria de vida e o conhecimento como requisito para a sobrevivência, “O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana”⁸⁸.

A biopolítica vem para intervir nos fenômenos da vida, naquilo que eles têm de global, ou seja, para a biopolítica não interessa, “considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade”⁸⁹.

Mas um poder que está incumbido de se encarregar da vida “terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos”⁹⁴. É aí que entram em cena as tecnologias de governo. Tomando a EJA como um campo privilegiado de intervenção social e de regulação, são colocadas em ação as tecnologias de governo, noção foucaultiana que apresento através das palavras de Rose, como “mecanismos através dos quais as autoridades de várias espécies têm procurado moldar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e aspirações de outros, de alcançar os objetivos por eles considerados desejáveis”⁹⁵. Isso parece bastante explícito no Parecer anteriormente citado,

a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de

⁸⁸ BRASIL, 2000, p.9.

⁸⁹ FOUCAULT, 1999, p.294.

⁹⁴ FOUCAULT, 1982, p.135.

⁹⁵ ROSE, 1993, p.82.

todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de *qualificação de vida* para todos, inclusive para os idosos (BRASIL, 2000, p.10, grifo meu).

E visto que as tecnologias de governo não são dotadas de violência, não são repressivas nem destrutivas —pelo contrário, elas são, na maioria das vezes, extremamente sedutoras e produtivas— podemos notar um investimento em campanhas, apelos, divulgação para que os sujeitos busquem a EJA: nas igrejas, através dos recados do padre ao final da missa; nos transportes públicos, nos cartazes chamando os jovens e adultos de volta à escola; na televisão, personagens como o *Carrerinha* —da novela *América* veiculada em 2005 pela rede *Globo*— participam do programa *Alfabetiza Brasil*⁹⁶ para aprender a ler e falar corretamente; nas escolas municipais e estaduais, as direções se empenham para incentivar os pais dos alunos a voltar a estudar; nos jornais impressos, que destacam os municípios com maior índice de alfabetização. Para ilustrar este último exemplo, temos o Jornal NH⁹⁷, que apresenta toda semana uma página especial com o título *ABC Alfabetizando*⁹⁸ para divulgar notícias sobre as turmas da EJA dos municípios da região e recebe apoio da ONU —Organização das Nações Unidas— e de instituições diversas, dentre elas um banco brasileiro e um centro universitário (ver Anexos C e D) .

⁹⁶ Programa do Governo Federal que iniciou em 2003 e que visa à substituição de antigas campanhas de alfabetização, realizadas de forma isolada e com alcance temporário, por uma política pública permanente de inclusão desses jovens e adultos ao sistema de ensino e de combate efetivo ao analfabetismo.

⁹⁷ O Jornal NH, fundado há 45 anos, é editado pelo Grupo Editorial Sinos, circula em Novo Hamburgo/RS e cidades vizinhas.

⁹⁸ O Jornal NH participa da ação *ABC Alfabetizando*, divulgada e administrada através do site <<http://www.abcalfabetizando.com.br>>, de onde as informações a seguir foram retiradas. O *ABC Alfabetizando* mobiliza e integra comunidades e forças-tarefa municipais para identificar pessoas analfabetas acima de 15 anos, e colocá-las em sala de aula, ensiná-las a ler, a escrever e a continuar aprendendo para se tornarem cidadãos incluídos social, produtiva e culturalmente na sociedade - agentes do desenvolvimento sustentável do país. O objetivo da ação é erradicar o analfabetismo em 44 municípios do estado do Rio Grande do Sul, num período de quatro anos, em parceria com as prefeituras e em sinergia com os programas municipais, estaduais e federais de alfabetização". O site é utilizado, entre outras coisas, para que qualquer cidadão possa cadastrar-se como voluntário, escolhendo entre as seguintes funções: "apoiador (indica nome e endereço de analfabeto que conheça), entrevistador (contata, preenche o relatório de visita e convence o

Conforme a PCEJA⁹⁹, o que se quer, “é uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos alunos, para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades”¹⁰⁰. A EJA carrega a responsabilidade de assegurar que as “necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso eqüitativo à aprendizagem apropriada, à habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania”¹⁰¹. Assim, quanto mais cidadania, maior exposição às tecnologias de governo.

A partir dos enunciados apresentados, foi possível constatar que a permanente preocupação com a vida dos sujeitos mostra-se sempre associada à transformação da sociedade; tudo isso porque a vida

vale porque é útil, mas ela só é útil porque é, ao mesmo tempo, sã e dócil, ou seja, medicalizada e disciplinarizada. [Por isso,] não basta cuidar da saúde dos indivíduos docilizados para torná-los produtivos; não basta que eles sejam cuidados e vigiados para torná-los mais hábeis e resistentes ao trabalho. É preciso também poder governar essa força de trabalho (REVEL, 2006, p. 56).

Seguindo esse pensamento, encaminho-me para a próxima seção onde — trazendo as questões sobre o trabalho e identificando os esforços realizados para *governar essa força de trabalho*— tentarei mostrar como operam as tecnologias de governo na EJA.

entrevistado a se inscrever no programa de alfabetização), professor (alfabetizador), outro (ex. ajuda o município na divulgação, condução, material de apoio, recursos, etc)”.
⁹⁹ Citando a declaração denominada de Marco de Ação de Dacar, 2000.

¹⁰⁰ BRASIL, 2002, p.21.

¹⁰¹ Loc. cit.

Recrutando o exército: trabalho e regulação na EJA

(ou sobre a *arte de governar* sujeitos jovens e adultos)

A educação dos trabalhadores é o único meio seguro de precaver as agitações tormentosas e de fazer desaparecer os crimes que atrás de si arrasta a mendicidade, sempre desmoralizadora¹⁰².

Visão dos prefeitos para os anos de 2007 e 2008

Alto Feliz

A meta é que todos sejam **ALCANÇADOS**

Em Alto Feliz, já alcançamos os índices da ONU, ou seja, 98%, ou mais, da população acima de 15 anos está alfabetizada. Este fato nos orgulha muito, somos um município novo, temos 15 anos de emancipação, o que dá para dizer que temos 15 anos de trabalho voltado para a educação no município. Antes este trabalho era executado pelo município mãe. Hoje, por exemplo, atendemos a todos os níveis com o transporte escolar gratuito, o que facilita o acesso às escolas.

Quanto ao trabalho desenvolvido com os adultos que se encontram nesta situação, fizemos levantamentos, através dos agentes comunitários de saúde, e chegamos a conhecer realmente quem são as pessoas e suas realidades: Muitas delas são idosas e algumas possuem dificuldades físicas ou mentais. Constatamos ainda que alguns não querem mais participar de aulas ou serem alfabetizadas. Gostaríamos de ter interessados para criar uma turma de alfabetização de adultos, por este motivo estamos novamente fazendo o levantamento junto à comunidade para verificar o interesse.



Prefeito Paulo Mertins



Prefeita Ilda Maria Wittgen Ost

Bom Princípio

Novos dados deverão ser **LEVANTADOS**

Ter alcançado o título de Município Alfabetizado, segundo os índices da ONU, é fruto de uma caminhada que o Município de Bom Princípio vem realizando desde 2005 em prol do letramento e alfabetização de seus cidadãos. Assim registramos que em 2005, numa ação conjunta entre Secretaria Municipal de Educação e Agentes de Saúde. Iniciamos o levantamento dos cidadãos analfabetos possibilitando uma visão geral da população a ser atingida. Em março daquele ano iniciamos uma mobilização nas comunidades, através da imprensa e das escolas para compo-

sição das turmas e no mês seguinte foi dado início às aulas da turma de alfabetização.

No mês de Março de 2006 iniciamos uma nova mobilização nas comunidades, através da imprensa e das escolas para composição de novas turmas. Como no ano anterior, iniciamos as aulas novamente em abril, com nova turma de alfabetização. Nestes dois anos foram alcançados 28 alunos. Neste ano de 2007, não temos clientela mas, em outubro, iniciaremos um novo levantamento, através da parceria com as Agentes de Saúde, para a oferta de Classe de Alfabetização para Adultos em março de 2008.

Figura 12. Fonte: Jornal NH, 6 de maio de 2007

Recrutar: “reunir, convocar, alistar pessoal para determinado fim; atrair para uma sociedade; arrebanhar, reunir gado disperso, completar um corpo de

¹⁰² ESTRADA *apud* VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.88.

¹⁰⁴ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

tropas”¹⁰⁴. O verbo recrutar parece-me se encaixar nos “novos” discursos que constituem a educação de jovens e adultos.

A mídia tem desempenhado um importante papel no que chamo de recrutamento de alunos jovens e adultos, com o intuito de que voltem às escolas e sejam, não somente alfabetizados, mas que, desde aí, continuem a “aprender por toda a vida”. Nesta lógica, é reforçada a necessidade das classes populares terem acesso à “melhor” instrução, à “verdadeira” educação, ou ainda, ao “refinamento” dos saberes, tudo isso de maneira contínua.

Pesquisas como a de Saraí Schmidt, *“Aprendendo a ler nas lentes do jornal”*(2000), tem evidenciado o papel constituidor da mídia em relação a temas como alfabetização. Ao desenvolver uma análise sobre as narrativas produzidas e colocadas em circulação pelos jornais sobre a importância da alfabetização para o desenvolvimento social, a pesquisadora aponta para o fato de que o jornal —a mídia— participa da “construção de concepções hegemônicas sobre alfabetização”, e nos ajuda a compreender “como relações de poder forjadas e operantes na arena cultural vão consolidando e legitimando concepções, fortalecendo posições político-filosóficas, produzindo identidades e coordenando sujeitos”¹⁰⁵.

