

FUNDAMENTOS DE EJA



Nilda Stecanela [org.]

1

Cadernos de EJA

FUNDAMENTOS DA EJA

Caderno de EJA – 1

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Roque Maria Bocchese Grazziotin

Vice-Presidente:

Orlando Antonio Marin

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Prof. Isidoro Zorzi

Vice-Reitor:

Prof. José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:

Prof. Evaldo Antonio Kuiava

Coordenador da EducS:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldó Rech (UCS)

Gilberto Henrique Chissini (UCS)

Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

José Carlos Köche (UCS) – presidente

José Mauro Madi (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

Nilda Stecanela
organizadora

FUNDAMENTOS DA EJA

Caderno de EJA – 1



EDUCS

© Nilda Stecanela [org.]

Revisão: Ivone Polidoro Franco

Editoração: Traço Diferencial – (54) 3229 7740

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

C122 Caderno de EJA / org. Nilda Stecanela. – Caxias do Sul, RS: EducS, 2013.

138 p.; 21 cm.

Vários colaboradores

Conteúdo: v. 1. Fundamentos da EJA – v. 2. Juventude urbana, culturas e EJA - v. 3. Ler e escrever na EJA: práticas interdisciplinares – v. 4. Práticas de EJA.

Apresenta bibliografia

ISBN 978-85-7061-718-7

1. Educação de adultos. 2. Alfabetização – Adolescentes e adultos. I. Stecanela, Nilda.

CDU 2. ed.: 374.7

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|---|--------------------|
| 1. Educação de adultos | 374.7 |
| 2. Alfabetização – Adolescentes e adultos | 37.014.22-053.6/.8 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

Direitos reservados à:

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação – SECADI/MEC, 2013

Sumário

Apresentação / 7

Prefácio / 9

1

Legislação e políticas públicas de EJA / 15

Delcio Antônio Agliardi (PPGLET/UCS/Uniritter e CEFE/UCS)

2

Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho / 37

Natália Pietra Méndez (IFCH/UFRGS)

3

O educador de EJA como sujeito sociocultural / 55

Iara Caierão – Associação Brasileira de Psicopedagogia

Rosane Kohl Brustolin (PPGEDU/UCS)

4

Sujeitos de EJA: sociedade, culturas e EJA / 75

Marcos da Rocha Oliveira (PPGEDU/UFRGS)

Máximo Daniel Lamela Adó (PPGEDU/UFRGS)

5

Educação de Jovens e Adultos na política cultural escolar / 109

Sônia Regina da Luz Matos

(PPGEDU/UFRGS, UCS e *Université de Lyon 2*, França)

Apresentação

Esta publicação compõe uma coleção de quatro cadernos designados de “Cadernos de EJA”.¹ Constitui parte das ações previstas no âmbito do Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da Educação Contemporânea”, oportunizado a partir de convênio firmado entre a Universidade de Caxias do Sul e o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI), tendo como base as orientações da Resolução 48/2008, valendo-se também de parceria com a prefeitura municipal de Caxias do Sul e com a Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste (AMESNE).

Os textos que ora apresentamos decorrem das reflexões realizadas pelos professores nas disciplinas dos cursos de formação continuada em Educação de Jovens e Adultos em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização, desenvolvidos nos domínios do projeto. Procuram articular a interlocução estabelecida com os participantes da formação, a realidade da EJA e os referenciais teóricos convidados ao diálogo em cada situação.

O Caderno de EJA, volume 1, propõe-se a desenvolvimentos teórico-reflexivos a respeito dos **Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos**.

O Caderno de EJA, volume 2, tem como foco a temática **Juventude urbana, culturas e Educação de Jovens e Adultos**.

¹ Toda vez que referirmos “EJA”, estamos remetendo à Educação de pessoas jovens e adultas.

O Caderno de EJA, volume 3, traz ao debate o tema **Ler e escrever na Educação de Jovens e Adultos: práticas interdisciplinares**.

O Caderno de EJA, volume 4, expõe alternativas para o trabalho na EJA, a partir do olhar voltado às “**Práticas de Educação de Jovens e Adultos**”.

De modo específico, este primeiro caderno, denominado de **Fundamentos da EJA**, tematiza os pressupostos desenvolvidos e colocados em movimento no primeiro bloco de disciplinas dos cursos realizados no Plano de Trabalho do Projeto, em acordo com as exigências da organização curricular orientada pela Resolução 48/2008.

Mais do que uma coletânea, as ideias, indagações e afirmativas presentes nos textos desta obra mostram-se “encharcadas” de reflexão e de práticas mediadas pela teoria que se produziu numa íntima interação entre o concebido, o vivido e o percebido, no decorrer do desenvolvimento das aulas dos cursos que o projeto acolheu, assim como das produções didáticas e científicas desencadeadas no projeto de investigação, realizado no âmbito do projeto que os ancora.

A intenção é oxigenar a reflexão em torno das políticas e das práticas de EJA, desencadeando um diálogo com referenciais produzidos sob diferentes perspectivas, de modo a despertar a dúvida, abalar as certezas e estimular a ousadia.

Nilda Stecanela*
Organizadora.

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diretora do Centro de Filosofia e Educação e Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS; do Projeto Ler e Escrever o Mundo: a EJA no Contexto da Educação Contemporânea; e do Programa Nossa Escola Pesquisa sua Opinião no Polo Rio Grande do Sul.

Prefácio

Monica Ribeiro da Silva*

O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes. (Cora Coralina).

Sente falta da escola quem não a teve. Mas, que falta faz a escola? Nos pensamentos do sempre mestre Paulo Freire, a escola faz falta porque nos permite leituras do mundo. Leituras possíveis de um mundo que trata de forma desigual os desiguais – como não poderia deixar de ser –, e sonega a muitos o direito a possíveis e distintas leituras desse mesmo mundo. Escolas também distintas, como nos lembram os versos da sensível Cora:

Fazei, Senhor, presente
a razão dos que me julgam,
que enquanto os filhos de pais abastados
tinham escolas escolhidas,
alimentos, recreação, carinho e brinquedos,
eu, filho de pais ignorantes e pobres,
era criança marginalizada,
perdida pelas ruas,
detida no pátio das Delegacias
driblando os guardas,
solerte a malandrim
às voltas com o Juizado de Menores.
[...]

* Doutora em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Senhor, daí idealismo às autoridades
para que elas criem em cada bairro
pobre de Goiânia
uma Escola conjugada Profissional
e Alfabetização para os meninos pobres,
antes que eles se percam pelo abandono
e por medidas inoperantes e superadas dos que tudo
podem.

(Cora Coralina. Excerto de *Oração do pequeno delinqüente*,
1965).

É sobre a escola negada que fala a presente obra. Convencionamos chamar a escola tardiamente oferecida de “Educação de Jovens e Adultos”. E hoje, redigindo este Prefácio, em resposta a convite que muito me honra, reflito e indago: *Educação* de Jovens e Adultos? Será correto assim dizer? E já não estarão eles educados pela sociedade pedagógica que, por intermédio da cultura, nos diferencia e identifica, nos distancia e aproxima, nos liberta e nos sufoca? Que dizer então desta escola tardiamente oferecida? Pois que seja, também, educação, mas que se reconheça que é educação em sentido próprio, singular, posto que se dirige a pessoas já educadas e em permanente processo de se fazerem homens e mulheres, pais e mães, trabalhadores e trabalhadoras.

A Educação de Jovens e Adultos tem recebido diversos e precários tratamentos por parte das *autoridades* reivindicadas por Cora. Outrora considerada mera ação supletiva, compensatória, propôs-se a oferecer de forma concisa o aprendizado das letras e da ciência. Escola tardia, tempo reduzido pela metade. A exacerbação da *semiformação*, diria Adorno.¹ Distinção afirmada em favor dos escolarizados, que esvazia de sentido o humano e faz nascer o não humano

¹ Em *Teoria da Semicultura*, o filósofo T. W. Adorno mostra o quanto a sociedade industrial tem privilegiado, em termos de educação, os aspectos que levam mais à adaptação do que à diferenciação dos indivíduos. Para ele, não há formação cultural sem diferenciação, o que faz emergir o que denomina *semiformação*. Em nossa sociedade, a semiformação impõe-se quando “o espírito é conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”. (ADORNO, 1996, p. 400). Adorno demarca os

Preconceitos de classe.
Preconceitos de cor e de família.
Preconceitos econômicos.
Férreos preconceitos sociais.
A escola da vida me suplementou
as deficiências da escola primária
que outras o destino não me deu.
(Cora Coralina. *Cora Coralina, quem é você*, 1976).

Reconhecida tardiamente como direito, superada a ideia de suplência, é alçada à condição de educação. Permanecem, porém, os motivos que a geram enquanto necessidade para muitos. Em seus objetivos, a presente obra se valoriza por trazer de forma aprofundada os debates mais atuais acerca das condições históricas e sociais que fazem permanecer a necessidade da educação de jovens e adultos em nosso País. Ao abordar aspectos da legislação e das políticas públicas, da educação de jovens e adultos em relação ao mundo do trabalho; do reconhecimento do educador da EJA, como sujeito sociocultural; da relevância do debate do que é ser *sujeitos* da EJA ou da EJA no contexto da política cultural escolar, os textos evidenciam que ainda há muito por conhecer e fazer no campo das políticas e das práticas relativas ao enfrentamento e à superação do direito a um só tempo reconhecido e negado.

Em *Legislação e políticas públicas de EJA*, o autor, Delcio Antônio Agliardi, traz um alerta sobre a necessidade de reflexão e atualização permanente acerca das políticas públicas de educação de jovens e adultos. Relacionada ao contexto nacional desde a metade do século XX, a análise percorre a produção acadêmica da área, os espaços e as articulações que se deram entre governo e sociedade civil no tenso processo de instituição da educação escolar como direito social.

prováveis mecanismos por meio dos quais a formação humana tem sido restringida à condição de formação cultural voltada quase que exclusivamente para a adaptação e para a submissão a distintas formas de controle. A circunscrição das práticas de formação a uma práxis fundada na razão produzida pelo esclarecimento estaria limitando a capacidade de condução à autorreflexão crítica e à identificação dos mecanismos de dominação. (SILVA, 2008).

A *EJA e o mundo do trabalho*, escrito por Natália Pietra Méndez, são situados a partir de sua condição histórica. No entrelaçamento entre educação e trabalho, e entre indivíduo e sociedade, a autora evidencia que “*a história de cada um é escrita dentro de uma trama social mais ampla em que relações sociais, culturais, políticas e econômicas interferem o tempo todo nas escolhas dos sujeitos. Os caminhos percorridos até chegar ao mundo do trabalho são trilhados dentro de um campo de possibilidades, próprio do contexto em que se vive*”. O texto nos convida, assim, a adentrar pela temática e extrair dele importantes considerações acerca das relações entre mundo do trabalho e educação de jovens e adultos na atualidade.

Iara Caiarão e Rosane Kohl Brustolin trazem importante reflexão sobre o educador de EJA como sujeito sociocultural e convidam o leitor e a leitora a refletirem sobre como esses educadores levam para os espaços de atuação suas próprias experiências, seus “laços de pertencimento”, enfim, tudo o que os instituíram como sujeitos sociais e, que, ao tornarem-se educadores, compõem, juntamente com outras, as experiências partilhadas no espaço-tempo escolar. As autoras despertam para o reconhecimento da singularidade de ser educador na e da EJA, na medida em que, para elas, “*pensar que educandos e educadores tecem conhecimento e a si mesmo na e pela relação constitui-se uma perspectiva diferenciada de educação, sobretudo quando se trata de educação de jovens e adultos*”.

Quem são os sujeitos da EJA? Como se produzem pela mediação da sociedade e da cultura? As reflexões oportunizadas pelo texto de Marcos da Rocha Oliveira e Máximo Daniel Lamela Adó, *Sujeitos da EJA, sociedade, culturas e EJA*, nos levam inicialmente a considerar as relações que se interpõem entre sociedade e cultura e sua incidência sobre os espaços de ensino e de educação identificados como processos de produção da identidade e da diferença. As reflexões sobre *Identidade e diferença na contemporaneidade* e sobre *Expressões vitais e a produção dos sujeitos da EJA em sua dinâmica sociocultural* compõem, segundo os autores, a unidade de tratamento acerca da constituição do sujeito da educação de jovens e adultos. Tal unidade carrega “*pluralismos irredutíveis, buscando – constantemente – trazer ao discurso o questionamento de sua própria enunciação*”. Com esse intrigante

percurso analítico, o autor anuncia seu “*intento crítico – no sentido de colocar em crise a linguagem comum ou naturalizada sobre o tema – no tratamento de tais questões*”.

Em *Educação de jovens e adultos na política cultural escolar*, Sonia Regina da Luz Mattos demonstra quatro procedimentos com vistas a tensionar saberes e poderes presentes no espaço-cultura escolar. Traz a relevante consideração de que os educadores não controlam “*o aprendizado no espaço da sala, porque o apreender extrapola os movimentos metodológicos*” o que leva a “*aberturas de novas e tensas investigações que fazem fronteiras com a artistagem didática que problematiza a desterritorialização dos efeitos culturais na sala de aula*”.

O conjunto de textos enriquece o pensamento dos que de alguma forma pretendem dialogar com o universo teórico-epistemológico-político da educação de pessoas jovens e adultas. Pertinentes em face da história e dos desafios do presente, as argumentações conduzem à atualização do debate e a novas provocações. Os textos e seus autores integram, assim, um convite à renovação do compromisso histórico-social com aqueles a quem tardiamente foram oferecidas a escola e as possibilidades de que se ampliem suas leituras de mundo. Como nos versos de Cora, os textos despertam para o reconhecimento do que foi negado e para a necessidade da luta que não se abrevia enquanto se fizer necessária.

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.

Vem a estas páginas
e não entaves seu uso
aos que têm sede.
(Cora Coralina, *Aninha e suas pedras*, outubro 1981)

Convido, assim, à leitura e ao encantamento tal qual nos permitem os versos da poeta.

Monica Ribeiro da Silva

Referências

ADORNO, Teodor. W. Teoria da Semicultura. *Educação & Sociedade*, ano XVII, n. 56, dez. 1996.

SILVA, Monica R. *Currículo e competências: a formação administrativa*. 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2012.

1

Legislação e políticas públicas de EJA¹

Delcio Antônio Agliardi*

Introdução

Este texto apresenta uma análise reflexiva e contextualizada das políticas públicas de educação de jovens e adultos (EJA), construídas no cenário nacional e internacional, a partir da segunda metade do século XX, tendo como ênfase os documentos e marcos relevantes, a produção acadêmica sobre a temática, os espaços e as articulações entre os governos e a sociedade civil, visando à garantia do direito à educação para todos.

A dura realidade das políticas públicas no Brasil, país que mantém uma dívida social com milhões de jovens e adultos que não sabem ler e escrever, é contextualizada no cenário dos recentes compromissos e das ações no campo da educação de jovens e adultos, as quais buscam reverter esse quadro de desvantagens sociais da população brasileira. Desta forma, procura analisar para entender os desafios, as tensões e as perspectivas da educação de jovens e adultos.

* Texto escrito especialmente para a Disciplina Políticas Públicas de EJA – Curso de Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul, março de 2012.

** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras/UCS-Uniritter. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Direito da Infância e Juventude pela Fundação Escola Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul. Licenciado em Filosofia. Docente no Centro de Filosofia e Educação e pesquisador no Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul.

No texto são exploradas algumas perspectivas importantes, a partir da revisão da literatura sobre EJA, das contribuições de Fávero (2011) e das diretrizes dos programas do atual governo federal, implementadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (Secadi/MEC), bem como nas deliberações das conferências internacionais de educação de adultos, a saber: (1) a EJA proveniente da concepção de Educação Popular; (2) a EJA em termos da alfabetização e da oferta tardia ou da complementação do Ensino Fundamental; (3) a EJA e a oferta de formação profissional inicial, o aperfeiçoamento ou a especialização em caráter complementar; (4) e, recentemente, os programas de oferta da educação geral e da formação continuada ao longo da vida.

1 As políticas públicas de educação de jovens e adultos

Desde a Idade Clássica se usa o termo *política* geralmente associado ao Estado e aos agentes encarregados da administração da cidade e do país. Porém, esse termo prenuncia uma abundância de significados, presentes nas muitas fases históricas da vida do povo do Ocidente. Em sua concepção clássica, política deriva de *polis – politikós* – e refere-se a tudo o que diz respeito à cidade, ao urbano, ao público, ao social. Para Aristóteles, a política é a ciência que tem por objeto a felicidade humana. O objetivo de Aristóteles com sua *Política* é justamente investigar as formas de governo e as instituições capazes de assegurar uma vida feliz ao cidadão. Por isso, a política situa-se no âmbito das ciências práticas, ou seja, as ciências que buscam o conhecimento como meio para a ação.

Na modernidade, o termo reporta-se à atividade ou ao conjunto de atividades que são responsabilidade do Estado capitalista. O conceito de política associou-se ao do poder do Estado – ou sociedade política –, através de mecanismos diversos que podem ser desde planos, programas e projetos, ações, que são regradas pelas leis e normas.

A partir dos filósofos Hobbes a Hegel, o pensamento político moderno tende a considerar o Estado em oposição ao “estado da natureza”, e a defini-lo como o momento supremo da vida coletiva dos seres humanos. Para Hegel, o Estado é compreendido como o

fundamento da família e da sociedade. Marx, na obra *O Capital*, afirma o Estado como violência concentrada e organizada da sociedade. Com efeito, são muitas as concepções e também as dificuldades de compreensão das contradições históricas do Estado capitalista.

Evidentemente, as políticas públicas sociais têm suma importância para o Estado capitalista – educação, saúde, habitação – e nascem das lutas históricas, das pressões e dos conflitos entre elas. Na concepção de Bobbio (1992), por mais fundamentais que sejam, os direitos do homem são direitos históricos, ou seja, são inventados em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez nem de uma vez por todas.

Mas o que devemos entender por políticas públicas de educação de jovens e adultos? Evidentemente, é preciso situar essa pergunta na dinâmica do movimento do capital, da História, dos processos sociais complexos, da conquista de direitos humanos, do trabalho e das novas formas de convivência social e comunitária. De acordo com Shiroma (2004, p.9), “compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão”.

Assim, são muitas as perspectivas possíveis para analisar as políticas públicas de jovens e adultos, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Há que se considerar as inúmeras transformações neste período da História, na esfera do Estado, da produção, do mercado e também no âmbito ideológico-político-cultural, desencadeadas pelo processo de reestruturação produtiva, da globalização e da influência das políticas internacionais. Nesse texto são exploradas quatro perspectivas importantes: (1) A EJA proveniente da concepção de Educação Popular; (2) A EJA em termos da alfabetização e da oferta tardia de educação; (3) A EJA e a oferta de formação profissional inicial; (4) A EJA enquanto formação continuada e ao longo da vida.

2 A EJA proveniente da concepção de Educação Popular

Diversos autores exploraram a afirmação da concepção de Educação Popular, entre eles, Ghirardelli (1987), Gohn (1992, 1995, 1997) e Paludo (2001). De acordo com Paludo (2001), assim podemos descrever o início da experiência de *educação popular*:

É no início dos anos 1960 que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular (MCP), o primeiro, data de 1960 e esteve ligado à prefeitura de Recife. Paulo Freire pertenceu a este grupo. Em seguida é criado, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o movimento de Educação de Base (MEB – março de 1961). Por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), são criados os Centros Populares de Cultura (CPC) e, em 1963, surge o Plano Nacional de Alfabetização. (PALUDO, 2001, p. 89).

As atividades desenvolvidas por estes movimentos educativos visavam à alfabetização, à organização de base da cultura popular. Com Paulo Freire, o Brasil vive a primeira experiência de uma pedagogia voltada para as classes populares. Segundo alguns estudiosos (PALUDO, 2001; GHON, 1997), a *pedagogia libertadora* de Paulo Freire emergiu das práticas vividas no interior dos movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos. Freire estabelece uma relação entre os sujeitos (suas culturas e suas realidades), a educação e as possibilidades de superação das situações de desumanização com as quais convivem.

Desta forma, a educação popular é indissociável da política e da cultura. Segundo Paludo (2001, p. 95): “A pedagogia de Freire deixa claro que o aprofundamento e a recriação da concepção de Educação Popular e a qualificação das práticas exigem dos educadores populares a tarefa de pensar esta proposta político-pedagógica em diferentes espaços e tempos”.

Prefaciando a obra de Soares, Haddad afirma:

Foi preciso que Paulo Freire regressasse do exílio e assumisse o cargo de Secretário de Educação do município de São Paulo para que a temática voltasse a ter visibilidade, ao implantar um programa de alfabetização que fazia a ponte entre a tradição da educação popular e os novos direitos educacionais produzidos pela luta social: o MOVA – Movimento de Alfabetização. (HADDAD, 2011, p. 9).

Esse movimento político parte de entidades da sociedade civil, como movimentos sociais, ONGs e sindicatos, e vai ocupando o espaço do poder estatal. O movimento da educação popular não levava em consideração a demanda por escolarização. (HADDAD, 2011). Somente o processo de mobilização pela elaboração da nova Constituição de 1988 e a elaboração da LDB/1996 colocaram o tema da EJA em pauta.

Muitos estudos insidem sobre as experiências de projetos de ONGs que possuem características e práticas educativas (uma tipologia) não escolares. De acordo com Haddad (2011),¹ não há estudos longitudinais mas relatos de experiência em EJA. Uma das dificuldades em EJA é a baixa produção teórica. “Seria um elitismo do universo acadêmico?” – pergunta Haddad (2011). É possível, se considerarmos a tradicional distância que a elite brasileira mantém da base da sociedade, inclusive a acadêmica, conclui Haddad.

A Educação Popular, como experiência desenvolvida fora dos aparelhos escolares institucionalizados e controlados pelo Estado, visa à aprendizagem como prática social, uma educação encarnada na vida cotidiana. Ghon (2006) discute teoricamente sobre o conceito de *educação não formal*, ampliando o horizonte das possibilidades de compreensão sobre os processos educativos. Para Gohn:

¹ Conferência de abertura do curso de Especialização em EJA na Universidade de Caxias do Sul, 21/09/2011.

Educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos a fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p. 2).

Assim, o objetivo da educação não formal é contribuir com o alargamento dos processos educativos; ela não poderá substituir ou competir com a educação formal, escolar.

3 A EJA em termos da alfabetização e da oferta tardia de educação

Observando os indicadores de ocupação e de escolarização da população brasileira, é fácil perceber que somente nas duas últimas décadas do século XX existem conquistas relevantes (e históricas) no campo da educação e que mudaram o fluxo de ingresso e permanência escolar, mas de modo especial após o reconhecimento e a garantia do direito à educação como um direito humano fundamental, assegurado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

No final dos anos 90, pela primeira vez na história brasileira, ocorre a entrada de aproximadamente 97% das crianças na escola, fenômeno que se observa a partir das garantias de direito à educação; da escolarização obrigatória para as oito séries do Ensino Fundamental, demandada pela Lei 5.692/71; do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90); da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Porém, a evasão e a repetência são flagrantes e mostram as contradições do sistema escolar que conseguiu alcançar índices

históricos de ingresso, falhando na tarefa de manter esse universo de pessoas em idade escolar nos bancos da escola.

Coerente é a posição de que a EJA é uma das conquistas históricas da sociedade brasileira. Sabidamente o seu reconhecimento como direito humano acontece na Constituição Federal de 1988, quando o Estado brasileiro reconhece o direito à educação como direito público subjetivo, inclusive para os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade apropriada ou com defasagem idade/série. O *caput* do art. 5º da LDB diz: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.” Mesmo com todo o arcabouço jurídico em favor do direito à educação, a política de educação de jovens e adultos, durante esse período, não foi prioridade.

Desta forma, uma das tarefas da política educacional brasileira ainda resulta incompleta, ou seja, o pagamento dessa dívida social com uma juventude que permanece excluída do letramento escolar.² Um indicador de analfabetismo pode ilustrar esta tese: mais de 348 mil jovens entre 14 e 24 anos de idade permaneciam analfabetos em 2010.³

Analisando o histórico dos programas de alfabetização da EJA, percebemos que, na década de 50, a Campanha de Educação de Adultos tinha como viés as práticas de alfabetização. Na década de 60, conforme Haddad e Di Pierro (2000), os principais programas de alfabetização e educação popular se apoiavam no princípio da democratização de oportunidades de escolarização básica de adultos. A partir do Golpe Militar de 1964, os programas de alfabetização de adultos passaram a ter caráter assistencialista e conservador. Com o lançamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967 a escolarização de jovens e adultos ganhou o formato de ensino

² Analfabetismo aqui é entendido de maneira tradicional como não saber ler e escrever, não saber registrar a fala em escrita, não saber codificar a escrita em fala, aquisição e uso da escrita, alfabetização e, por letramento, entende-se o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever.

³ Fonte: IBGE, Censo de 2010.

supletivo. Na década de 80, a EJA continua sendo vista como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na idade própria ou que teve de interromper os estudos por alguma razão. Nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi lançada a campanha Alfabetização Solidária, em moldes tradicionais, e que depois, em 1998, sob a orientação de Ruth Cardoso, primeira-dama, se constituiu em um Programa Não Governamental, de atuação não estatal, portanto. Esse fato ilustra como a EJA foi desconsiderada nesses dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Fávero,

o governo federal não só desprezou a participação das diferentes organizações que trabalhavam com jovens e adultos na elaboração do documento brasileiro a ser apresentado na V Confinteia (realizada em Hamburgo, Alemanha, 1997), como lançou a campanha Alfabetização Solidária. (2001, p. 29).

Somente nos últimos anos, a partir de 2004, é que são gerados programas articulando a oferta da educação geral e da formação profissional, sendo criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad),⁴ vinculada ao Ministério da Educação. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, carcerária e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.⁵ O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais, por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

⁴ Em 2011 passou a ser denominada Secadi, a partir do decreto de reestruturação de 16/5/2011.

⁵ Exatamente pelas especificidades destas populações historicamente excluídas dos processos de educação formal. Portanto, foco especial.