Veiga-Neto, em 1995, já citava a Alfabetização como um mecanismo econômico para a regulação das populações; segundo o autor, é possível “compreender as amplas e maciças campanhas de alfabetização, que foram levadas a efeito ao longo dos últimos dois séculos, como um processo que visou a instaurar e a disseminar, o mais amplamente e ao menor custo possível, o poder disciplinar nas populações”¹⁰⁶.

Em *A maquinaria escolar*, Varela e Alvarez-Uría, entre outras idéias, apresentam as vantagens de uma sociedade que investe na educação dos jovens e adultos trabalhadores:

As vantagens que resultam para a sociedade que se difunda a instrução entre as classes laboriosas não se limitam a promover a indústria e a aperfeiçoar os artigos que tornam prazerosa (sic) nossa existência material. Estendem-se a melhorar nossos costumes e consolidar as instituições que são a fonte da

¹⁰⁵ SCHMIDT, 2000, s/p.

¹⁰⁶ VEIGA-NETO, 1995, p.48.

civilização e refinamento da sociedade, não existindo bem algum que não proceda do saber, nem mal que não emane da ignorância ou do erro. Gananciosas as massas em gozar dos benefícios que a ordem lhes assegura, e convencidas de que seu bem-estar é devido exclusivamente a este arranjo, elas, se o governo não é hostil, manifestar-se-ão sempre prontas a auxiliá-lo, e em vez de combatê-lo e de tender a transtornar a tranqüilidade, trabalharão para robustecê-la e melhorá-la (Estrada *apud* Varela e Alvarez-Uría, 1992, p. 88).

Mas a escolarização de massas com objetivo de regulação social é algo que ainda pode ser considerado recente. Para Gallo,

Os sistemas públicos de ensino, tal como os conhecemos, são uma invenção recente, frutos das revoluções burguesas. Seus intentos: formar o cidadão, o indivíduo partícipe de uma sociedade que se pretendia democrática; educar a todos segundo uma base comum, desenvolvendo uma unidade lingüística e cultural, que produzisse o sentido da nacionalidade (2007, p.2).

Ainda, segundo Gallo, “em fins do século XVIII, [...] Godwin [pensador inglês, precursor do Anarquismo] já percebia que um sistema público estatal de ensino só poderia reproduzir e promover a reprodução social dos interesses do Estado”¹⁰⁷. Conforme Popkewitz, foi no final do século XIX que a escola pública teve como finalidade governar e regular a população infantil, “a organização da escola, trabalho, pedagogia, formação de professores e ciências da educação proporcionaram um campo social no qual o governo do indivíduo viria a surgir e tomar forma”¹⁰⁸. É somente mais tarde, no século XX, que esses esforços são também direcionados, intensamente, para a escolarização da população jovem e adulta das classes populares (aquela que, devido a diferentes questões, afastou-se da escola na infância, antes que pudesse estar disciplinada e regulada).

A proposta de um currículo para a educação de jovens e adultos vem ao encontro, entre outros fatos, da necessidade de ordenar, regular e normalizar essa parcela da população que é chamada por Bauman de “exército de reserva de mão-de-obra”. O autor explica que as pessoas que não estão sendo úteis para a

¹⁰⁷ VEIGA-NETO, 1995, p.48.

¹⁰⁸ POPKEWITZ, 1997, p.54.

sociedade e não pertencem a um padrão de vida apresentado como normal pelas dinâmicas de consumo, têm sido enquadradas como “fora”:

[...] ‘fora’, mas apenas por um tempo — seu ‘estar fora’ é uma anomalia que exige e merece ser curada. Elas precisam claramente ser ajudadas a ‘voltar para o lado de dentro’ logo que possível (BAUMAN, 2005, p. 90 e 91).

Esse grupo deverá ser encaminhado a um local onde possam investir sobre seus corpos (e suas almas) de modo a reciclá-los de acordo com as necessidades apresentadas pela sociedade. As pessoas que estão do lado de fora “devem ser colocadas e mantidas em forma de um modo que lhes permita retornar ao serviço ativo na primeira oportunidade”¹¹⁰.

Segundo o Parecer que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, no século XXI, “que está sendo chamado de ‘o século do conhecimento’, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho”¹¹¹. É preciso reciclar o “exército de reserva de mão-de-obra” para que volte a produzir, para que não perca a “vida cidadã” e não seja banido do “mundo do trabalho”. Nesse entendimento, o fato de voltar à escola garantirá acesso ao saber e ao desenvolvimento de competências que proporcionarão aos sujeitos, condições para uma vida cidadã.

Assim, valho-me de algumas possibilidades do pensamento foucaultiano para analisar e (tentar) compreender a EJA que temos hoje, as práticas e discursos presentes na educação de jovens e adultos e o quanto eles têm a ver com a produção e com o governmentamento dos sujeitos.

Nos documentos analisados, vejo engendrar-se a idéia de uma educação que “prepara” o sujeito para as transformações ocorridas na sociedade. Meus argumentos buscam suporte em Veiga-Neto, quando o autor diz que, para pensar a relação que se estabelece entre escola e sociedade,

¹¹⁰BAUMAN, 2005, p.91.

¹¹¹BRASIL, 2000, p.8.

é preciso colocar em questão, em termos muito amplos, não só contextualizando-a [a relação] histórica, social, política e econômica e culturalmente, como também levando em consideração que as relações entre a escola e a sociedade são daquele tipo que Deleuze (1991) chamou de *causa imanente*. Não se trata apenas de entender que a implicação entre a instituição escolar e a sociedade é complexa; mais do que complexidade, o que se tem, nesse caso, é uma própria relação de imanência (VEIGA-NETO, 2000, p. 182).

Ao regular a vida da população, a fim de assegurar uma melhor gestão da força do trabalho e, agora também, da falta de trabalho, a EJA visa “preparar” esses sujeitos para as novas configurações sociais e econômicas, como identifiquei nos documentos analisados, de que trago alguns fragmentos:

O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade são exigências que a educação de jovens e adultos deve procurar satisfazer (CONFINTEA, 1999, p. 44).

a educação de adultos [deve desenvolver] competências e habilidades específicas que permitam a inserção e a mobilidade profissionais, e melhore a capacidade dos indivíduos para exercer tipos diversificados de empregos (CONFINTEA, 1999, p. 45).

Mas, ao mesmo tempo em que prepara esses sujeitos para a sociedade, a EJA (escola) legitima essa sociedade e a mantém. Como revela Veiga-Neto, essas são práticas que têm operado no sentido de produzir novas subjetividades: “essas subjetividades tanto são mais bem ‘adaptadas’ às novas configurações do mundo pós-moderno, quanto, ao mesmo tempo, participam como produtoras dessas configurações”¹¹².

Ao analisar o currículo proposto para a EJA e os demais documentos que o atravessam, percebo que as questões sobre o trabalho permeiam grande parte das orientações, como tento mostrar, trazendo os extensos excertos a seguir:

O que está dito no parecer CEB n 15/98 para o Ensino Médio em geral ganha ainda mais força para os estudantes da EJA porque em sua maioria já trabalhadores. *O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular, (...) o significado desse*

¹¹² VEIGA-NETO, 2000b, p.214.

destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que [...] o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional da educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho (BRASIL, 2000, p.62, grifo meu).

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie uma inserção profissional e busca de melhoria das condições de existência. Portanto, *o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida.* Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares. [...] Neste sentido, o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva (BRASIL, 2000, p.61, grifo meu).

Foi possível perceber esforços para a produção de um sujeito que está/estará em harmonia com as exigências do mercado lucrativo. Para o pensamento pós-estruturalista, esses discursos se revelam como práticas instituidoras de sentido que, ao fazer circular determinados significados e, ao marcar lugares para os sujeitos da EJA, operam como legitimadores da inclusão/exclusão. Esses discursos são intensamente produtivos: ao produzir determinados sujeitos, colocam-os em conformidade com uma racionalidade governamental. Desse modo, não criam somente novas práticas na área da educação de jovens e adultos, mas produzem novos alunos e professores —para essa modalidade de ensino— que estejam sintonizados com uma estratégia de regulação implicada num projeto político de desenvolvimento global.

A EJA, bem como projetos do governo direcionados à população jovem e adulta, a exemplo o recente programa chamado ProJovem¹¹³, tem se utilizado da

¹¹³ O ProJovem é um Programa do governo iniciado em 2005 e que tem como meta atender duzentos mil jovens de vinte e sete capitais brasileiras. Sua finalidade é proporcionar formação integral ao jovem, por meio de uma associação entre: elevação da escolaridade; qualificação profissional com certificação de formação inicial; desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. Segundo o site do Programa, o ProJovem contribui especificamente para a

preparação para o trabalho como mecanismo de regulação. Essas práticas se traduzem em esforços realizados sobre a população para que venham a ter condições de viver num Estado governamentalizado.

A condução da conduta desses jovens e adultos é um exemplo daquilo que Foucault apresentou como uma *arte, uma ação sobre as ações: o governo dos homens*. O referido autor, através da análise de alguns dispositivos de segurança, buscou compreender historicamente o problema específico da população. Essa análise o levou a questão do governo. Em 1978, explicitou o seu desejo de fazer uma história da governamentalidade. Para Foucault, a governamentalidade não se revela na imposição de leis aos homens, mas na “esperteza” de utilizar-se das leis como táticas para conduzir a conduta dos homens. A esse conjunto de técnicas, processos, meios e instrumentos para condução da conduta humana Foucault chamou de *tecnologias de governo*.

As tecnologias de governo interessam à educação e transformação dos indivíduos, seja nas relações familiares, seja nas instituições. É por isso que Foucault estendeu a análise da governamentalidade dos outros para a análise do governo de si: “Eu chamo ‘governamentalidade’ o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT *apud* REVEL, p. 55).

Para Bujes, falar em governamentalidade “implica fazer uma análise das mentalidades, da razão e das práticas políticas que moldam o nosso presente”; é também “apontar como os dispositivos de subjetivação foram inventados e mostrar o impacto que têm as práticas de governo sobre os sujeitos”¹¹⁴.

Incessantemente encontrei, no material empírico, discursos alusivos às transformações da sociedade e a necessidade de se preparar os sujeitos —subjetivá-los— para sobreviver nesse mundo transformado; trago alguns exemplos nos excertos abaixo:

reinserção do jovem na escola, a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação, a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e a inclusão digital como instrumento de trabalho e comunicação. Informações obtidas no site do Programa, <http://www.projovem.gov.br/>. Acesso em abril de 2007.

¹¹⁴ BUJES, 2002, p.82.

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados. A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho (BRASIL, 2000, p. 8 e 9).

A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (CONFINTEA, 1999, p.22).

Além dessas motivações pessoais, no mundo globalizado, a educação regular, de massa, generalizada passou a ser uma das características mais significativas das sociedades ocidentais industriais. Tornou-se lugar-comum falar que o trabalhador moderno deve ter autonomia, iniciativa e capacidade de análise e decisão (BRASIL, 2002, p.94).

Neste momento, acredito ser pertinente fazer uso de algumas indagações realizadas por Veiga-Neto, na medida em que me ajudam a pensar a relação entre EJA, produção do sujeito e neoliberalismo: quais são “as práticas que se atenuaram ou mesmo desapareceram com o neoliberalismo”? e “quais são as novas práticas que estão surgindo na escola e quais as relações que estão se estabelecendo entre a escola e os novos dispositivos na fabricação das identidades pós-modernas”?¹¹⁵.

Tentar responder a estas perguntas tem se mostrado um grande desafio. Nos estudos que venho realizando, a governamentalidade aparece como indissociável do processo de constituição do sujeito: ao mesmo tempo em que ela se revela como técnicas de dominação exercidas sobre os outros, ela é, também, técnicas de si. Ao encontrar essas diferentes tecnologias atravessadas nos discursos circulantes sobre a Educação de Jovens e Adultos (seja nos documentos legais, seja na mídia), pude perceber (e tenho tentado mostrar no presente capítulo) esse entrelaçamento de técnicas, criando as condições de possibilidade para a produção do sujeito da EJA. Elas determinam o campo de ação dos sujeitos jovens e adultos; regulam suas aspirações e desejos; instrumentalizam suas condutas em nome de

¹¹⁵ VEIGA-NETO, 2000b, p.189.

um “novo cenário mundial”, conduzindo-as para uma mesma direção. Assim, concordo com Veiga-Neto, quando ele nos diz que “a governamentalidade é máxima, no neoliberalismo”¹¹⁶. Segundo o autor, usando palavras de Dean, as práticas neoliberais são

‘práticas de liberdade’ no sentido que elas continuamente associam e dissociam sujeição e subjetivação, dominação e fabricação de subjetividades”. De um lado, elas combinam, consultam, negociam, criam parcerias e até mesmo dão poder para, e ativam formas de agenciamento, liberdade e escolhas de indivíduos, consumidores, profissionais, famílias, grupos e comunidades. De outro lado, elas criam normas, modelos, níveis, indicadores de desempenho, controles de qualidade e os melhores padrões práticos para monitorar, medir e tornar calculável o desempenho dessas várias agências. A posição de “liberdade” nos regimes neoliberais de governo é extremamente ambivalente: ela pode agir como um princípio de crítica filosófica de governo e, ao mesmo tempo, ser um artefato de múltiplas práticas de governo (DEAN *apud* VEIGA-NETO, 2000b, p. 203).

Ao trazer para as análises questões sobre neoliberalismo, pressuponho que seja importante esclarecer aquilo que desejo e aquilo que não desejo com isso: não é meu objetivo, aqui, gerar uma discussão exaustiva sobre o tema, pelo contrário, meu propósito é fazer como Nietzsche, em sua bem-humorada frase sobre os problemas profundos: “Ajo com os problemas profundos como em um banho frio – entro e saio rápido¹¹⁷”. Contudo, não me abstenho do compromisso de mostrar, por meio desse exame, o quanto os discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos estão envolvidos (e têm sido transformados) com o surgimento e a expansão do neoliberalismo. Para Veiga-Neto,

a lógica neoliberal guarda uma relação imanente com o extremo fechamento do *Homo clausus* [...], funcionando como uma condição de possibilidade para que se dê a passagem do governo da sociedade – no liberalismo – para o ‘governo dos sujeitos’ – no neoliberalismo (VEIGA-NETO, 2000b, p. 199).

Se uma das características do mundo neoliberal é revelada na aceleração do *ciclo produção-consumo-lucro*, surge daí a necessidade de que os indivíduos sejam

¹¹⁶ VEIGA-NETO, 2000b, p. 203.

¹¹⁷ NIETZSCHE, A Gaia Ciência, s/p.

preparados/orientados para essas mudanças: a existência de um outro tipo de consumidor faz-se urgente. Também a partir dessas transformações, “o Estado passa a ser pensado como o responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências”¹¹⁸. Com essas idéias, convido o leitor a visitar a seção seguinte.

Adaptação: habilidades, competências.

Sujeitos mutantes para um mundo global

É fácil ver que a escola é o *locus* onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de “capturar” os indivíduos e disseminar tais tecnologias.¹¹⁹

Visão dos prefeitos para os anos de 2007 e 2008

Esteio

1263 pessoas alcançadas pela VISITAÇÃO

Nosso município, através da Secretaria Municipal de Educação e Esporte, vem desenvolvendo o Projeto Aprender por Toda Vida, com o objetivo de localizar e alfabetizar pessoas adultas ainda não alcançadas por outros programas. Neste contexto, temos tido a oportunidade de intensificar os espaços de intervenção a fim de proporcionar acesso à alfabetização aos - até então - excluídos, buscando parcerias com associações de bairro, igrejas, sindicatos e outras organizações interessadas, potencializando as políticas públicas de inclusão social, tencionando a implantação de alfabetização nos espaços disponibilizados por essas instituições.

Na tentativa de um resultado mais efetivo, no dia 14 de abril último, realizamos um Mutirão de Alfabetização na cidade. Denominamos a ação de “Todos pela Educação”, com o objetivo de identificar os cidadãos esteienses não-alfabetizados.

Foram realizadas 1263 visitas e localizados 336 não alfabetizados. No mês de junho serão formadas cerca de 10 turmas de alfabetização de adultos de acordo com a unidade territorial em que residem, atendendo estas pessoas.



Prefeita Sandra Silveira

Figura 13. Fonte: Jornal NH, 3 de junho de 2007

¹¹⁸ VEIGA-NETO, 2000b, p.197.

¹¹⁹ *Ibid.*, p.189.

Araricá

Educação promove inserção na **SOCIEDADE**

Nosso município vem dando seguimento ao seu trabalho de alfabetização de adultos, concentrando suas atividades na escola Professor Martim Frederico Raschke. Durante este ano de 2007, através da Secretaria Municipal de Educação, estamos atendendo nossos munícipes com uma turma de alfabetização e pós alfabetização, que atende as etapas 1 e 2, num total de 13 alunos. Nas etapas posteriores (3 e 4) do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) atendemos 91 alunos, somando assim 104 adultos em sala de aula.

A nós, da administração municipal, tem sido gratificante ver que os alunos continuam satisfeitos pela possibilidade, a eles alcançada, de alfabetizarem-se e prosseguirem com os seus estudos. Dar-lhes a oportunidade de uma formação é investir num processo de cidadania. Sabemos que é um compromisso nosso, pois sabemos que um cidadão alfabetizado se torna mais atuante na sociedade e passa a gozar de maiores possibilidades profissionais. Nem todos entendem a importância da educação desta maneira. Queremos, porém, apesar disso, seguir trilhando este caminho.



Prefeito Flávio Foss

Figura 14. Fonte: Jornal NH, 13 de maio de 2007

Ao analisar o Parecer 11/2000, juntamente com os documentos internacionais que visam a orientar as práticas pedagógicas com jovens e adultos, encontrei enunciados que apontam para o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências ao longo de toda a vida, com a máxima de potencializar os educandos jovens e adultos para “atuarem na sociedade”. O que isso tudo tem a ver com as novas relações de trabalho, o consumo desenfreado, a sociedade globalizada? Como pensar as políticas educacionais para jovens e adultos num cenário neoliberal?

Penso que, para entrarmos na questão do neoliberalismo, numa perspectiva foucaultiana, seja preciso trazer um pouco sobre uma racionalidade político-econômica chamada de *liberalismo*. A emergência da vida como um desafio do poder leva Foucault a investigar sobre um novo tipo de racionalidade política, o nascimento do liberalismo. Para o filósofo, o liberalismo é um elemento essencial para a biopolítica; e é um refinamento da *arte de governar*.

Ao assumir o princípio da economia, o liberalismo torna-se mais sutil, apoiado na idéia de que “para governar mais, é preciso governar menos”. Segundo Veiga-Neto, o liberalismo ocupa-se do “governo da sociedade”;

uma sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo. Em outras palavras, um sujeito com deveres e direitos, um sujeito cidadão, um *sujeito-parceiro* (2000b, p.187).

Se antes quem se preocupava com o bem-estar era o Estado, hoje, isto tem sido cada vez mais colocado como dever da população. Podemos observar os investimentos na EJA para a formação desse *sujeito cidadão, sujeito-parceiro*, aquele capaz de ser *empresário de si mesmo*.

As novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, *uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades*. No centro dessa transformação, *está o novo papel do Estado* e a necessidade de se expandirem as parcerias com a sociedade civil (CONFINTEA, 1999, p. 21, grifos meus).