4 A EJA e a oferta de formação profissional inicial

A educação e o mundo do trabalho constituem uma relação emblemática. Sabemos que a educação contemporânea está inserida no contexto das políticas públicas e econômicas, consoantes à ideia de habilidades e competências para o mundo do trabalho, na medida em que a manutenção dos postos de trabalho, o aumento da empregabilidade ou mesmo a acensão social e econômica estão na esteira dos discursos sociais.

O texto da V Confintea (1997) defende a ideia de educação de jovens e adultos para o desenvolvimento de suas capacidades; enriquecer seus conhecimentos; melhorar suas competências técnicas e profissionais; promover o desenvolvimento da autonomia das pessoas e das comunidades.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, ligada ao MEC, lançou em 2006 o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), visando a oferecer para maiores de 18 anos os seguintes cursos:

- (a) Educação Profissional Técnica de nível médio com Ensino Médio, destinado aos que já concluíram o Ensino Fundamental e ainda não possuem o Ensino Médio, mas pretendem adquirir o título de técnico;

- (b) Formação Inicial e Continuada com o Ensino Médio, destinada a quem já concluiu o Ensino Fundamental e ainda não possui o Ensino Médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida;

- (c) Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série ou 6º a 9º ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do Ensino Fundamental;

(d) Formação Inicial e Continuada com o Ensino Médio, dependendo das necessidades regionais de formação profissional;

(e) O Programa Educação nas Prisões também mira esse horizonte da formação inicial, pois estão presos, de acordo com o Censo Penitenciário Nacional de 2008, mais de 420 mil pessoas e aproximadamente 70% delas não possuem Ensino Fundamental completo. Desta forma, a EJA carcerária tem condições de alcançar muitas pessoas que ainda não possuem escolarização em nível fundamental.

Outro aspecto a ser considerado é o principal fator que leva o jovem a sair da escola, isto é, a oportunidade de emprego, entre homens, e a gravidez, entre mulheres. (IPEA, 2008).

Oliveira e Silva (2011) fizeram uma análise reflexiva de como se estabelece o diálogo entre a educação de jovens e adultos e o trabalho, a partir de 11 artigos apresentados no GT 18 da Anped - categoria Mundo do Trabalho. A análise indica diversas concepções de educação, desde as concepções das centrais sindicais às experiências desenvolvidas pelo setor privado; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); as experiências de alfabetização/escolarização para trabalhadores que tiveram pouco ou nenhum contato com a educação escolar. Este estudo das pesquisadoras indica:

– a diversidade é categoria fundamental que demarca as produções, mostrando diferenças significativas entre as experiências de formação, de concepção educacional e de objetivos a serem alcançados com a EJA;

– outro aspecto da produção é o imaginário dos trabalhadores frente ao trabalho físico em oposição ao intelectual, de modo particular os da construção civil. Os artigos analisados também apresentam as alterações ocorridas nas funções laborais do mundo contemporâneo frente à globalização, às mudanças culturais, à expansão dos meios de comunicação de massa;

– entre as correntes teóricas analisadas nos textos, uma é a que percebe a dimensão educativa do trabalho, ou seja, como algo que educa as pessoas que o exercem;

– muitos veem a EJA apenas como preparadora de jovens e adultos para o mercado de trabalho, para a mão de obra técnica, instrumental.

Por último, são apresentadas as lacunas frente às discussões relacionadas ao trabalho. Segundo Oliveira e Silva:

Os artigos não contemplam a discussão referente à forma como os sujeitos da EJA lidam com o seu processo de aprendizagem, bem como a maneira como eles relacionam o processo educacional que participam com o seu mundo de trabalho, refletindo sobre as atividades por eles exercidas. (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 234-235).

Deste modo, é possível perceber que as ações educativas de EJA são variadas, tanto nos planos governamentais como não governamentais; pretendem resolver demandas específicas de trabalhadores; possuem confluências entre trabalho e educação, sobretudo na perspectiva de empregabilidade, de inserção e reinserção no mercado de trabalho.

5 A EJA enquanto formação continuada e ao longo da vida

A EJA, como processo de educação permanente e como educação ao longo da vida são concepções teóricas recentes, que emergiram da ebulição do tema no cenário dos debates ocorridos em fóruns, conferências, seminários, colóquios, pesquisas sobre EJA. Aqui podemos citar as conferências internacionais de educação de adultos, os fóruns de EJA espalhados pelo Brasil, as produções do Grupo de Trabalho 18 (GT 18 da Anped), o Relatório Jacques Dellors, que deu origem a uma expressiva parcela de discussões. Educação permanente e ao longo da vida, nomenclaturas utilizadas na América

Latina e Europa, bem como nos Estados Unidos com a expressão *lifelong learning*, são extraídas de diversos termos que caracterizam e dominam a EJA: aprendizagem permanente, educação continuada, educação contínua, formação contínua de jovens e adultos, entre outros. No Canadá e nos Estados Unidos, a partir do anos 70, a expressão *lifelong learning* surge como uma corrente de pensamento que defende o aprender não só pela via da formação, mas levando em conta a via da experiência. Essa concepção se alinha com o pensamento de John Dewey (1859-1952), célebre pensador da filosofia do pragmatismo.

Aprendizagem ao longo da vida foi o tema da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia). Diz o texto da VI Confinteia (2009): “A educação deve ser pensada como um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e a informal, traduzindo-se numa filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação em uma sociedade do conhecimento.”

O Documento-Base Nacional preparatório à VI Confinteia, em seu marcador 3, afirma:

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-Nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e por isso tem de estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal.

Importante contextualizar o papel fundamental das seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas), desde 1949, em que os Estados membros se comprometem a promover, com urgência e em ritmo acelerado, a agenda da aprendizagem e da educação de adultos.

Doze anos é o espaço de tempo entre a V e a VI Confinteas. A V Confinteas foi realizada em Hamburgo, Alemanha, no ano de 1997, e se configurou como uma das conferências do ciclo social e declarou a educação de adultos mais que um direito, a chave para o século XXI, pois somente o desenvolvimento centrado no ser humano e uma sociedade participativa poderão alavancar o desenvolvimento justo e sustentável. As outras conferências seguem este histórico: a IV aconteceu em 1985, em Paris; A cidade de Tóquio realizou a III Conferência em 1972; a II foi no ano de 1960, na cidade de Montreal, Canadá e a I foi realizada na Dinamarca, cidade de Elsinore, em 1949.

A VI Confinteas ocorreu em 2009 no Hemisfério Sul, tendo o Brasil como palco, mais especificamente na cidade de Belém do Pará, a partir da mobilização dos Fóruns de EJA do Brasil, os quais foram decisivos na organização e articulação da política em defesa dos direitos à EJA e à diversidade. O Marco de Ação de Belém, como ficou conhecido o Documento Final da VI Confinteas, está organizado em três partes: a primeira, aborda os problemas e os desafios da educação global; a segunda, apresenta os avanços na aprendizagem e educação de adultos desde a Conferência de Hamburgo e a terceira parte trata dos desafios para a aprendizagem e educação de adultos.

O texto da VI Confinteas diz:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. A aprendizagem ao longo da vida [...] é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão

Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. (2009).

É necessário realçar o papel estratégico no cenário político brasileiro da participação, em rede, dos 16 fóruns estaduais de EJA,⁶ cujo interesse é a defesa do direito à educação para todos. Para Paiva:

Os aprendizados dos últimos sete anos sobre a participação política na formulação de caminhos para a Educação de Jovens e Adultos, indicam que temos sido discípulos estudiosos, argutos, com acuidade, mas que há muito a aprender na “novidade” da relação estabelecida fortemente com o poder público, como interlocutores privilegiados. (PAIVA, 2011, p. 117).

Portanto, politicamente pode-se dizer que a educação de jovens e adultos tem, no cenário nacional e internacional, princípios, formulações e interpretações favoráveis ao direito à educação para todos. Neste sentido:

Vivem-se outros tempos na EJA e, passados alguns meses da VI Conferência Internacional, pode-se afirmar que a produção brasileira, seja por parte dos pesquisadores do campo, seja de parte da sociedade organizada, seja por parte das políticas públicas, revelam um conjunto amadurecido e crítico, capaz de contribuir, agir e transformar a realidade ainda persistente na interdição aos direitos de todos os jovens e adultos, para que estes usufruam a condição cidadã de participação no mundo da cultura escrita, em condições de igualdade com aqueles que dispuserem do mesmo direito, na infância. (PAIVA, 2011, p.113).

⁶ Esse número é de 2003 e muitos fóruns regionais de EJA estão em funcionamento.

Porém, com toda essa mobilização e esperança em novos tempos para a educação de jovens e adultos, o universo de analfabetos no Brasil se aproxima dos 12,9 milhões de pessoas,⁷ indicador que por si só remete ao enorme desafio para as políticas públicas de educação na contemporaneidade.

Seria esse o desafio primordial para a educação de jovens e adultos a ser enfrentado através da articulação política entre governos, sociedade civil e Organismos das Nações Unidas? Ou, como assegura o texto da última Conferência de Educação de Adultos, o grande desafio posto agora é o de passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos. Se verdadeira a tese de que política se inventa todo dia, podemos ter a esperança no futuro de que esse ideal seja plenamente alcançado.

Com efeito, o Plano Decenal Nacional de Educação 2011-2020 (PNE) trata com atenção a educação de jovens de adultos. O PNE, enviado pelo governo federal à Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010, discutido ao longo do ano de 2011 com a sociedade civil, através de Audiências Públicas e Seminários Estaduais, tramitou nas Comissões de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), Finanças e Tributação (CFT), Educação e Cultura (CEC), Direitos Humanos e Minorias (CDHM), Seguridade Social e Família (CSSF) e Finanças e Tributação (CFT).

O novo PNE prevê à EJA ações em três das 20 metas. A Meta 2 – “Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos”, contém duas estratégias em EJA:

- (1) fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de quinze a dezessete anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem idade-série;

⁷ Informação extraída da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (Pnad), ano 2012.

(2) fomentar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade/série.

Na Meta 9 – “Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.” Para isso, constam duas estratégias de EJA:

(1) promover chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos e avaliação de alfabetização por meio de exames específicos, que permitam aferição do grau de analfabetismo de jovens e adultos com mais de quinze anos de idade;

(2) executar, em articulação com a área da saúde, programa nacional de atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos para estudantes da educação de jovens e adultos.

Na Meta 10 – “Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”, constam oito estratégias, a saber:

(1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos, voltado à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

(2) fomentar a expansão das matrículas na educação de jovens e adultos de forma a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador;

(3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância;

(4) institucionalizar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional;

(5) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação e formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional;

(6) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores, articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical;

(7) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico, que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional;

(8) fomentar a diversificação curricular do Ensino Médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

Como se vê, a EJA está impulsionada no novo PNE. Ela é impelida pela nova ótica de que o PNE deve ser um instrumento de políticas públicas de Estado, conforme garante a Constituição Federal de 1988.

No âmbito local, o Município de Caxias do Sul, através de ampla participação social construiu o seu Plano Municipal de Educação para o decênio 2011-2020, encaminhado e aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores de Caxias do Sul. De acordo com o texto sistematizado pela Comissão Municipal, a EJA recebeu o seguinte entendimento:

Educação de Jovens e Adultos – EJA; direito subjetivo para os que não tiveram acesso à escolaridade na idade própria, é uma modalidade que faz parte da Educação Básica, garantido o seu oferecimento na Constituição Federal Art. 208, inciso I, e na LDBEN Arts. 4º, 5º e 138. Sua oferta no Município de Caxias do Sul é feita pela importância que a mesma representa para a sociedade, e, especialmente, na parcela dos educandos jovens e adultos. Tal oferta tem a função de resgatar o conhecimento prévio dos educandos, fazendo-os partícipes na resolução de problemas, na construção do conhecimento de forma a responder, com pertinência e eficácia, as necessidades da vida, do trabalho e da participação social. (Texto final do PME, novembro de 2011).

Além das metas e estratégias previstas no PNE, o PME incluiu três estratégias na meta 7, todas tratando do ingresso e da permanência dos alunos nessa modalidade de ensino.

Considerações finais

Concluir não significa encerrar. Portanto, esse artigo trouxe algumas reflexões sobre as concepções de EJA nas legislações e nas políticas públicas no cenário nacional e internacional. Mas é possível perceber o quanto as políticas educacionais, em todas as suas manifestações, foram influenciadas internamente por uma discussão

de âmbito mundial, e que, a partir dos anos 90, a educação de adultos recebeu enorme importância na realização da educação básica. As conferências internacionais de EJA, articuladas pela Unesco e pelos governos locais, também são marcos estratégicos no diálogo entre governos e a sociedade, com vistas a impulsionar medidas, visando a ampliar os processos de educação de qualidade como condição para o ingresso das pessoas na sociedade do século XXI.

De uma educação meramente suplementar e compensatória, os percursos das políticas públicas de EJA estão caminhando no sentido de uma educação de qualidade para todos, continuada e ao longo da vida.

Esse novo paradigma político na EJA se abraça com a perspectiva de uma educação na e da diversidade, que inclui diversos segmentos da sociedade brasileira, historicamente deixados à margem deste direito humano fundamental que é a educação.