É indispensável apelar para a criatividade e as competências dos cidadãos de todas as idades para enfrentar o desafio do século XXI, isto é, atenuar a pobreza, consolidar os processos democráticos, fortalecer e proteger os direitos humanos, promover uma cultura da paz, estimular uma cidadania ativa, reforçar o papel da sociedade civil, garantir a equidade e a igualdade entre os gêneros, promover o fortalecimento das mulheres, reconhecer a diversidade cultural [...] e estabelecer uma nova parceria entre Estado e a sociedade civil (CONFINTEA, 1999, p. 32).

Ser escolarizado é condição básica para participar da sociedade com relativa independência e autonomia – o que implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) os benefícios da sociedade industrial e de manter o acesso a variados bens culturais. Do ponto de vista do sistema, a escolarização se faz necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que possa consumir produtos, etc. Ou seja, não é interessante a simples exclusão do sujeito (BRASIL, 2002, p. 94).

No liberalismo, passa-se a investir esforços para que ninguém “escape ao domínio governamental”, como mostram as reportagens inseridas neste capítulo. Conforme a mentalidade liberal, ninguém pode ficar de fora, até mesmo a população idosa deve continuar produzindo,

Existem hoje mais pessoas idosas no mundo do que havia antigamente, e esta proporção continua aumentando. Esses adultos mais velhos têm muito a oferecer ao desenvolvimento da sociedade. Portanto, é importante que eles tenham a mesma oportunidade de aprender que os mais jovens. Suas *habilidades devem ser reconhecidas*, respeitadas e *utilizadas* (CONFINTEA, 1999, p.26, grifos meus).

Conforme Bujes,

Na mentalidade liberal de governo, para administrar é preciso tornar inteligíveis e praticáveis as condições para produzir e governar um corpo político, constituídos de cidadãos livres. A educação de massas vai se instituir como o dispositivo privilegiado de constituição não só do sujeito moral, do agente reflexivo que forma esse corpo político, mas vai se tornar, ela mesma, um laboratório de práticas de regulação moral (2002, p. 257).

A partir da análise dos diferentes materiais utilizados na realização da pesquisa, acredito que possamos considerar a EJA como um *laboratório de práticas de regulação moral*. Para Foucault, toda ação moral “comporta uma relação ao real em que se efetua,[...] e implica também uma certa relação [...] que não é simplesmente consciência de si, mas constituição de si enquanto sujeito moral”¹²¹, e, para tal, o sujeito “age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se”¹²². Encontrei orientações sobre a condução da conduta dos jovens e adultos nos diversos documentos analisados, entre eles, a Proposta Curricular para EJA, de onde extraí os excertos que apresento abaixo:

Os conteúdos de natureza atitudinal, que incluem normas, valores e atitudes, permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam transmitidos sobretudo de forma inadvertida, sendo aprendidos sem uma deliberação clara (BRASIL, 2002, p.123).

Atitudes são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências) e as condutas (ações e declarações de intenção). Normas e regras, por sua vez, são dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e compartilhados pelos membros do grupo. Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise. [...] Pensar sobre atitudes, valores e normas leva imediatamente à questão do comportamento (BRASIL, 2002, p.125).

Incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar [...] significa [...] intervir de forma

¹²¹ FOUCAULT, 1998, p.28.

¹²² Loc. cit.

permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes. [...] A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, visando o desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos e tendo em vista sua vinculação à função social da escola (BRASIL, 2002, p.125).

Os excertos apresentados nos possibilitam perceber que todas essas orientações sobre como deve ser a educação na EJA e sobre a importância do ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes nos jovens e adultos “são formas que tornam aceitável um poder essencialmente normalizador”¹²³. Para Bujes, “foram os mecanismos disciplinares que adicionalmente abriram o caminho para que fossem colocados em ação outros aparatos para a produção dos sujeitos cooperativos e moralizadores, necessários à nova ordem social”¹²⁴. Também não se pode esquecer que “o regulamento interessa-se pelo que há de mais sutil na conduta ou no comportamento. Ele distingue, diferencia, individualiza, hierarquiza. Impõe gestos, atitudes, hábitos. [...] Normaliza e moraliza ao mesmo tempo”¹²⁵.

Foucault, em aula sobre o *Nascimento da Biopolítica*, nos chamou a atenção para o fato de que no liberalismo “governa-se sempre demais”, ou, como disse ele, “é preciso sempre suspeitar que se governa demais”¹²⁶. Essa sensação de governamento intenso ocasiona certo incômodo que, após a II Guerra Mundial, passa a ser questionado. Veiga-Neto explica, “estava-se governando demais; e isso era visto como irracional porque anti-econômico e retro-alimentativo”¹²⁷.

O mesmo autor, ao falar sobre o desenvolvimento do liberalismo na segunda metade do século XX, diz que foi a partir das constatações sobre “governar demais” que surgiram duas tendências principais, uma da Alemanha e outra norte-americana¹²⁸, “são tais entendimentos do liberalismo que permitirão uma nova compreensão dos seus desenvolvimentos posteriores —aos quais se

¹²³ FOUCAULT, 1982, p.136.

¹²⁴ BUJES, 2002, p.167.

¹²⁵ EWALD, 1993, p.41.

¹²⁶ FOUCAULT, 1997, p.91.

¹²⁷ VEIGA-NETO, 2000b, p.194.

¹²⁸ Sobre essas tendências ler FOUCAULT, 1997 e 1999; VEIGA, 2000b.

costuma denominar genericamente liberalismo avançado, tardio ou neoliberalismo”¹²⁹.

Numa perspectiva foucaultiana, o que acontece no neoliberalismo é

a invenção de novas técnicas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica. Em termos macroeconômicos —para citar um exemplo—, isso se apresenta com duas faces: ou se privatizam as atividades estatais (lucrativas) ou se submetem as atividades (não-lucrativas) à lógica empresarial. É por isso que os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve se ocupar só com algumas atividades “essenciais”, como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou prevê-las (nesse caso, aos estratos sociais comprovadamente carentes) (VEIGA-NETO, 2000b, p. 198).

Como exemplo desses estratos sociais comprovadamente carentes, está grande parte da clientela da Educação de Jovens e Adultos.

No neoliberalismo, “o Estado passa a ser pensado como o responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências”¹³⁰, como pode verificar em diferentes excertos:

[...] fazendo com que a educação de jovens e adultos, com o objetivo profissional, desenvolva competências e habilidades específicas que permitam a inserção e a mobilidade profissionais, e melhore a capacidade dos indivíduos para exercer tipos diversificados de empregos (CONFINTEA, 1999, p. 45).

Promover o direito ao trabalho e o direito à educação de adultos relacionada com o trabalho: fazendo com que os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas por vias informais sejam plenamente reconhecidos (CONFINTEA, 1999, p. 45).

Transformações na economia. A globalização, mudança nos padrões de produção, desemprego crescente e dificuldade de levar uma vida estável exigem políticas trabalhistas mais efetivas, assim como mais investimentos em educação, de modo a permitir que homens e mulheres desenvolvam suas habilidades e possam participar do mercado de trabalho e da geração de renda (CONFINTEA, 1999, p. 26).

Na lógica neoliberal, todos devem consumir, do contrário não serão importantes; e, para isso, o apelo ao desenvolvimento de competências¹³¹

¹²⁹ VEIGA-NETO, 2000b, p.188.

¹³⁰ VEIGA-NETO, 2000b, p.197.

individuais e coletivas é essencial. Conforme Veiga-Neto, “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente *competente* para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições”¹³². Isso se observa em:

O reconhecimento do “Direito à Educação” e do “*Direito a Aprender por Toda a Vida*” é, mais do que nunca, uma *necessidade*: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar *habilidades e competências individuais e coletivas* (CONFINTEA, 1999, p. 24, grifos meus).

Bujes, ao concordar com Veiga-Neto, acrescenta,

o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que corresponde a inúmeras interpelações. Que tem perpétua e constante necessidade de estabelecer critérios, de fazer escolhas, de deslocar-se entre diferentes “tribos”, de desfocar-se e refocalizar-se em cenários em constante mutação (BUJES, 2002, p.267).

A necessidade de adaptação e as habilidades para tal são uma constante no material analisado:

A educação de adultos desempenha um papel essencial e específico, na medida em que possibilita às mulheres e aos homens adaptarem-se eficazmente a um mundo em constante mutação, e lhes ministra um ensino que leva em conta os direitos e responsabilidades do adulto e da comunidade (CONFINTEA, 1999, p. 31).

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, *de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2000, p.62, grifos meus).

¹³¹ Ao trabalhar com o material de análise, encontrei vários sentidos atribuídos à palavra competência. Encontrei também documentos que utilizam a palavra competência como sinônimo de habilidade, contudo, não me interessa fazer uma discussão de cunho conceitual a partir dessas palavras, mas sim mostrar (e problematizar) a centralidade que recebem nos documentos nacionais e internacionais, protagonizando uma educação contemporânea centrada no desempenho e na produtividade dos sujeitos. Sobre os diversos sentidos atribuídos à noção de competência, sugiro a leitura da Dissertação de Mestrado “Competências na formação de professores: rastros e visibilidades”, de Veloso (2005), ver referências.

¹³² VEIGA-NETO, 2000b, p.199 e 200, grifo meu.

A necessária melhoria da produção e da distribuição na indústria, agricultura e serviços requer aumento de competências, o desenvolvimento de novas habilidades e a *capacidade de adaptar-se*, de forma produtiva ao longo de toda a vida, às demandas em constante evolução no tocante ao emprego (CONFINTEA, 1999, p. 44, grifos meu).

Podemos perceber o quanto esses discursos estão atrelados a domínios e necessidades do mercado. A diminuição das funções do Estado vem acompanhada de investimentos, cada vez maiores, na regulação social dos sujeitos. Ao longo do trabalho analítico, pude identificar discursos normatizadores e regulamentadores que, além de normatizar e regulamentar, ainda fabricam, regulam e normalizam o trabalho pedagógico nas instituições escolares. A esse tipo de proposta educacional, cabe instrumentalizar o aluno para que possa competir no mercado e consumir. Se há sucesso ou insucesso do sujeito, toda a responsabilidade será colocada nele próprio: vence quem se esforça mais, tudo depende do sujeito, sendo a(s) competência(s) para o consumo e trabalho, o principal critério na hora de planejar e avaliar.

Todos esses discursos que venho apresentando no decorrer do capítulo, instituem verdades e produzem efeitos; ao se constituírem como práticas, produzem os sujeitos desejáveis (deixo a pergunta: desejáveis por quem?). Veiga-Neto nos sugere que “reconheçamos que a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal; e, talvez mais do que isso, [...] que ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo”.¹³³

Essas questões me fazem repetir uma citação de Bauman (2005); o autor afirma que as pessoas que não fazem parte de um determinado padrão de consumo “precisam claramente ser ajudadas a ‘voltar para o lado de dentro’ logo que possível [...] e devem ser colocadas e mantidas em forma de um modo que lhes permita retornar ao serviço ativo na primeira oportunidade”¹³⁴.

¹³³ VEIGA-NETO, 2000b, p.205.

¹³⁴ BAUMAN, 2005, p.90 e 91.

Embora alguns pesquisadores estejam apontando para o limiar de um tipo de sociedade chamada de *sociedade do controle*¹³⁵, concordo com Bauman (2005), quando diz que, para aqueles que não têm como adquirir, a sociedade/a escola continua sendo bastante disciplinadora. Sendo assim, apresento a pergunta que não quer calar: para que(m) serve a escola (pública)?

Esses sujeitos necessitam ser “colocados em forma”, como ressalta Veiga-Neto,

[...] se não há (necessariamente) o apagamento da função disciplinadora da escola, é preciso saber o quanto e em que circunstância essa função continua sendo ainda importante. Nesse ponto, valho-me de Bauman (1992); ao comentar Foucault, ele nos diz que o poder disciplinar está agora destinado a controlar aqueles que não estão ao alcance das tecnologias de sedução do mercado (2000b, p. 206).

“Colocar em forma” no sentido de que possam adquirir competências para o consumo, podendo assim, participar ativamente da *sociedade de controle*. Para isso necessitam estar disciplinados e regulamentados; ao efeito dessa articulação dos mecanismos disciplinares com os mecanismos regulamentadores, Foucault chamou de *sociedade de normalização*,

Temos portanto, [...] duas tecnologias de poder que são introduzidas com certa defasagem cronológica e que são sobrepostas. Uma técnica que é, pois disciplinar: é centrada no corpo, possui efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo o caso, em compensar seus efeitos (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Conforme as análises realizadas, vejo a EJA como possibilidade de preparação/produção desses sujeitos para a passagem de uma *sociedade de*

¹³⁵ DELEUZE, 1992.

*normalização*¹³⁶ para uma *sociedade de controle*¹³⁷. Um exemplo dessa preparação é o incentivo para uma formação permanente, em que os sujeitos jovens e adultos devem “*Aprender por toda a vida*”, haja vista que nas sociedades de controle nunca se termina nada, tudo é permanente. Essa idéia consiste num dispositivo privilegiado de normalização e de adaptação cujo mecanismo marca os jogos de verdade nas sociedades de controle. Mas, estando ciente de que esta questão é complexa e ampla demais, utilizo-a apenas como provocação para um próximo e interessante trabalho.

No desenvolver da pesquisa, trouxe uma trama de discursos para pensar a EJA como um aparato de regulamentação da população jovem e adulta —aparato este que se faz imprescindível para a *arte de bem governar*— e investi esforços para mostrar como operam as tecnologias de governo em determinada população jovem e adulta. Parte da trama apresentada é proveniente de materiais midiáticos; destinei a última sessão para tratar sobre as escolhas e o uso que fiz desse material.

Visibilidade e governo (ou sobre o desejo da continuidade)

Havia algo de novo, que não estava nos textos quando os manipulei pela primeira vez. Não eram mais os mesmos textos porque eu já não era o mesmo. O solo que agora pisava, eu havia acabado de inventar¹³⁸.

¹³⁶ Sobre *sociedade de normalização* ler FOUCAULT, 1999a.

¹³⁷ Sobre essa hipótese de passagem da *sociedade de normalização* para a *sociedade de controle*, sugiro como leitura a tese de João de Deus dos Santos, ver referências.

¹³⁸ Cf. FOUCAULT, 2000 in SOMMER, 2003, p.48.



Figura 15. Fonte: Jornal NH, 25 de março de 2007

Embora esta seja a última sessão da presente pesquisa, o texto redigido nesse pequeno espaço não tem como objetivo finalizar, pelo contrário, ele aponta justamente para o desejo da continuidade.

Ao longo do trabalho, vim apresentando uma série de materiais midiáticos que utilizei como uma espécie de *epígrafe imagética* nos capítulos e/ou seções. Foram reportagens sobre a EJA encontradas em jornal, revista e Internet, selecionadas nos anos de 2005, 2006 e 2007. Esses materiais, repletos de discursos, produzem efeitos ao mesmo tempo em que nos mostram a própria materialidade dos discursos legais que se fizeram *corpus* desta pesquisa. Acredito na importância de levarmos em conta o caráter produtivo da mídia, não somente pelos discursos que faz circular mas também pelo campo de visibilidade que cria.

Na *sociedade disciplinar* existe uma inversão do foco de visibilidade (que permanecerá na *sociedade de normalização*). Diferente da *sociedade de soberania*, o olhar

de todos não se volta mais para o soberano, o “todo poderoso”, mas sim para aqueles que se deseja governar.

Nesse caso, a mídia participa do processo de governamentalização, criando um campo de visibilidade sobre a EJA (ou ainda, para o indivíduo comum, o desviante, o exótico, o incorrigível, o indisciplinado, o violento, o desempregado, o analfabeto, o idoso, o anormal). A mídia possibilita um olhar individualizante sobre esses sujeitos, tornando-os visíveis, observáveis, analisáveis, calculáveis.

Essa exposição dos sujeitos da EJA na mídia, ou ainda, esse campo de visibilidade, é bastante recente e, nos últimos quatro anos, tem aumentando consideravelmente em revistas, jornais, televisão e Internet.

Pensar sobre as condições de possibilidade desse aumento se faz importante, principalmente num momento em que se gestam políticas públicas para essa modalidade de ensino e quando escolas municipais, estaduais, instituições privadas e projetos nessa área são chamados a atualizarem suas propostas curriculares conforme a legislação vigente.

Como faltaria tempo para me aprofundar nessa questão da mídia, utilizei as reportagens como exemplos da materialidade dos discursos analisados, contudo gostaria de explicitar o meu desejo de trabalhar minuciosamente com esses materiais em oportunidade futura, quem sabe, se for pertinente, dar continuidade a esse estudo em novo Projeto de Pesquisa, me dedicando à questão da visibilidade, controle e governo.

Ao examinar os documentos que orientam a EJA vigente, estive problematizando os discursos legais, na medida em que instituem práticas pedagógicas e saberes que regulam, normalizam e produzem sujeitos para um determinado tipo de sociedade. Apoio-me em Popkewitz para defender que os discursos sobre educação “construídos na formulação das políticas educacionais, [...] não são ‘meramente’ linguagens sobre educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas”¹³⁹.

¹³⁹ POPKEWITZ, 1994, p.298.

Conforme Sommer, “Ao olhar para os textos oficiais que regulam a educação nacional, podemos perceber como diferentes tradições pedagógicas, como diferentes discursos, educacionais ou não, se hibridizam”¹⁴⁰. Entendendo as tecnologias de governo como técnicas inventadas para governar os indivíduos, afirmo ter encontrado essas tecnologias colocadas em operação no currículo proposto para a Educação de Jovens e Adultos e nas orientações em relação ao processo de formação dos professores da EJA, cujas práticas incidirão sobre jovens e adultos, determinando o campo de ação desses sujeitos, regulando suas aspirações e desejos, instrumentalizando suas condutas em nome de um “novo cenário mundial”.

Busquei demonstrar como a EJA vem sendo produzida através de práticas que incidiam, concomitantemente, sobre o conjunto de sua população e cada indivíduo. Ou, ainda, como estratégias biopolíticas se combinam com estratégias disciplinares e asseguram que as condutas de determinada parcela jovem e adulta sejam conduzidas para uma mesma direção.

De maneira nenhuma penso ter esgotado o assunto, pelo contrário, desejo, modestamente, que essa pesquisa possa colaborar com as tantas possibilidades de discussões sobre como as tecnologias de governo estão operando na construção do produtivo e fértil campo da Educação de Jovens e Adultos.

Embora aqueles que buscam se aventurar a uma pesquisa de inspiração genealógica saibam sobre o caminho instigante, incerto e sem prescrições que os aguarda, para muitos existe um certo receio de explicitar, juntamente com Foucault, “o compromisso para com o método genealógico inventado por Nietzsche”¹⁴¹. Se existe esse temor, grande parte em função das questões metodológicas, ele se deve, também, ao conhecimento de que a genealogia vem para travar um combate, e, se há combate, há luta, há risco, há revolta. É sabido também que as pesquisas genealógicas estão imbricadas na tomada de decisão política, ou, ainda, no enfrentamento político.