PROBLEMATIZAÇÃO

No texto procurei refletir sobre a legislação e políticas públicas, a partir das concepções de EJA que emergiram no cenário nacional e internacional, produzidas nas lutas políticas orientadas na direção dos direitos humanos da segunda metade do século XX. Tomei como ideia norteadora a expressão de Bobbio (1992) de que os direitos não nascem todos de uma única vez e também não são definitivos, portanto, são históricos. Foram apresentadas as concepções de EJA que estão presentes na construção da legislação e política pública, sustentando assim as práticas presentes nas experiências da EJA no território brasileiro e em alguns países do mundo.

A seguir, explicito o que você entendeu na leitura do texto, tendo como base as questões do roteiro abaixo:

1. Dentre as concepções de EJA presentes no texto, monte um quadro comparativo, destacando as características principais.
2. Estabeleça uma relação entre essas concepções, as Confiteas e a formulação das políticas públicas de EJA.
3. O Marco de Ação de Belém, como ficou conhecido o Documento Final da VI Confinteas (2009), está organizado em três partes. Visite o documento na íntegra (em <<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/>>) e identifique essa organização e explore o texto visando a compreendê-lo.
4. Apesar da garantia constitucional de que o ensino público é totalmente público e gratuito em estabelecimentos oficiais, existe uma enorme quantidade de jovens e adultos que estão matriculados na rede privada de EJA. Ainda, pesquisas indicam um número superior a 12 milhões de analfabetos no Brasil, que comprova um fosso entre a demanda potencial e a oferta, configurando uma clara violação de direitos. Que reflexão é possível construir a partir dessa realidade?

Referências

- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. São Paulo: Campus, 1992.
- Documento-Base Nacional preparatório à VI CONFINTEA. Disponível em: <www.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 29 dez. 2011.
- FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU, 2011.
- GHON, Maria da Glória. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2011.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.
- OLIVEIRA, Ana Paula B. de; SILVA, Flávio de Ligório. Educação de jovens e adultos no contexto do mundo do trabalho. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos em tempos de VI Confinteia: por uma didática da invenção. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU, 2011.
- PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- PLANO NACIONAL DECENAL DE EDUCAÇÃO. Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL n. 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- Texto Final da VI CONFINTEA. *Marco de ação de Belém*. Disponível em: <www.mec.gov.br/secad>. Acesp em: 29 dez. 2011.

2

Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho*

Natália Pietra Méndez**

1 Introdução

Na sociedade do século XXI, a preparação para o mundo do trabalho constitui um imperativo. Ao longo da vida, crianças e jovens são orientados a buscar o interesse pelo trabalho e a encontrar uma profissão. A chave para o “sucesso profissional” é comumente atribuída a duas características: mérito individual (esforço, investimento em formação) e saber aproveitar as oportunidades. De certo modo, esta orientação educacional se pauta na ideia de que cada indivíduo pode e deve querer construir sua própria história. O futuro profissional – até certo ponto – pode ser resultado de escolhas individuais. Mas o sucesso ou insucesso no mundo do trabalho não é fruto apenas de escolhas dos indivíduos. A história de cada um é escrita dentro de uma trama social mais ampla, em que relações sociais, culturais, políticas e econômicas interferem o tempo todo nas escolhas dos sujeitos. Os caminhos percorridos até chegar ao mundo do trabalho são trilhados dentro de um campo de possibilidades, próprio do contexto em que se vive.

* Texto desenvolvido a partir das pesquisas realizadas no Observatório do Trabalho da Universidade de Caxias do Sul. Agradeço a colaboração do colega Adalberto Dornelles Filho e da bolsista Paula Grassi pela colaboração na extração e tratamento dos dados do IBGE e RAIS.

** Doutora em História e Professora no Departamento de História da UFRGS.

Este texto pretende trazer alguns elementos para discutir a organização do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. O objetivo é traçar um olhar mais atento às condições que o mundo do trabalho oferece e o quanto os caminhos profissionais podem estar relacionados a características estruturais da sociedade. O mundo laboral é resultado de uma complexa organização social. Nela se conjugam as divisões de classe social – fundamentais para compreender as relações de trabalho – e outras distinções sociais. Como compreender a posição do sujeito frente ao trabalho sem considerar, por exemplo, se é homem ou mulher, negro ou branco, jovem ou idoso, urbano ou rural, hetero ou homossexual, apenas para citar algumas possibilidades de conformações identitárias que interferem nas relações laborais.

O trabalho constitui um tema relevante para reflexão no âmbito escolar, principalmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Foucault, o sistema de educação – como lugar historicamente constituído para preparar o sujeito aluno para a vida adulta – é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2008, p. 44). As decisões sobre o que deve ser ensinado são, portanto, resultantes de escolhas, são uma operação de poder. A construção do sujeito-aluno é marcada pela ideia do menor, da criança. No entanto, como bem lembra Sacristán, nem todos têm as mesmas possibilidades educacionais:

Ser aluno foi e continua sendo uma experiência e uma condição social fundamentalmente dos menores, que deu a eles a presença e identidade singulares, como classe social diferenciada e reconhecida. Uma oportunidade que foi e continua sendo desigual para diferentes grupos sociais, em função de sua condição econômica, gênero, etc. Se o fato de estar escolarizado é uma vivência que marca o caráter, a condição social daqueles que estão nas salas de aula, a aceitação no mundo e seu futuro, é preciso admitir que é uma experiência que nem todos tiveram, nem a têm em igualdade de condições, durante o mesmo tempo e na mesma especialidade. (SACRISTÁN, 2005, p. 105).

Ao considerar essas diferentes vivências, percebe-se que o sujeito-aluno não é um ser homogêneo, e que as experiências de escolarização tendem a (re)produzir distinções sociais. Assim, o universo escolar está diretamente relacionado às oportunidades e necessidades da divisão social do trabalho, o que explica a tendência da escola a incorporar métodos de organização da produção semelhantes àqueles empregados nas empresas. A formação escolar procura instaurar o hábito do trabalho através da aceitação de uma disciplina que muito lembra a organização fabril: horários, normas de convivência, prazos de entrega, premiação para a produtividade, obediência, desenvolvimento do espírito colaborativo, desenvolvimento da liderança (para alguns).

Se a escolarização se transformou em uma exigência para o ingresso ao mundo do trabalho, ela não é garantia de igualdade de oportunidades. Pessoas com a mesma escolaridade, como será discutido na terceira parte do texto, apresentam uma participação diferenciada nos postos de trabalho com remuneração mais elevada. A escola tende, portanto, a uma reprodução das distinções sociais, garantindo que cada sujeito-aluno possa corresponder ao lugar que lhe é oportunizado na divisão social do trabalho. Para continuar a reflexão, na próxima seção do texto será discutido o conceito de trabalho. E, na terceira parte, serão apresentados alguns dados da pesquisa realizada pelo Observatório do Trabalho da Universidade de Caxias do Sul, acerca da inserção da juventude no mercado de trabalho.

2 O conceito de trabalho

O conceito de trabalho foi definido por diversos autores, mas para a finalidade deste texto recorreremos às palavras de Karl Marx e Friedrich Engels quando, na conhecida obra *A ideologia alemã* defenderam que o primeiro pressuposto de toda a existência humana é garantir as condições de viver para poder fazer história. O trabalho, em um sentido mais amplo, está associado à produção da própria vida material para satisfação das necessidades básicas.

Ao longo da História, as sociedades humanas encontraram diversas formas de organização com vistas a satisfazer suas necessidades vitais, ou seja, várias formas de modo de produção:

Um modo de produção corporifica um programa particular de produção (uma maneira de produzir na base de uma determinada tecnologia e divisão produtiva do trabalho) e também “um conjunto específico e historicamente determinado de relações sociais mediante o qual o trabalho é alocado para arrebatar energia da natureza por meio de ferramentas, habilidades, organização e conhecimento” em uma dada fase de seu desenvolvimento e por meio das quais o excedente socialmente produzido é circulado, distribuído e utilizado para acumulação ou alguma outra finalidade. Uma história marxista deve considerar ambas as funções. (HOBBSAWM, 1998, p. 179).

As formas de organização e divisão do trabalho modificam-se no tempo e no espaço. A sociedade capitalista, modo de produção no qual se encontra inserido boa parte do mundo, modificou o conceito de trabalho. De acordo com o historiador Edward Thompson, o capitalismo, a partir do século XVII, imprimiu transformações profundas nas formas de organização do trabalho. A sociedade industrial implementou uma rigorosa reestruturação dos hábitos de trabalho e do controle do tempo. A fábrica e a escola foram duas instituições essenciais para entranhar nos trabalhadores a disciplina necessária para que o trabalho se transformasse em um hábito e em um valor social. (THOMPSON, 1998).

No contexto de estruturação do capitalismo industrial, a classe social se transformou no elemento organizador da divisão social do trabalho:

Sabe-se que as sociedades capitalistas contemporâneas se dividem em duas classes sociais: a primeira é a classe proprietária ou capitalista, composta por pessoas com posses econômicas suficientes para assegurar a satisfação de suas necessidades e das de seus dependentes, sem que tenham necessidade de exercer alguma atividade remunerada. A outra classe social é a trabalhadora, composta pelos demais, que por não terem tais posses subsistem com os ganhos do exercício de atividade remunerada. (SINGER, 2008, p. 191).

Entretanto, a classe não é a única relação social que explica o lugar dos sujeitos no mundo do trabalho. É importante lembrar que as relações de trabalho não ocorrem em uma esfera social separada das demais. O mundo do trabalho é “[...] permanentemente informado pelas relações e pelos significados tecidos fora das suas fronteiras”. (GUIMARÃES, 2008, p. 252). Para compreender as diferentes inserções dos sujeitos no mundo laboral, é essencial considerar que estamos olhando para um amplo grupo social, composto por homens e mulheres, de diversas idades e origens. No caso do Brasil, o componente étnico-racial é outro aspecto a ser considerado ao analisar as experiências dos trabalhadores. No século XXI, fatores históricos e culturais, articulados a inovações tecnológicas e produtivas, apresentam o mundo do trabalho como uma realidade cada vez mais complexa e difícil de ser analisada em sua totalidade. Por esta razão, uma das tendências das pesquisas, especialmente as quantitativas, é definir um grupo populacional a ser estudado. No caso desta pesquisa, a escolha foi pela análise da inserção juvenil no mercado de trabalho, examinando de forma mais atenta a população jovem da cidade de Caxias do Sul/RS.

3 Juventudes e trabalho

A ideia de juventude é comumente associada a uma fase biológica da vida humana, a um período de transição entre a infância e a vida adulta. Entretanto, essa definição diz pouco sobre a pluralidade de experiências dos sujeitos jovens:

[...] à visão singular da juventude como adollescere, como estado de irresponsabilidade provisória, dever-se-ia contrapor uma compreensão mais refinada da relação entre idade social e idade biológica, que entendesse os cortes etários ou geracionais como resultados, e não pressupostos, de leis específicas de envelhecimento em diferentes campos, expressando as (di)visões em torno dos seus objetos correspondentes em disputa. (GUIMARÃES, 2008, p. 153).

Quando se analisa o enquadramento de jovens no mundo do trabalho, evidencia-se ainda mais que relações sociais de classe, gênero, raça/etnia, origem urbana ou rural incidem nos processos de escolhas e nas possibilidades de inserção profissional. Nesse cenário, é imprescindível refletir sobre os desafios da educação para jovens e adultos, que recorrem à escola com o principal objetivo de se inserir no mercado de trabalho ou buscar postos com melhor remuneração. Com este propósito, o Observatório do Trabalho/UCS tem desenvolvido pesquisas anuais para acompanhar a participação de jovens no mercado de trabalho caxiense.¹

Alguns dados que serão apresentados comparam os resultados do Brasil, do Rio Grande do Sul e de Caxias do Sul. Este município, com uma população de aproximadamente 435 mil habitantes (IBGE, 2010) foi escolhido para a pesquisa devido às características dinâmicas de seu mercado de trabalho formal. Embora o mercado de trabalho ainda seja predominantemente fabril, Caxias do Sul possui significativa variedade de subsectores econômicos: comércio, serviços, agropecuária.

Para fins de facilitar a comparação, a pesquisa trabalhou com algumas faixas etárias pré-selecionadas, que consideram jovens a população com até 29 anos. Como já foi sinalizado, ser jovem não se resume a uma determinada idade. Há que observar outros aspectos como cultura juvenil, autonomia, formas de vida. Porém, como se trata de uma pesquisa quantitativa, o recorte até 29 anos permite comparações de três faixas etárias jovens e destas com a população acima de 30 anos.

Tabela 1 – Comparação da população geral e população jovem Brasil, RS e Caxias do Sul

	Total população		%	15 a 19 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
	geral residente	jovem residente				
Brasil	190.755.799	51.340.473	26,91	10.357.874	23.878.186	17.104.413
Rio Grande do Sul	10.693.929	2.468.563	23,08	359.588	1.214.976	893.999
Caxias do Sul	435.564	118.291	27,16	19.884	54.820	43.587

Fonte: Rais/MTE. Tabulação: Observatório do Trabalho/UCS.