Contudo, apesar de todas as dificuldades, já citadas, em se usar Foucault, principalmente numa Dissertação de Mestrado, em que o tempo para investir em

¹⁴⁰ SOMMER, 2007, p.3.

estudo é pequeno para a complexidade do pensamento do filósofo, acredito que o poder, tal qual é encontrado em seus escritos, pode ser o elemento capaz de contribuir para o entendimento de como foram produzidos os saberes sobre a EJA, e como se constituem os sujeitos jovens e adultos no interior das redes de poder-saber.

Sabendo que a genealogia, como nos explica Machado, não tem “por objeto fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema; [mas que] o programa que elas formulam é o de realizar análises fragmentárias e transformáveis”¹⁴², apresento meu desejo por intermédio das palavras de Ewald, “nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva que uma outra”¹⁴³.

Finalizo esses escritos —e, de maneira nenhuma, essa discussão, pois fugiria ao propósito da dissertação— convidando os/as leitores/as a arriscar e inovar, a desconfiar do naturalizado e a fazer novas perguntas, pois,

[...] navegar fronteiras culturais significa algo mais: que os/as educadores/as devem arriscar o óbvio a fim de ter acesso ao transformativo. Isso exige uma educação mais explícita e mais arriscada, uma compreensão de que a educação consiste, já, em arriscar o eu e significa, já, a abertura à idéia de que alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes (BRITZMAN, 1996, s/p).

Inquietar-se frente às naturalizações construídas pela dinâmica social, buscar deslocamentos, romper com discursos hegemônicos é, sim, da nossa conta. Não nos parece possível negar ou disfarçar o papel político que temos como educadores/as e a implicação desse papel nas relações de poder e nas formas de saber que são legitimadas na e pela sociedade.

¹⁴¹ VEIGA-NETO, 2005, p.66.

¹⁴² MACHADO, 1992, p.xi, acréscimo meu.

¹⁴³ EWALD, 1993, p.26.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Acesso em 05/04/2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/Jovem/legiseja.shtm>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000. Acesso em 05/04/2006. Acesso em 05/04/2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/Jovem/legiseja.shtm>>.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CARDOSO, Romélia Cunha. *Modelos de Ensino no processo de Educação de Jovens e Adultos e o uso de Novas Tecnologias*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em <<http://teses.eps.ufsc.br>>. Acesso em 20/06/2007.
- CHAGAS, Valnir. Parecer 699/72, CE de Primeiro e Segundo Grau, aprovado em 6/7/72. *Legislação do Ensino Supletivo*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1981.
- CONFINTEA. *Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- COSTA, Jociane R. M. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs).

Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Jociane R. M. *A Pedagogia nas malhas de discursos legais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). *Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

EWALD, François. *Foucault a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231- 249.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. In: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. In: *História da sexualidade v.2*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2005. p.1-14.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2005. p.167-177.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2005. p.179-191.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)*. Autores Associados: 26. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: EPU, 1987.

GADOTTI, M. e J.E. ROMÃO (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.

GALLO, Sílvio. *A escola pública e a comunidade: o desafio da integração*. In: NH na escola, Encarte do Jornal NH, Novo Hamburgo (RS), n. 06, 30 de jun. 2007.

HADDAD, Sérgio. *Tendências atuais em EJA*. Brasília n.56, p. 3-12, out/dez, 1992.

LARROSA, Jorge e VEIGA-NETO, Alfredo. *Literatura, experiência e formação*. Uma entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACEDO, Lino de. *Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica*. Seminário ENEM, Brasília: 1999.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. *In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2005. p.vii-xxiii.

MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: Edufal, 1999.

OLIVEIRA, Sandra de. *Os filmes infantis produzindo sentidos nas pedagogias escolares*. Monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês. Cenários da Educação de Jovens e Adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês (org). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. (org). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S ; LINDBLAD, Sverker. *Estatísticas educacionais como um sistema de razão* relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.22. n. 75, agosto de 2001. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 21/04/06.
- PRIMI, Ricardo. *Competências e habilidades cognitivas*: diferentes definições dos mesmos construtos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*: Brasília, v. 17, n.2, maio/agosto de 2001. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 20/06/07.
- REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e Punir ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- RIBEIRO, Vera Mazagão (coord). *Educação de Jovens e Adultos*: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.
- ROSE, Nikolas. *Governing economic life* In: GANE, M.; JOHNSON, T. (Ed.). *Foucault's new domains*. Londres: Routledge, 1993. p. 75-105.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.
- SANTOS, João de Deus. *Formação continuada*: cartas de alforria & controles reguladores. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2006.*¹⁴⁸
- SCHMIDT, Sarai Patrícia. *A educação nas lentes do jornal*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2000.*
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social*: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.
- SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

¹⁴⁸ As referências assinaladas com asterisco dizem respeito a teses consultadas eletronicamente, em arquivos de formato pdf ou doc, cuja paginação não segue aquelas da versão impressa.

SOMMER, Luís Henrique. *Computadores na escola: a produção de cérebros-de-obra*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003.*

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). *Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOMMER, Luís Henrique. *Quando a educação escolar está em crise* (entrevista). NH na escola, Encarte do Jornal NH, Novo Hamburgo (RS), n. 06, 30 de jun. 2007.

TERZI, Sylvia Bueno. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?: O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados. In: RIBEIRO, V. M. *Educação de Jovens e Adultos novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2002.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos. Conferência Regional Preparatória — *V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação* Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação* Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996.*

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et alii. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 9-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M.V. (org) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (org). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio & SOUZA, Regina Maria (org.).

Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p.131-146.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Biopolítica, Estado moderno e a inclusão na escola* (entrevista). IHU On-line, São Leopoldo (RS), v. 144, 06 jun. 2005a. Disponível em < www.unisinos.br/ihu>. Acesso em julho de 2005.

VELOSO, Nanci Tereza Félix. *Competências na formação de professores: rastros e visibilidades*. Dissertação de Mestrado. Canoas: PPGEDU/ULBRA, 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Anotações sobre as cores*. Lisboa: Edições Setenta, 1987.

ANEXO A

Tabelas referentes ao perfil dos alunos da EJA¹⁵⁰

Dados pessoais e familiares dos alunos

Ano de nascimento	NE	N	CO	SE	S
1930 a 1960	6	7	14	11	3
1961 a 1980	53	55	62,5	76	61
1981 a 1987	41	38	23,5	13	36

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Tem filhos?	NE	N	CO	SE	S
Não	64	42	41	58	63
Sim	36	58	59	42	37

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Residência	NE	N	CO	SE	S
Mudou de cidade	37,5	11,5	33	26	20
Mudou de estado	9,5	50	44	27	17
Não mudou	53	38,5	23	47	63

Em porcentagem / Fonte: COEJA

¹⁵⁰ As tabelas e quadros foram copiados tal qual se apresentam na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação. Para melhor compreensão dos dados, buscar comentários no documento já citado e cuja versão digital se encontra no *site* do Ministério da Educação: www.mec.gov.br.

Escolaridade dos pais	NE		N		CO		SE		S	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Nunca foram à escola	28	22	44	34,5	49	31	37	38	20	23
Até 1ª/2ª série	18	15	11	14,5	17	10	5,5	10	4	7
Até 3ª/4ª série	17	29	23	33	19	32,5	24	23	38	20
Até 5ª/6ª série	10	16	11	6,5	5,5	19,5	20,5	19	10,5	17
Até 7ª/8ª série	17	11	8	6,5	9,5	3	11	8	17	23
Além do EF	10	7	3	5	–	4	2	2	10,5	10

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Questões ligadas ao trabalho

Está empregado?	NE	N	CO	SE	S
Sim	44	47	63	68	60
Não	56	53	37	32	40

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Situação no trabalho	NE	N	CO	SE	S
Carteira de trabalho assinada	42	23	61,5	81	73
Contratado por tempo determinado	12,5	11,5	14	8	–
Funcionário público	8	11,5	8,7	–	–
Trabalha por conta própria	37,5	54	15,8	11	27

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Tempo em que está no emprego	NE	N	CO	SE	S
Menos de 1 ano	36	30,5	37,5	29	25
1 a 2 anos	25	39	27	26	31
3 a 5 anos	14,5	19,5	12,5	13	25
Mais de 6 anos	24,5	11	23	32	19

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Profissões exercidas pelos alunos	
NE	estudante; doméstica; vendedor; dona-de-casa; babá
N	estudante; doméstica; pedreiro; dona-de-casa; vendedor
CO	estudante; dona-de-casa; doméstica; tirador de couro; pedreiro
SE	doméstica; estudante; serviços gerais; vendedor; dona-de-casa
S	estudante; vendedor; serviços gerais; comerciante; caixa; secretária

Fonte: COEJA

Total de horas diárias no emprego	NE	N	CO	SE	S
1 a 5	9	14	3,5	5	–
6 a 8	38	69	63	57	57
9 a 12	27	11	30	19	33,5
Mais de 12	26	6	3,5	19	9,5

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Idade em que começou a trabalhar	NE	N	CO	SE	S
Menos de 10 anos	16	29,5	13	3,5	3,5
10 a 14 anos	43	42,5	58	53,5	43
15 a 18 anos	32	20,5	17,5	34	50
Mais de 18 anos	9	7,5	11,5	9	3,5

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Usa no trabalho os conhecimentos que aprende na escola?	NE	N	CO	SE	S
Sim	92	83,5	93	92	79
Não	8	16,5	7	8	21

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Conhecimentos aprendidos na escola e utilizados no trabalho	
NE	ter mais educação;* escrita; leitura; matemática; operações
N	matemática; ter mais educação; leitura; escrita; operações
CO	ter mais educação; leitura; escrita; matemática; operações
SE	ter mais educação; escrita; leitura; matemática; operações
S	leitura; escrita; matemática; medidas; ter mais educação

Fonte: COEJA

Gastos	NE	N	CO	SE	S
Aluguel	12	3,5	12,5	14	8,5
Alimentação	41	55,5	43	26	40,5
Vestuário	24	24,5	24,5	27	25,5
Outros	23	16,5	20	33	25,5

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Faixa salarial	NE	N	CO	SE	S
Não têm renda	36	28	18	30	21
Menos de 1 SM	31,5	33	18	25	3,5
1 a 2 SM	19,5	18	42	25	50
3 a 4 SM	5	16,5	20,5	18	14,5
5 a 6 SM	4,5	3	–	–	3,5
Mais de 6 SM	3,5	1,5	1,5	2	7,5

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Pretende mudar de profissão?	NE	N	CO	SE	S
Sim	81	91	89	86	85
Não	19	9	11	14	15

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Lazer e outros aspectos do cotidiano

O que costuma ler	NE	N	CO	SE	S
Jornal	23	21	25	29	28,5
Revista	25	22	17,5	24	27
Bíblia	24	26	31,5	24	27
Livros	28	29	24	22	14
Outros	–	2	2	1	3,5

Em porcentagem / Fonte: COEJA

O que assiste na TV	NE	N	CO	SE	S
Filmes	23,5	20,5	19	22	33
Novelas	20,5	19	14	13	9
Esportes	15	12	10	15	14
Programas de auditório	9	11	9	11	8
Telejornais	31	35	48	36	36
Outros	0,5	2,5	–	2	–

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Faixa etária em que iniciou a vida escolar	NE	N	CO	SE	S
3 a 5 anos	29	3	7	11	6
6 a 8 anos	54	70	53	76,5	84
9 a 11 anos	11	17,5	29	9	4
Mais de 12 anos	6	9,5	11	3,5	6

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Série em que interrompeu os estudos	NE	N	CO	SE	S
1 ^a	3,5	3	0	3	5
2 ^a	3,5	8	1	3,5	5
3 ^a	8	14,5	8,5	7	10
4 ^a	17	19	19	20	15
5 ^a	34,5	29	37	16	25
6 ^a	15	11	11	25	10
7 ^a	13	10	13,5	14,5	10
8 ^a	5,5	4,5	8	11	20

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Motivos para interromper os estudos	
NE	ter de trabalhar; mudança; falta de interesse pelo estudo; problemas familiares, casamento; gravidez;
N	ter de trabalhar; mudança; problemas familiares; falta de interesse pela escola; gravidez; casamento
CO	ter de trabalhar; falta de escola; mudança; problemas familiares; problemas financeiros; casamento; gravidez
SE	ter de trabalhar; mudança; problemas familiares; falta de interesse pela escola; problemas financeiros
S	ter de trabalhar; problemas financeiros; falta de interesse pela escola; gravidez; mudança; problemas familiares

Fonte: COEJA

Idade em que voltou a estudar	NE	N	CO	SE	S
13 a 15 anos	19,5	6,5	5	8,5	7
16 a 21 anos	40	38	17	47,5	31
22 a 25 anos	11,5	15	12	7	18,5
25 a 35 anos	19,5	31,5	47	32	26
36 a 50 anos	9,5	9	19	5	18,5

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Motivos para voltar a estudar	
NE	ter um futuro melhor; aprender mais; arrependimento por ter parado; arrumar trabalho; concluir os estudos
N	ter um futuro melhor; arrumar trabalho; necessidade; aprender mais; exigência do trabalho
CO	aprender mais; ter emprego melhor; ter um futuro melhor; arrumar trabalho; surgiu oportunidade; concluir estudos
SE	ter emprego melhor; aprender mais; exigência do trabalho; arrependimento de ter parado; necessidade; ter um futuro melhor
S	aprender mais; necessidade; ter um emprego melhor; ter um futuro melhor; arrumar trabalho

Fonte: COEJA

Matéria	Mais fácil (%)
Língua Portuguesa	25
Matemática	23
Ciências	21
História	16
Geografia	12
Inglês	3

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Matéria	Mais difícil (%)
Matemática	47
Língua Portuguesa	21,5
Inglês	10
História	8
Geografia	9
Ciências	4,5

Em porcentagem / Fonte: COEJA

	Maiores dificuldades para estudar
NE	falta de tempo; trabalhar e estudar; dificuldade de transporte; conciliar trabalho doméstico e escola; não ter onde deixar os filhos; problemas financeiros
N	trabalhar e estudar; conciliar trabalho doméstico e escola; não ter onde deixar os filhos; dificuldade de transporte; falta de tempo; dificuldade para aprender
CO	trabalhar e estudar; falta de tempo; não ter onde deixar os filhos; cansaço; conciliar trabalho doméstico e escola; problemas financeiros; dificuldade para aprender
SE	trabalhar e estudar; problemas financeiros; conciliar trabalho doméstico e escola; dificuldade de transporte; cansaço; falta de tempo; distância da casa à escola
S	falta de tempo; problemas financeiros; trabalhar e estudar; cansaço; memória; conciliar trabalho doméstico e escola

Fonte: COEJA

ANEXO B

Tabelas referentes ao perfil dos professores da EJA¹⁵¹

Dados pessoais e familiares

Estado civil	NE	N	CO	SE	S
Solteiros	38	19	44	48	45
Casados	53	62	38	37	45
Separados	9	14	18	15	8
Viúvos	–	5	–	–	2

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Tem filhos?	NE	N	CO	SE	S
Sim	71	80	56	47	40
Não	29	20	44	53	60

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Residência	NE	N	CO	SE	S
Mudou de cidade	44	10	30	29	45
Mudou de estado	10	60	56	18	28
Não mudou	46	30	14	53	27

Em porcentagem / Fonte: COEJA

¹⁵¹ As tabelas e quadros foram copiados tal qual se apresentam na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação. Para melhor compreensão dos dados, buscar comentários no documento já citado e cuja versão digital se encontra no *site* do Ministério da Educação: www.mec.gov.br.

Faixa salarial	NE	N	CO	SE	S
1 a 2 SM	14	6	21	15	6
3 a 4 SM	66	67	53	55	47
5 a 6 SM	20	27	26	30	9
Mais de 6 SM	-	-	-	-	38

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Itens de despesa	NE	N	CO	SE	S
Alimentação	28	37	28	25	30
Vestuário	22	16	24	18	20
Livros	17	16	16	17	13
Aluguel	8	10	8	10	5
Outros	25	21	24	30	32

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Questões ligadas à vida profissional

Tempo de experiência	NE	N	CO	SE	S
0 a 5 anos	46	53	65	44	62
6 a 10 anos	18	37	25	36	21
11 a 15 anos	20	10	4	8	9
Mais de 16 anos	16	-	6	12	8

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Experiência em EJA de 1ª a 4ª série	NE	N	CO	SE	S
Sim	29	35	25	15	15
Não	71	65	75	85	85

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Ações de formação	NE	N	CO	SE	S
Curso de capacitação	13	19	13	15	22
Leitura de revistas educativas	20	20	21	16	18
Leitura de livros	19	23	18	15	16
Programas de tevê	16	12	13	14	10
Programas de rádio	2	2	1	3	3
Programas da Secretaria de Educação	14	10	20	24	18
Encontros, congressos e simpósios	12	11	10	10	12
Outros ou sem resposta	4	3	4	3	1

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Motivações para trabalhar em EJA	NE	N	CO	SE	S
Gostar da profissão	30	27	27	58	27
Preencher carga horária/necessidade financeira	14	16	9	11	33
Necessidade do sistema de ensino	18	16	15	-	2
Devido ao interesse dos alunos	4	22	18	6	13
Devido ao horário noturno	10	11	-	5	2
Para ter experiência	14	-	6	5	16
Porque foi convidado	9	-	21	5	5
Outros	1	8	4	10	2

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Dedica tempo a tarefas extraclasse?	NE	N	CO	SE	S
Sim	85	80	96	92	88
Não	15	20	4	8	12

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Tempo dedicado a tarefas extraclasse	NE	N	CO	SE	S
1 a 2 horas	5	26	9	14	9
3 a 4 horas	23	37	6	–	43
5 a 6 horas	15	–	69	18	18
Mais de 6 horas	57	37	16	68	30

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Dificuldades para dar aula	
NE	falta de material; falta de recursos audiovisuais; espaço físico; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; turmas heterogêneas
N	falta de material; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; falta de tempo para planejamento; falta de colaboração dos pais
CO	falta de material; falta de interesse dos alunos; falta de conhecimento dos alunos; salas superlotadas, indisciplina; turmas heterogêneas; diferença de idade
SE	falta de material didático; indisciplina; salas superlotadas; falta de tempo para planejamento; falta de interesse dos alunos
S	falta de material didático; salas inadequadas; falta de interesse dos alunos; indisciplina; salas superlotadas; falta de cursos de atualização

Fonte: COEJA

O que gostariam de mudar	
NE	ter material didático; salários mais dignos; salas especiais; livros para todos os alunos; cursos de capacitação específicos para EJA
N	ter material didático; apoio pedagógico e recursos de ensino; apoio dos pais; classes menos lotadas
CO	ter material didático; conscientização dos alunos; classes menos lotadas; espaço físico; melhor estrutura educacional
SE	ter material didático; disponibilidade de acesso à internet, jornais, vídeo, revistas etc.; rigoroso regulamento disciplinar; melhor salário; espaço físico
S	ter material didático; espaço físico; remuneração adequada; conscientização dos alunos

Fonte: COEJA

Matéria	Mais fácil (%)
Geografia	20
Ciências	18
História	17
Língua Portuguesa	16
Matemática	5
Inglês	3