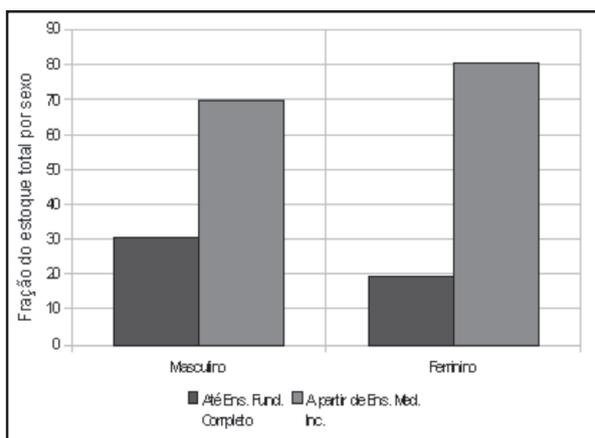
¹ A pesquisa em questão utilizou duas bases de banco de dados: Base do Banco de Dados SIDRA, Censo Demográfico do IBGE (2010) e Base de Dados da Relação Anual Informações Sociais (Rais), Ministério do Trabalho e Emprego, governo federal.

Na tabela 1, estão representadas três faixas etárias jovens e o percentual de participação das mesmas (somadas) na composição populacional do Brasil, do Rio Grande do Sul e de Caxias do Sul.

Em Caxias do Sul, a participação de jovens com até 29 anos é superior, se comparada às outras duas unidades geográficas. A presença mais expressiva, principalmente dos jovens entre 18 e 24 anos, pode estar associada aos movimentos migratórios de jovens em direção a Caxias do Sul em busca de oportunidades de emprego.

Na figura 1, observa-se a participação dos jovens nos empregos formais para os três níveis geográficos selecionados:

Figura 1 – Participação das faixas etárias nos estoques de empregos formais, Brasil, RS e Caxias do Sul (2011)

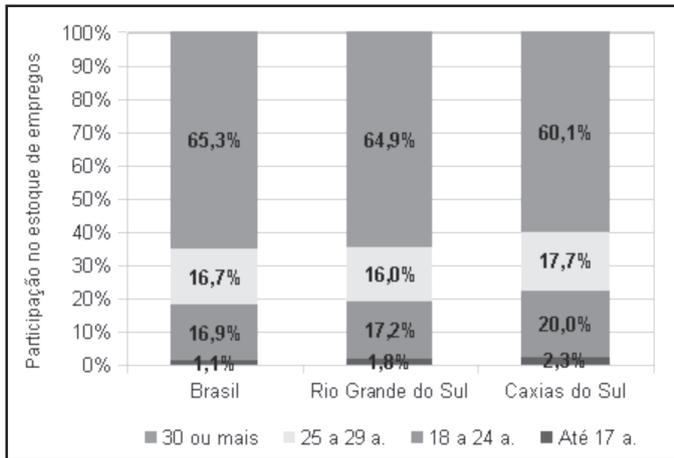


Fonte: Rais/MTE. Tabulação: Observatório do Trabalho/UCS.

Conforme os dados da Rais, a organização do mercado de trabalho formal de Caxias do Sul possibilita um percentual maior da participação de jovens, se comparado a Brasil e ao Rio Grande do Sul. O destaque principal está na faixa etária de até 17 anos e na que congrega jovens de 18 a 24 anos. Ao que tudo indica, os jovens caxienses tendem a ingressar mais precocemente no mundo do trabalho.

Na figura 2, é possível observar a presença da população jovem nos estoques de empregos para alguns anos selecionados. O intuito do gráfico é comparar a presença de jovens no mercado de trabalho em relação à população adulta.

Figura 2 – Participação das faixas etárias nos estoques de empregos, anos selecionados

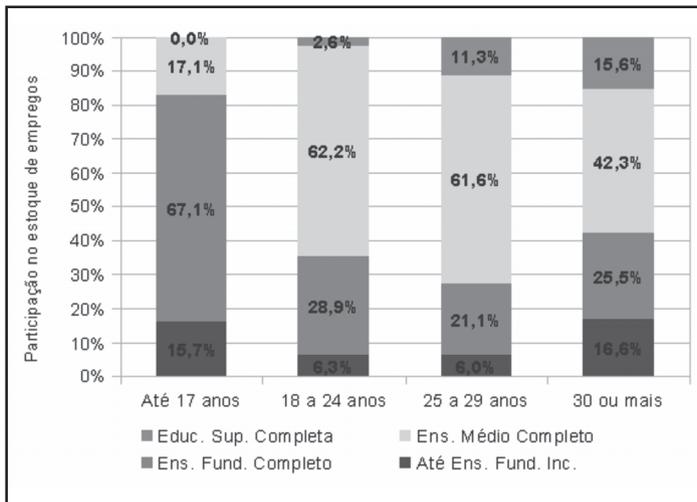


Fonte: Rais/MTE. Tabulação: Observatório do Trabalho/UCS.

Ao longo dos anos selecionados, observou-se que a presença de jovens das três faixas etárias somadas tendeu a permanecer na casa dos 40%. Essa constatação demonstra que o mundo do trabalho se organiza, entre outros fatores, a partir de relações geracionais. Ou seja, existem postos de trabalho que servem de porta de entrada para os jovens. Existem ocupações típicas para a população jovem e, uma vez que estes adquirem idade e experiência, tendem a migrar para outros postos de trabalho e abrir espaço para a renovação da força de trabalho jovem.

Um dos objetivos da pesquisa foi mapear qual é a escolarização média dos jovens que atualmente conseguem ingressar no mercado de trabalho formal. A figura 3 ilustra os dados obtidos.

Figura 3 – Participação nos estoques de empregos por faixa etária e escolarização



Fonte: Rais/MTE. Tabulação: Observatório do Trabalho/UCS.

Enquanto a maioria dos jovens até 17 anos possuem Ensino Fundamental completo, nas outras duas faixas etárias há um predomínio do Ensino Médio completo. Os dados indicam que se para ingressar no trabalho o Ensino Fundamental é suficiente, para permanecer há um aumento da exigência por escolarização. Observa-se que tende a diminuir percentualmente a participação de jovens com Ensino Fundamental incompleto e completo. No caso da população com mais de 30 anos, notadamente, há um aumento da presença de trabalhadores com Ensino Fundamental incompleto e completo. Pode-se inferir que outros fatores, além da escolarização, são considerados na distribuição dos postos de trabalho. A população adulta conta com requisitos valorizados como experiência na função e tempo de serviço prestado, aspectos que influenciam não apenas na permanência no emprego (diminuindo a rotatividade) quanto nos salários auferidos.

Outro cotejamento realizado pela pesquisa foi verificar o número de horas trabalhadas pela população jovem. Jovens trabalhadores precisam de tempo fora do trabalho para outras atividades. Uma

delas é a educação. Investir na escolarização formal, além de outros cursos de aperfeiçoamento, é uma demanda do mundo do trabalho. O tempo livre (que pode ser destinado a atividades de interesse dos jovens) também é salutar e desejável ao pleno desenvolvimento social e cultural. Por estas razões, a pesquisa examinou quantas horas semanais os jovens empregados destinam ao trabalho e qual é a remuneração recebida.

Quadro 1 – Horas contratadas x remuneração (Caxias do Sul, 2011)

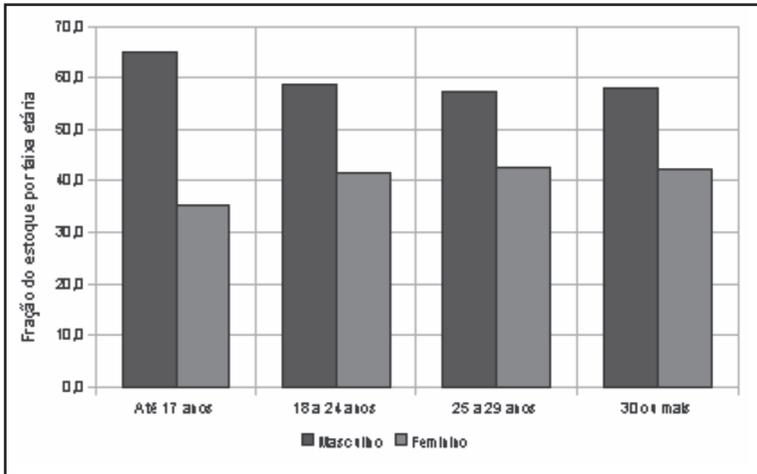
Indicador	Até 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 ou mais	total
Horas contratadas semanais	33,7	42,7	42,4	41,0	41,4
Remuneração por hora (R\$)	3,92	6,80	9,32	12,10	10,35
Remuneração mensal (R\$)	594,68	1.306,57	1.780,34	2.231,92	1.930,34

Fonte: Dados da Rais/PDET/MTE. Tabulação: Observatório do Trabalho – UCS.

A maioria dos jovens empregados em Caxias do Sul trabalha mais horas que a população com 30 anos ou mais. Apenas os jovens com faixa etária de até 17 anos ocupam menos horas semanais de trabalho do que a média da população. Enquanto os trabalhadores com 30 anos ou mais possuem vínculos de, em média, 41 horas semanais, os jovens entre 18 e 24 e 25 a 29 anos trabalham mais que 42 horas semanais. A remuneração por hora trabalhada é inferior nas faixas etárias jovens. À medida que há um avanço etário, os trabalhadores tendem a receber maiores salários, o que não decorre, necessariamente, da maior escolarização.

Na figura abaixo, estão representados homens e mulheres divididos em quatro faixas etárias. O objetivo destes dados é verificar se há diferenças na participação feminina e masculina no mercado de trabalho quando se trata da população jovem.

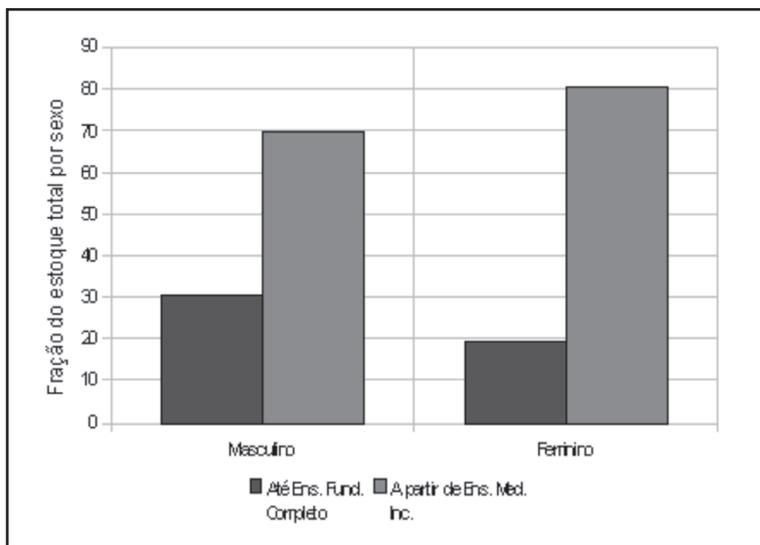
Figura 4 – Fração do estoque de empregos formais em Caxias do Sul por faixa etária e sexo (2009)



Fonte: Rais/MTE. Tabulação: Observatório do Trabalho/UCS.

Conforme os dados, a medida que há um avanço etário, registra-se uma tendência de maior participação feminina no mercado de trabalho. Entre os jovens trabalhadores com até 17 anos, a presença masculina é superior à observada nas demais faixas etárias. Um dos fatores que pode elucidar essa diferença é que os homens continuam ingressando antes que as mulheres no mercado de trabalho formal, enquanto as mulheres tendem a investir mais em sua educação formal. Dessa maneira, elas ingressam mais tardiamente no trabalho, porém com maior escolarização, como ilustra a figura 5:

Figura 5 – Estoque de empregos formais para jovens de até 17 anos por grau de instrução e sexo (Caxias do Sul, 2009)



Fonte: Rais/MTE. Tabulação: Observatório do Trabalho/UCS.

Como se pode observar, entre os trabalhadores homens de até 17 anos 70% possuem escolaridade a partir do Ensino Médio incompleto. Para as mulheres esse percentual sobe a 80%. A vantagem escolar das trabalhadoras persiste em todas as faixas etárias, como mostra o estudo sobre gênero e trabalho na primeira década de 2000:

Os dados indicam que a mão de obra feminina se concentrou no ensino médio completo: 29,7% em 2000, 39,8% em 2004 e 46,9% em 2008. O acesso à escolaridade pode estar associado à maior inserção das mulheres nos empregos formais em diversos segmentos ocupacionais. De 2000 a 2008, elas foram majoritárias entre os empregados com ensino superior completo, como demonstram os anos de 2000 (14,8% mulheres e 5,7% homens); de 2004 (16,7% mulheres e 8,7% homens); por fim, de 2008 (16,0% mulheres e 7,5% homens). (MÉNDEZ; GRAZZIOTIN; DORNELLES FILHO, 2010, p. 94).

Apesar de apresentarem maior escolaridade que os homens, as mulheres jovens, assim como as adultas, recebem salários inferiores aos dos homens. A título de exemplo, o salário das trabalhadoras da indústria – que é o setor que mais emprega em Caxias do Sul – equivale a 55% do recebido pelos homens.