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Matéria	Mais difícil (%)
Matemática	60
Língua Portuguesa	24
Ciências	6
História	4
Inglês	3
Geografia	1

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Atividades mais frequentes nas horas de folga	
NE	ler; passear com a família; assistir televisão; conversar com amigos; ir à igreja; ir à praia
N	ler; passear com a família; ouvir música; estudar; corrigir provas e preparar material didático
CO	ler; passear com a família; corrigir provas e preparar material didático; assistir televisão; estudar; ir ao cinema
SE	ler; assistir a filmes; passear com a família; ir à praia; dormir; assistir televisão; estudar; ir ao cinema
S	ler; passear com a família; fazer caminhadas; assistir televisão; atividades domésticas; descansar; assistir a filmes

Fonte: COEJA

Leitura	NE	N	CO	SE	S
Jornais	23	22	19	26	24
Revistas	22	26	24	19	22
Bíblia	10	12	12	12	9
Livros	22	21	20	20	23
Revistas educativas e científicas	17	14	21	19	17
Outros	6	5	4	4	5

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Último livro lido	NE	N	CO	SE	S
Literatura em geral	62	46	43	35	58
Sobre educação	15	26	26	15	-
Técnico	3	20	26	25	17
Auto-ajuda	9	-	3	10	10
Religioso	3	-	-	5	10
Outros	8	8	2	10	5

Em porcentagem / Fonte: COEJA

Gosta de assistir na TV	NE	N	CO	SE	S
Telejornais	23	25	22	17	21
Documentários	18	17	17	21	18
Entrevistas	16	20	15	19	14
Programas educativos	15	18	15	15	12
Filmes	12	8	14	16	15
Esporte	5	2	5	6	6
Novelas	1	2	1	1	3
Programas de auditório	1	4	4	1	3
Outros	9	4	7	4	8

Em porcentagem / Fonte: COEJA

ANEXO C

Publicação especial do Jornal NH: Programa ABC Alfabetizando

ESPECIAL

Abc Domingo

8 de julho de 2007 6

ABC Alfabetizando



Visão dos prefeitos para os anos de 2007 e 2008

Canoas

Acesso de adultos à educação

É lamentável que em plena era da informação digital, ainda convivemos com a chaga do analfabetismo. Em 1981 a prefeitura assumiu as ações para erradicá-lo e, em 97, implementou a Educação de Jovens e Adultos - EJA, que permanece até hoje. Na minha primeira gestão, além de adequarmos a educação às necessidades atuais, implementando o Projeto Semear, que garantiu aos alunos das 42 escolas de Ensino Fundamental o acesso a computadores e softwares educacionais, não apenas mantemos a EJA como também ampliamos a novos estudantes, inclusive, com a inclusão digital destes alunos.

TRIPLICOU

Em 2001 recebi a administração com a EJA presente em 18 escolas e com 849 alunos. Hoje esse número chega a 3,1mil estudantes. Para garantir um ensino de qualidade apostamos permanentemente na qualificação do quadro de docentes. Os 188 professores responsáveis

pela EJA, além de gratificação de 60% no salário, também passam por cursos de formação continuada, muitos deles também ingressaram em pós-graduação oferecidos através de convênios entre a prefeitura e instituições de ensino superior da cidade. Apostar na educação é garantir um futuro melhor.



Prefeito Marcos Ronchetti



Prefeito Pedro Bertolucci

Gramado

Alternativas oferecem novos

CAMINHOS

Parabenizamos o Grupo Sinos pela ação empreendedora na realização do ABC ALFABETIZANDO e reafirmamos nosso engajamento na busca pela erradicação do analfabetismo em nosso município. Através da secretaria de Educação mantemos o projeto "Abrindo Caminhos", atendendo 46 alunos na Rede Municipal e 21 na Rede Estadual, que são alfabetizados de maneira informal na escola do seu bairro, o que facilita a participação. As aulas acontecem no turno da noite e em horários adequados à sua rotina de trabalho.

A alfabetização é trabalhada a par-

tir da realidade do dia-a-dia do aluno, trazendo à ele a possibilidade de ampliar seu universo linguístico. As inscrições estão sempre abertas, em todas as escolas do município em horários alternativos. A importância deste Projeto é a aproximação e integração destas pessoas com a escola e a

comunidade, sendo a porta de entrada de mais pessoas no ensino. Sabemos que as circunstâncias e os ambientes tem influência sobre nós, por isso mesmo propiciamos esta oportunidade à estas pessoas, auxiliando-as a tornarem-se cidadãos deste novo tempo que vivemos.

Lindolfo Collor

Animados a completarem sua

FORMAÇÃO

Em 2005, quando nossa Administração assumiu, a secretaria de Educação elaborou o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos "BorboLETRA". Buscamos, inclusive, junto ao TRE a relação de eleitores analfabetos do município. Tivemos o apoio de toda a comunidade e das escolas para localizá-los. Foram feitas visitas, conseguimos convencer muitos deles para atenderem ao programa. Hoje temos vários deles frequentando o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) com a meta de concluírem o Ensino Fundamental e o Médio. As aulas acontecem na E.M.E.F. Mano Dheini. Oferecemos transporte aos alunos mo-

doadores de outros bairros.

Foi um orgulho muito grande para nós, enquanto Administração Municipal, recebermos em dezembro de 2006, o Título de "Município Alfabetizado". Isso demonstra que estamos fazendo a nossa parte, e com certeza vamos continuar

fazendo. Contamos com a comunidade de Lindolfo Collor na continuidade desse processo, pois é na superação de dificuldades, de obstáculos, que comprovamos a capacidade de todos nós, no sentido de um novo significado para nossa vida e nossa liberdade.



Prefeito José Darci Habitzreuter

Veja todas as páginas da Ação no site www.abcalfabetizando.com.br



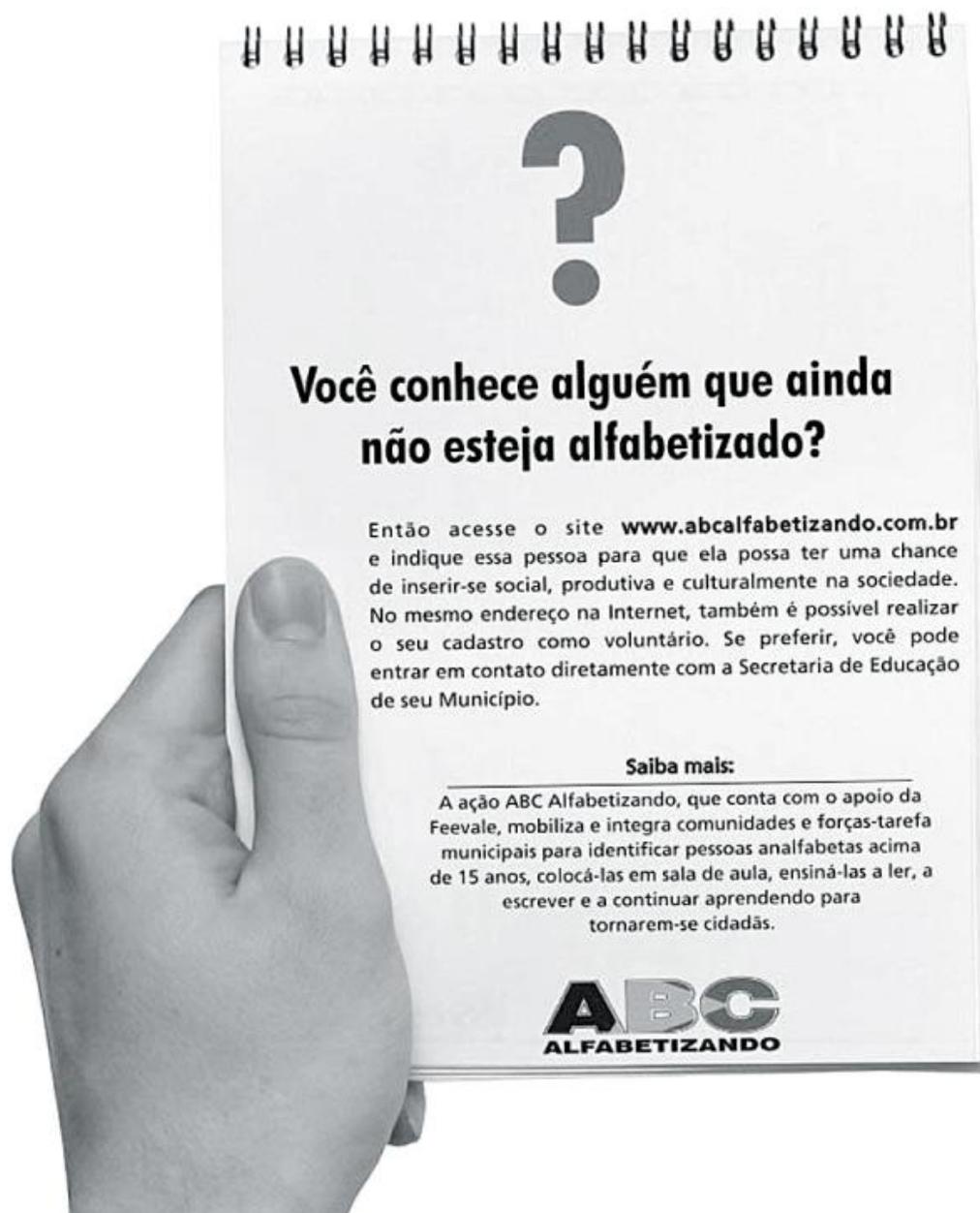
SÓ CLIENTE BANRISUL TEM.

Banrisul
www.banrisul.com.br

DE PROPAGANDA

ANEXO D

Folder sobre o Programa ABC Alfabetizando



Fonte: Jornal NH, 02 de outubro de 2006

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)