Um último aspecto a ser abordado é a relação entre faixa etária e raça/cor.² Em Caxias do Sul, a Rais registrou uma maioria de trabalhadores formais brancos. Cabe destacar que estes dados, de acordo com a orientação do Ministério do Trabalho e Emprego, são coletados pelos empregadores a partir da autodeclaração dos empregados. O contingente de população não branca não chega a 20% dos vínculos formais em todas as faixas etárias. Para os fins desta pesquisa, interessa saber se há diferenças substanciais entre os salários auferidos por brancos e não brancos e se ocorrem mudanças salariais nesta comparação para as diferentes faixas etárias.

Tabela 2 – Valor da hora semanal contratada em reais de acordo com raça/cor e faixa etária (Caxias do Sul, 2009)

Raça/cor	Até 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 ou mais	total
Indígena	–	19,61	25,57	40,43	31,71
Branca	14,84	25,2	35,25	44,49	37,94
Negra	14,09	23,33	27,31	27,04	26,33
Amarela	14,16	23,28	30,12	37,19	32,08
Parda	15,24	26,12	32,19	36,41	32,81
Total	14,77	25,05	35,09	46,13	38,96

Fonte: Rais/MTE. Tabulação: Observatório do Trabalho/UCS.

² Terminologia utilizada pela Rais/MTE no seu banco de dados.

Conforme os dados da tabela 2, até 17 anos, há um equilíbrio entre a hora semanal contratada para brancos e não brancos. Quando observada a faixa etária dos 18 aos 24 e dos 25 aos 29 anos, nota-se que começa a crescer a distância entre a hora semanal contratada de brancos (R\$ 25,2 e R\$ 35,25 respectivamente) e negros (R\$ 23,33 e R\$ 27,31). Percebe-se que trabalhadores que possuem sua raça/cor declarada como parda recebem menos que brancos (em quatro das três faixas etárias) e mais que os trabalhadores negros, nas quatro faixas etárias selecionadas. As disparidades salariais entre brancos e não brancos está presente em todas as faixas etárias. Porém, há uma intensificação conforme aumenta a idade. Destaca-se o fato de que apenas a população branca de 30 anos ou mais recebe um valor de hora contratada semanal superior à média (R\$ 46,13 e R\$ 38,96 respectivamente).

Considerações finais

Os dados da pesquisa, ainda que parciais, indicam que as formas de inserção no mundo do trabalho dependem de múltiplos fatores. Classe, geração, gênero, raça/cor, contribuem na organização de padrões de contratação, oferta de empregos, salários auferidos e chances de ascensão profissional. No caso do Município de Caxias do Sul, características econômicas da cidade colaboram para que quase 30% de sua população seja composta por jovens. Eles apresentam um ingresso prematuro no mundo do trabalho, em comparação aos dados do Rio Grande do Sul e do Brasil. As jornadas de trabalho, como visto, são extensas, e a remuneração auferida é inferior à dos adultos. Neste contexto, cabe questionar quais as marcas que a intensidade do trabalho confere às identidades juvenis. A pesquisa em questão não permite chegar a essas respostas, mas indica que há um desequilíbrio entre o tempo do trabalho, o tempo da educação formal e o tempo livre. Vale lembrar que ser jovem significa, sobretudo, poder fazer uso do tempo para a educação e para a liberdade.

Em um mundo em que a realização pessoal está associada, sobretudo, ao consumo, a negação do trabalho constitui uma das formas mais eficazes de marginalização social. Um dos desafios da

EJA é refletir sobre a centralidade que o trabalho adquiriu nas sociedades capitalistas, levando em conta que os jovens e adultos que se encontram em sala de aula vislumbram, na conclusão do ensino básico, uma possibilidade de ingressar no mercado de trabalho ou de melhorar suas condições laborais.

Além das expectativas dos estudantes, a EJA se depara com a exigência do mercado por uma educação formal que contribua para a formação de sujeitos dotados de multifuncionalidade, adaptabilidade, disciplina e alta produtividade. Os riscos de atender a esta demanda é transformar a EJA em um ensino imediatista e produtivista, capaz de atender (em curto prazo) a formação de um perfil de mão de obra. Entretanto, o mercado de trabalho é dinâmico e tende a mudar suas exigências, tornando rapidamente obsoletas habilidades outrora desejadas. Na contramão do produtivismo em voga, outra possibilidade é pensar na EJA como oportunidade de desenvolver instrumentos que contribuam para a reflexão e a autonomia em diferentes cenários do mundo do trabalho e em todas as esferas do social.

PROBLEMATIZAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos oportuniza, talvez mais do que outras modalidades de ensino, a inserção do trabalho como um tema gerador. Devido ao perfil etário e socioeconômico, os estudantes da EJA ou já estão inseridos no mundo do trabalho ou desejam este ingresso como uma meta de curto prazo. Tomando como ponto de partida as vivências dos sujeitos-alunos, é possível depreender uma série de questões para a reflexão em sala de aula.

Seguem algumas sugestões:

a) Em turmas onde haja uma heterogeneidade etária, a questão geracional pode ser um modo interessante de abordagem, pontuando em que medida a idade interfere nas possibilidades de trabalho.

b) Partindo das percepções dos estudantes, discutir o conceito de trabalho. Na mediação do debate, é importante lembrar que o trabalho formal (registrado na base de dados da Rais) é apenas uma das relações de emprego possíveis. O trabalho informal também responde por uma parcela significativa dos empregos. Como vimos, trabalho é toda e qualquer atividade humana que é executada, com o objetivo de garantir as condições de sobrevivência. Atividades não remuneradas e não reconhecidas socialmente também constituem um tipo fundamental de trabalho para a sociedade (a exemplo do trabalho doméstico e dos cuidados com crianças e idosos da família). Comparar os diferentes tipos de trabalho e questionar a quem são destinados é uma boa-forma de debater o conceito de divisão social do trabalho.

Referências

- BOLETIM ANUAL JUVENTUDE E MERCADO DE TRABALHO [recurso eletrônico] / UCS, NID Observatório do Trabalho. (2012). Dados eletrônicos. Caxias do Sul, RS: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/nucleos-pesquisa-einovacaoedesevolvimento/nucleos-de-inovacao-e-desenvolvimento/observatorio-dotrabalho/boletins-especiais/>>.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2008.
- HOBSBAWM, E. Marx e a história. In: _____. *Sobre a história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- MÉNDEZ, Natalia Pietra; GRAZZIOTIN, L.S.S; DORNELLES FILHO, A.A. Gênero e trabalho: análise interdisciplinar do mercado de trabalho formal em Caxias do Sul na primeira década de 2000. *INTERthesis*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 81-106, jul./dez. 2010.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

3

O educador da EJA como sujeito sociocultural

Iara Caierão*

Rosane Kohl Brustolin**

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um tempo-espaço de múltiplas aprendizagens, no qual os sujeitos do processo – educandos e educadores – constroem conhecimentos a partir do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

A EJA, consciente da singularidade dos educandos que a constituem, privilegia a experiência de vida dos jovens e adultos, cujo percurso quase sempre é marcado por inteligentes estratégias construídas a partir dos desafios que marcam a vida desses sujeitos que, mais que alunos, são verdadeiros mestres na arte de ser e de viver.

* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul. Professora convidada da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Coordenadora do Centro de Formação Docente – CeForD/RS. Tese: Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados. Um estudo em escolas públicas do Ensino Médio.

** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). Especialista em Formação Holística de Base pela Universidade Holística da Paz (Unipaz-Sul). Graduada em Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora convidada no projeto EJA-MEC: Ler e Compreender o Mundo: a EJA no Contexto da Educação Contemporânea.

Como a academia saberá de suas densas e intensas histórias se não interrogá-los? Como conhecer seus criativos percursos de sobrevivência se não ouvi-los? Como proporcionar um tempo-espço escolar significativo, se não nos constituirmos aprendentes desses jovens e adultos que, por tão pouco tempo, frequentaram a escola?

A investigação, cuja verdade não se enclausura em apenas em um dos sujeitos (professor-aluno), mas antes e, sobretudo, na relação de ambos, responde aos desafios de conhecer a realidade da EJA, pois ela poderá captar a multiplicidade de conhecimento e dos saberes que os alunos trazem: fazeres, subjetividades, conceitos e motivações.

Pretendemos focar nosso olhar sobre o educador da EJA, sua constituição e docência.

Como sujeitos sociais, também eles, os educadores levam para o tempo-espço escolar de EJA seus múltiplos laços de pertencimento, suas experiências de ensinar e de aprender, portanto, seus muitos braços socioculturais que, na prática dialógica e crítica com os alunos, se transformam em conhecimento.

Como fazer-se docente de sujeitos tão singulares ensinando-os apenas naquilo que necessitam ou desejam, sem submetê-los a uma simples transposição curricular da escola regular? Esta é uma das questões que nos norteia neste breve texto.

A disciplina “O educador de EJA como sujeito sociocultural”, ministrada no curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da Universidade de Caxias do Sul aos professores que trabalham na EJA do Município de Caxias do Sul, nos possibilitou a construção dessas reflexões.¹

O processo dialógico, bem como os muitos relatos de experiências docentes advindas dos professores-alunos, fertiliza o processo de reflexão cujo conteúdo, antes de ser socializado, foi amadurecido no calor da experiência de quem vive a realidade da EJA. Os educadores de EJA, como sujeitos de seu pensar, aqui se encontram dialogando com as autoras.

¹ Disciplina: O educador da EJA, como sujeito sociocultural que faz parte da organização curricular dos cursos de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização do Projeto “Ler e Compreender o Mundo: a EJA no Contexto da Educação Contemporânea”.

1 O educador da EJA: sujeito sociocultural

Para Charlot (2000), não nascemos sujeitos, nos constituímos sujeitos na e pela relação. Mas o que é ser sujeito para o autor? É contemplar três dimensões: humana, social e singular. Como humano ele é portador de desejos e movido por esses desejos em relação com os outros seres humanos, também sujeitos. Como ser social nasce e cresce num grupo familiar; ocupa uma posição em um espaço social e está inscrito em relações sociais. Como singular exemplar único da espécie humana, tem história, interpreta e dá sentido ao mundo e à posição que nele ocupa e à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33). Nessa tríplice relação, o sujeito se constrói e constrói o universo que habita. O produz e é produzido por ele numa estreita relação.

Sob o ponto de vista desse autor, todo ser humano é sujeito, mas existem vários modos de se constituir como sujeito. Para esse autor, “os sujeitos se constroem como tal na especificidade dos recursos de que dispõem”. (2000, p. 43). Portanto, a concepção de sujeito aqui abordada é a da possibilidade, embora circunstanciado culturalmente. E não assujeitado, que é a concepção de dependência utilizada por algumas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, o sentido da escola deixa de ser dado e é construído pelos atores individuais ou coletivos. A experiência escolar produz subjetividade e, experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade. (CHARLOT, 2000, p. 39).

Pensar no educador como sujeito sociocultural implicado em diferentes pertenças; pensar essa pertença na perspectiva de rede e não como via de mão única; pensar que educandos e educadores tecem conhecimento e a si mesmo na e pela relação constitui-se uma perspectiva diferenciada de educação, sobretudo quando se trata de educação de jovens e adultos.

Compreender o educador de EJA, como sujeito sociocultural, significa confirmar que a escola é um tempo-espaço sociocultural. Para Dayrell (2001, p. 1), isso significa compreendê-la na ótica da cultura e a partir de um olhar que leva em conta a dinâmica do cotidiano “vivido pelos homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, seres humanos concretos, sujeitos sociais históricos, presentes na história”. Educador

ou escola, na perspectiva sociocultural, implica compreendê-los como elementos profundamente interligados que influem e são influenciados um pelo outro. Os sujeitos que constituem a escola, os educandos não são apenas e tão somente sujeitos passivos e receptivos numa engessada estrutura. São agentes e atores cuja ação é determinante na vida escolar, influenciando não só na dinâmica, mas no processo de aprendizagem propriamente dito.

Compreender o educador de EJA como sujeito sociocultural é relativizar a visão verticalizada que, por vezes, o identifica; é relativizar seu espaço e influência e situá-lo na rede movediça das tensões em que ele é uma dentre outras peças. Nesse contexto, cabe a alerta de Freire (1999) sobre a escola que, embora sozinha não consiga transformar o mundo, sem ela, essa transformação será simplesmente impossível.

A diversidade, que é uma marca singular da população da EJA, encontrará no educador e na escola espaço para fazer-se ver, mostrar e demonstrar seus saberes, pois a visibilidade é fundamental para o jovem, sobretudo para aqueles que ainda em tenra idade foram obrigados a trocar a instituição escolar pelo trabalho.

Contudo, parece-nos que um dos grandes desafios da EJA está relacionado ao modo como os sujeitos-alunos são percebidos pelos educadores. Eles não são um bloco monolítico de pessoas que fracassaram na *carreira* de estudante. Concepção esta que ainda circula em escolas e não raras vezes aparecem em discursos docentes. São muitas e diferentes razões pelas quais um jovem deixou ou voltou à escola. São muitas e diferenciadas as razões que o fazem permanecer hoje na EJA. Conhecer-las se constitui em imperativo a quem quer se constituir um educador de jovens e adultos na atualidade.

Dayrell (2003) chama a atenção para a perspectiva negativa pela qual muitas vezes o jovem é tomado, pela perspectiva da falta, do desvio da incompletude. Em seu sempre atual artigo que completa uma década, o autor elenca várias imagens negativas atribuídas aos jovens. Para o autor, uma forma de compreender os jovens que retornam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais, o que implica “superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um significado. Trata-se de compreendê-lo na

sua diferença, como indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos e projetos.” (2003, p. 5).

Freire (1999, p. 62) destaca duas qualidades, dentre outras, indispensáveis ao educador, a amorosidade e a criticidade: “Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.”

Para ele o rigor científico e o compromisso com o bem-ensinar fazem um par perfeito. Para o educador da EJA, a docência de jovens e adultos implica algo mais, segundo o nosso ver: gostar de desafios e crer nas possibilidades do ser humano, sobretudo daqueles que já decretaram falência em seu projeto escolar. Buscar conhecer as razões que os fazem deixar ou voltar à escola pode ser uma saída do anonimato, pois é preciso ter presente que

a juventude não é somente um signo nem se reduz aos atributos juvenis de uma classe. As modalidades sociais de ser jovem dependem da idade, geração, crédito vital, classe social, marco institucional e gênero. Não se manifesta da mesma maneira se se é da classe popular ou não. A equação entre moratória e necessidades, provavelmente encurta o período juvenil nos setores populares prolongando-o na classe média e alta. (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 28-29).

Nessa perspectiva é possível dizer que buscar conhecer e compreender a trajetória singular dos jovens e adultos situando-os nas suas relações e nos contextos sociais, culturais, religiosos e comunitários vai ajudar a emergir um outro sujeito com sua verdadeira face, não mais marcada por estigmas e conceitos preestabelecidos. Ter presente que os sujeitos-alunos que frequentam a EJA não pertencem apenas a uma categoria: juventude, pois as juventudes são muitas e, como dizem os autores, o marco econômico e social que vivem faz toda a diferença. Uma coisa é ser jovem-estudante, outra é ser jovem trabalhador-estudante.

2 O educador da EJA: docência em construção

Perrenoud (2002), Arroyo (2000), dentre outros, tratam da docência como um ofício. Para este o ofício de mestre carrega uma longa memória. Não deixamos de ser os mestres que outros foram e que nos alunos vemos a surpresa alegre de serem outros a cada dia. Nós os docentes ainda estamos atrás de nossa identidade de mestres. Contudo, o que não mudou poderá ser um fecundo caminho para a compreensão do que somos e do que fazemos. (ARROYO, 2000, p.17).

Ainda na perspectiva de ofício, Troncmè-Fabre (2010) se refere ao ofício de aprender que deve ser reinventado. E essa reinvenção acontece na medida em que a lógica linear e binária de oposição professor/aluno, saber/não saber, certo/errado for superada e substituída por uma lógica inclusiva baseada na complexidade. A docência na pós-modernidade perde a garantia do terreno seguro colocando o professor no desafio da busca continua pelo conhecimento.

Seguindo a ideia da reinvenção do fazer docente, Pimenta (2004) enfatiza a necessidade de transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social. Para a autora, a docência se constitui num campo específico de conhecimento desdobrado em quatro focos: (1) conteúdo das diversas áreas do saber; (2) conteúdos didático-pedagógicos diretamente relacionados ao campo da prática profissional; (3) conteúdos do campo teórico da prática educacional; (4) conteúdos ligados à explicitação da existência humana pessoal e social. Contudo, “a efetivação das práticas docentes só se efetivarão [sic] se o professor ampliar a sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e da escola como um todo, **o que supõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade**”. (PIMENTA, 2004, p. 13, grifo nosso).

Embora guardando algo de comum com toda a docência, em EJA a docência se configura de contornos diferenciados e muito singulares, graças aos sujeitos-educandos a que ela se destina. São eles que fazem da docência uma experiência pedagógica inovadora, em que o objeto de conhecimento é construído a muitas mãos.

Laffin (2012), ao estudar a constituição da docência numa perspectiva particular dessa docência, na escolarização inicial de jovens e adultos, aposta na possibilidade do conhecimento do real e do universal mediante a lógica da particularidade. A autora propõe:

[...] a análise do que é singular na docência da Educação de Jovens e Adultos para uma melhor compreensão do universal no âmbito da constituição da docência em geral. [...] A educação de adultos reveste-se de especificidades próprias relacionadas à faixa etária e à dimensão cultural dos sujeitos que nela convivem e se constituem: sujeitos do processo, educandos e educadores. Nessa modalidade de ensino, a educação não diz respeito exclusivamente a ações e reflexões dirigidas apenas a jovens e adultos, senão a um grupo de pessoas que se mostra relativamente homogêneo dentro da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (LAFFIN, 2012, p. 1).

Construir um projeto educativo que faça sentido para os que nele estão envolvidos pressupõe a busca pela humanidade e pelo conhecimento. O exercício do diálogo com os diferentes atores se constitui numa interessante estratégia para construir *cidadania planetária* no cotidiano da sala de aula.

Concordamos com a afirmação acima; contudo, cabe um questionamento quanto à *faixa etária*, pois mais que um marco cronológico, o que determina as juventudes são múltiplos fatores, sobretudo o socioeconômico e o cultural. Desse modo, “a condição histórico-cultural de juventude não se oferece da mesma forma para todos os integrantes da categoria estatística jovem”. (MARGULIS; URRESTI, 2000, p.16). Conhecer os sujeitos alunos da EJA é, a nosso ver, requisito essencial para a docência.

O universo da diversidade que reconfigurou a EJA exige que a docência se reinvente. Os caminhos de uma nova docência precisam ser tecidos no coletivo dos pares dos educadores da EJA. Mas como fazê-lo?

A educação continuada como estratégia para construção e invenção da docência na EJA é defendida por muitos autores, dentre os quais Laffin (2012) e Montagner (2012). Para esta última, na proposta da formação continuada,

[...] os profissionais envolvidos deverão atender aos critérios de reflexão sobre a seleção dos conteúdos para a construção do currículo, bem como formas e possibilidades para uma abordagem contextualizada e integrada das temáticas e componentes curriculares da formação geral e da educação profissional, considerando as características do público a ser atendido. (MONTAGNER, 2012, p. 2).

A autora justifica que, como esta modalidade desafia educadores e educandos, a metodologia utilizada durante a formação continuada faz emergir através de diálogos e reflexões as transformações sociais que vêm ocorrendo neste século e as mudanças profundas no mundo do trabalho, bem como os desafios dos avanços tecnológicos. Nesse sentido, “a Educação Profissional é um processo de construção social que qualifica e educa em bases científicas, éticas e tecnológicas, tornando o trabalho um componente fundamental da formação humana”. (MONTAGNER, 2012, p. 3).

Nessa mesma direção, Laffin (2012) diz que a formação continuada assume para os professores da EJA, sobretudo pelo modo como tais educadores constroem alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula. Um espaço relevante na constituição da docência e tal relevância pode ser atribuída à formação continuada que “constitui-se na tensão entre formas precarizadas de formação”. (2012, p. 6).

A pesquisadora defende a proposta pela construção da docência da EJA na e pela educação continuada, tecida no coletivo de seus pares, pois segundo seus sujeitos de pesquisa, docentes que vivem o cotidiano da EJA, é nela que encontram as bases para fortalecerem esse processo. Ela diz que “nos depoimentos dos docentes percebemos a importância das diferentes interações estabelecidas nos processos de trabalho, entendidos como momentos colaborativos de estudo,

de produção de práticas e de formação continuada”. (LAFFIN, 2012, p. 6).

Por que a Educação de Jovens e Adultos precisa construir bases teórico-metodológicas diferenciadas? Por que o educador da EJA precisa construir, ele mesmo, a sua formação no calor de sua prática? Por que somente a ele cabe construir sua própria docência e reinventar-se a partir do olhar arguto de seus companheiros de jornada, os sujeitos educandos?

Algumas respostas encontraremos nos excertos de documentos que emergiram de estudos, discussões e análises de coletivos ligados à EJA. Precisamos considerá-los.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1999)² afirma que a educação de adultos

designa o *conjunto* de processos de aprendizagem, formais ou não, graças aos quais os adultos, na sociedade à qual pertencem, desenvolvem suas aptidões, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam em função de suas necessidades e das necessidades da sociedade. (CONFINTEA, 1999, p. 60).

Trata-se de uma forma de educação que, muito mais que uma modalidade de ensino, engloba a convivência, a coletividade, o olhar sobre a sociedade. Na VI Confinteia, esse conceito se amplia abrindo a discussão para perspectivas de diálogo com os mecanismos sociais:

O marco de Ação de Belém enfatiza que a educação e a aprendizagem de adultos desempenham um papel crítico para o enfrentamento dos desafios culturais, políticos e sociais do mundo contemporâneo e sublinha a necessidade de se colocar a educação de adultos em um contexto mais amplo do *desenvolvimento sustentável*. Ele reconhece

² V Confinteia: V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1999.

também que políticas efetivas de governança, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade são condições necessárias para que jovens e adultos estejam aptos a exercer os seus direitos à educação. (CONFINTEA, 2010, p. 62).

As dimensões sociais de inserção na vida, apontadas na VI CONFINTEA (2010) corroboram a perspectiva da EJA como uma modalidade de educação cercada das especificidades de um cotidiano que vai se construindo entre os sujeitos na convivência. As dimensões vivenciais constroem o sujeito educador na relação de reciprocidade com o sujeito educando: não existe o educador sem o educando e ambos se constituem num espaço educativo, num meio escolar e social.

3 Educador da EJA: Identidades

Melucci (2004) diz que a experiência da falta leva-nos inevitavelmente a questionamentos sobre nós mesmos. Quando tentamos responder a essa pergunta, tratamos da nossa identidade. “Seria melhor falar em *identização* para expressar o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos.” (MELUCCI, 2004, p. 48). Nessa perspectiva a identidade é processual e tecida na relação, ou seja, no cotidiano da escola.

Com Stecanela (2010) constatamos também a realidade de muitos jovens que fazem a transição para a vida adulta pela profissionalização precoce, interrompendo a escolarização ao ingressar no mundo do trabalho. Para a autora, ao agirem assim, “revelam haver projetado, para um futuro não muito distante, o retorno à escola e à conclusão da escolaridade obrigatória”. (2010, p. 39).

Oliveira (1999) considera que, muito mais que nos remeter à condição de ser adulto, o tema “educação de adultos” identifica uma especificidade cultural. Por ser “não crianças”, esse território da educação diz respeito a ações educativas dirigidas a um grupo de pessoas que, em sua diversidade, se apresenta relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. A autora assim os identifica:

O adulto [...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo [...]. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Ainda referindo-se aos sujeitos que buscam a EJA, Oliveira (1999) diz que o jovem, como o adulto é também um excluído da escola. Porém, geralmente é incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances de concluir o Ensino Fundamental ou mesmo o Ensino Médio. Esse jovem “é bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana”. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Em relação ao adulto, a dimensão cognitiva do educador de EJA dialoga com a perspectiva de oferecer uma educação pertinente para pessoas que, por já estarem construindo sua vida, trazem uma história e uma constituição cultural. Esta, além de ser respeitada, deve instigar espaços de interlocução com as realidades por eles trazidas. Pois é sabido que os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de adultos indicam falta de sintonia entre a escola e seus alunos, para a qual corroboram a situação socioeconômica destes últimos. (OLIVEIRA, 1999).

Pensar o sujeito educador da EJA leva a questionar as opções curriculares e metodológicas de modo que deem conta do respeito à diversidade cultural dos sujeitos de aprendizagem, os educandos, pois as estratégias curriculares também revelam as concepções que o docente tem do educando, da educação e de mundo. Nesse sentido, as propostas curriculares possíveis³ – pedagogia de projetos, tema

³ Um detalhamento maior sobre as propostas curriculares citadas extrapola os objetivos que este texto propõe. Uma ampliação sobre tema gerador pode ser encontrada em Freire (1987) e Hernandez e Ventura (1998).

gerador – apenas têm sentido educativo se considerarem, também, a dimensão cultural do sujeito educando como sujeito cultural. É aí que entra o educador como um sintetizador que dialoga com a cultura do educando com o conhecimento sistematizado.

Contudo, opções curriculares e metodológicas só farão sentido se produzidas no e pelo coletivo dos pares. Não se trata de transposição de metodologias utilizadas em outras situações e ajustadas ao universo de EJA, mas as metodologias precisam ser inventadas a partir dos conhecimentos prévios dos educandos. A habilidade do educador para mediar os conhecimentos tecnológicos diferentes e desiguais é um dos desafios da EJA.

Entretanto, qualquer proposta pedagógica terá validade social se considerar, como ponto de partida, os saberes do educando e a cultura que os move na coletividade de grupo. Gadotti e Romão (2001) consideram a politização do ato pedagógico numa perspectiva freireana, ao levarem em conta, como elemento de entrada, o educando, seus códigos culturais e as necessidades específicas daqueles a quem esse ato se destina. Essa politização implica a contextualização desses códigos no conjunto mais amplo das relações socioculturais, conquanto que remetam, também, a relações interpessoais, também ela objeto de conhecimento.

4 EJA: Formação de professores

Para Montoya (2006), um dos elementos essenciais na formação do professor da EJA é mudar a perspectiva assimétrica existente na relação professor/aluno. Para a autora duas perspectivas são fundamentais para esse novo ator docente: (1) que o educador pode aprender com o aluno; (2) que o educador pode/deve valorizar a experiência do aluno. Nessa nova relação, o educador recolhe a palavra do outro, a nova palavra, a palavra do recém-chegado, considerando a experiência como uma verdadeira fonte de aprendizagem. “[...] fonte de singularidade, subjetividade, transmissão e testemunho”. (MONTAYA, 2006, p. 23).

Para Moura (2009), os professores da EJA, em sua maioria, não têm a habilitação e a qualificação para exercer a docência e, quase sempre, são professores improvisados. E, sem a devida qualificação,

“passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos, utilizando metodologias sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos”. (2009, p. 46). A autora, que faz uma crítica contundente acerca da improvisação, afirma que o processo de formação dos professores para EJA continua sendo um dos maiores desafios para a educação brasileira. E continua:

Pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige **uma avaliação e uma revisão da prática educativa** e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e as particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores. (MOURA, 2009, p. 48, grifo nosso).

O que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos?

[...] 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 estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Em aulas interativas com professores da EJA, muitas vezes ouvimos de alguns deles/delas que estavam na EJA por gostar de trabalhar com jovens, por acharem interessante o dinamismo desse grupo e ainda por se tratar de um grupo menor que facilita o trabalho.

Geralmente encontramos flexibilidade, abertura, diálogo e desejo de ajudar os sujeitos alunos que chegam até a EJA. Talvez porque alguns desses professores, também eles, enfrentaram grandes desafios para a consecução do seu projeto de escolaridade. Contudo, isso é apenas uma parte das características necessárias a um educador de jovens e adultos. Mediar a aprendizagem, mediar a busca de conhecimentos, contextualizar e propor análise crítica e o debate dos conhecimentos construídos no coletivo constitui uma das principais funções da EJA. Nesse sentido,

[...] não há como fugir de uma análise da inserção do professor na sociedade concreta, abordando todas as dimensões de seu papel – atribuído ou conquistado. E não se trata de qualquer professor e de qualquer sociedade; trata-se do educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira, neste final de século. (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 64).

Referentemente aos currículos dos cursos Normais e das Licenciaturas, Moura (2009) diz que eles precisam contemplar a formação específica desses profissionais, de forma que eles tenham acesso a saberes gerais e específicos numa relação teórico-prática que contemple

[...] os fundamentos antropológicos, psicológicos, sociohistóricos, [sic] filosóficos e culturais que os levem a entender o mundo, a sociedade e os sujeitos com quem vão trabalhar. [...] planejamento, metodologia de ensino e modelos de avaliação específicos para o desenvolvimento da prática pedagógica com jovens e adultos. (MOURA, 2009, p. 66).

Com os autores, também acreditamos que

[...] não há como fugir de uma análise da inserção do professor na sociedade concreta [...]. E não se trata de

qualquer professor e de qualquer sociedade; trata-se do Educador de Jovens e Adultos, na sociedade brasileira, neste final de século, cuja formação depende muito mais da inserção no social e no político do que numa boa reformulação dos currículos dos cursos. (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 64).

O conceito de *cidadania planetária* tem a ver com a consciência, cada vez mais necessária, de que, assim como nós, este planeta, como organismo vivo, tem uma história. Nossa história faz parte dele. Nossas vidas se laçam e entrelaçam. A Terra somos nós e tudo o que nela vive em harmonia dinâmica, compartilhando o mesmo espaço e o mesmo destino. (GADOTTI, 2000).

Educar para a *cidadania planetária* (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) implica uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global e global e local ao mesmo tempo.

Sob esse ponto de vista, o educador de adultos pode vir a se constituir sujeito agente de transformação social apenas na medida em que, potencializando a pertença dos educandos, sinta-se, ele próprio, pertencendo a um projeto maior de vida sobre a Terra. Educar para a *cidadania planetária* é um desafio que atinge a todos.

Considerações finais

Pensar o educador da EJA em tempos de complexidade, em que nenhum conhecimento é construído isoladamente, é pensar no desdobramento da “teia” onde se inserem as relações, as subjetividades e a convivência. Pensar educação para a *cidadania planetária* pressupõe o repensar constante da prática, sem esquecer-se de olhar a História e com ela aprender. Faz-se necessário lançar, também, um olhar para o amanhã, fazendo um exercício de imaginar nossos educandos no mundo que construímos ou deixamos de construir. Mundo esse com contornos humanos, dignos de nossos educandos e filhos ou, quiçá, hostil, sobretudo para aqueles que a escola não preparou. Esse movimento poderá contribuir para nos “encharcarmos” da realidade da EJA, hoje, com tudo o que ela tem de encantos e desafios.

Educação sustentável se sustenta nos desejos daqueles que a desejam. Sendo assim, fica o desafio para construirmos juntos uma educação de jovens e adultos mais verdadeira e mais coerente com os ditames humanos.

Essa circularidade de mútua implicação entre o homem e o universo, entre o particular e o social, inaugura a perspectiva teórica da pertença que se constrói ao partir de cada um, em seu habitar humano, projetando-se para a totalidade sistêmica dos relacionamentos. E, por conseguinte, à vida como um todo, pois somos seres humanos na medida do relacionamento com as outras espécies que conosco partilham esse viver.

A reflexão sobre a pertença como constitutiva do ser humano no espaço específico de construção do ser – que é o espaço educacional – da educação de jovens e adultos insere-se num campo mais amplo da educação para os saberes necessários que, no nosso entender, se constitui na educação sustentável.

Juntamos nossas vozes a de Santos (1999), assumindo o compromisso de trabalhar por uma educação de jovens e adultos que tenha sentido e significado para os sujeitos alunos e, dentro do possível, também para os educadores que realizam esse humano processo. “Hoje é necessária *outra* forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. Hoje não se trata tanto de sobreviver, como de saber viver.” (SANTOS, 1999, p. 53).

PROBLEMATIZAÇÃO

Como percebemos o sujeito educador dialogando (ou não) com a diversidade que se impõe no cotidiano da EJA?

Que possibilidades potencializam a construção de um currículo aberto às demandas dos jovens da EJA?

Como a diversidade sociocultural se desdobra na sala de aula da EJA?

Referências

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CONFINTEA. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: Sesi/Unesco, 1999. 67p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2011.
- CONFINTEA. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. *Marco de ação de Belém*. Brasília, 2010. 24p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: 30set. 2011.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 30 set. 2011.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001. p. 136-161.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez: Inst. Paulo Freire, 2000.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LAFFIN, Maria H. L. F. *A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ensino e Formação de Educadores. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88310/229910.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. *La juventude es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo/RS: Ed. da Unisinos, 2004.

MONTAGNER, Silvia R. Os caminhos da docência no programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA FIC. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. *Anais eletrônicos...* Caxias do Sul: Anped SUL, 2012. Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2495/248>. Acesso em: 7 mar. 2013.

MONTOYA, Angela G. Juventud e escuela: percepciones y estereótipos que rondan el espacio escolar. *Ultima Década*, Santiago/Chile, v. 14, n. 24, jul. 2006.

MORIN, Edgar; CIURANA, Roger; MOTTA, Raúl D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Tania M. M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas. *Praxis Educacional*, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Marta K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2013.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de mestre: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre a ciência*. Porto Portugal: Afrontamento, 1999.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela Escola da vida*. Caxias do Sul/RS: Educus, 2010.

TRONCMÊ-FABRE, Hélène. *Reinventar: o ofício de aprender: o único ofício sustentável*. São Paulo: Triom, 2010.

4

Sujeitos da EJA: sociedade, culturas e EJA

Marcos da Rocha Oliveira*
Máximo Daniel Lamela Adó**

Introdução

Neste texto trataremos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, via uma dinâmica que atenta para a relação entre sociedade e cultura na incidência, justamente, sobre o espaço de ensino e educação de jovens e adultos, como um complexo dinâmico que se faz na produção da identidade e da diferença. Para tanto, utilizaremos dois tópicos de concentração temática, *Identidade e diferença na contemporaneidade* e *Expressões vitais e a produção dos sujeitos da EJA em sua dinâmica sociocultural*. Tais tópicos irão compor nossa unidade de tratamento ao tema da constituição de um sujeito da educação de jovens e adultos; unidade esta que carregará pluralismos irredutíveis, buscando – constantemente – trazer ao discurso o questionamento de sua própria enunciação. Desta forma, apresentamos o temário

* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor convidado da Universidade de Caxias do Sul.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Teoria Literária e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor substituto da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor convidado da Universidade de Caxias do Sul.

geral de cada um dos tópicos que seguirão, e apontamos, desde já, nosso intento crítico – no sentido de colocar em crise a linguagem comum ou naturalizada sobre o tema – no tratamento de tais questões.

O Tópico 1, intitula-se *Identidade e diferença na contemporaneidade*, e: (a) insiste nos termos *Identidade e Diferença* com o intuito de observar, de modo específico, que a partir dos mesmos podemos perspectivar processos de produção social e possíveis configurações de uma pedagogia e um currículo que procure problematizar as implicações políticas relacionadas aos modos e usos dos termos: diferença, diversidade, identidade e sujeito na contemporaneidade; (b) mostra como a produção da identidade e da diferença, de acordo com certa perspectiva, são mutuamente determinadas; (c) afirma que ambas resultam de um processo de reciprocidade; (d) salienta, deste modo, que não podemos afirmar que as identidades e diferenças sejam formas estáveis ou dadas de uma realidade; mas que são ativamente produzidas por meio de estruturas socioculturais criadas por atos de linguagem; (e) perspectiva, com isso, que a formação docente para a EJA faz-se, também, via uma discursividade ativamente produzida, na qual os saberes não são estáveis, assim como não é a cultura, a sociedade e a linguagem, encaminhando todo saber a um processo de diferenciação associado a um sistema de significação no qual adquirem sentido; (f) mostra como a demanda de jovens, adultos, idosos (e antes disso a própria classificação a que esses nomes se referem) só adquire sentido e são constitutivas de uma sociedade que cria essa demanda por meio de uma construção sociocultural produzida; (g) insiste, então, que educar está diretamente relacionado a conceber modos de criar, inventar, produzir subjetividades para, antes de demarcar fronteiras, saber como borrá-las. Tais atos são articulados ao longo dos subtópicos que seguem: (1) *Uma construção identitária para a EJA?*; (2) *O sujeito, o Eu, a representação e suas crises*; (3) *Produções de identidades e diferenças*.

Já o Tópico 2, por sua vez intitulado *Expressões vitais e a produção dos sujeitos da EJA em sua dinâmica sociocultural*, desenrola-se de tal modo que: (a) trabalha as noções de diversidade e identidade na relação entre as perspectivas dos estudos culturais e do pensamento

da diferença, destacando as subjetividades e discursividades hegemônicas na contemporaneidade; (b) pergunta-se como alguns traços de vida e suas expressões são incorporadas nos processos de subjetivação e como configuram uma abordagem e uma definição do “sujeito da EJA”, sobretudo para, então, mostrar a importância de, com base nesses traços expressivos, criarmos novas possibilidades de ensino na EJA – baseadas na crítica das situações de ensino e seus personagens; (c) inventaria os indexadores de uma biografia social, de uma história de vida narrada em um e com um contexto socioantropológico específico; (d) retoma, ainda, de modo crítico, as mesmas noções ou traços de subjetividades, enfatizando, enfim, a própria subjetivação enquanto processo e possibilidade de criação de vidas novas; (e) insiste, outra vez, em tais subjetividades e na própria noção de sujeito como uma derivada da subjetivação; (f) enfatiza que tais traços de subjetividades ou marcadores narrativos de uma vida são construções discursivas e que como tais só nos servem se ampliarem as possibilidades de relação com o aluno da EJA; (g) desnaturaliza as subjetividades hegemônicas e enfatiza sua dinâmica de produção, construção, invenção, afastando os constrangimentos e impedimentos que tais narrativas possam instituir em uma situação de ensino e aprendizagem. Tais ações são exploradas em quatro subtópicos, quais sejam: (1) *Catalogar a diferença; preferimos não*; (2) *Como isso funciona? Traços, narrativas e expressões vitais*; (3) *Controle e regulação; como isso funciona?*; (4) *Funcionamos, aqui, via insistência*.

Sabendo, agora, por onde iremos nos deslocar, seguimos; seguimos, porém, com a certeza da surpresa e do mistério, do conflituoso movimento da enunciação e da linguagem que nos espera. E esperamos, enfim, que você nos acompanhe nas rugas da nunca harmoniosa produção da identidade e da diferença; o que equivale a dizer que adiantamos as discordâncias e divergências irreduzíveis que o caminho textual que se desenrola criará. Você segue?

1 Identidade e diferença na contemporaneidade

1.1 Uma construção identitária para a EJA?

Cabe-nos começar por certa delimitação do tema. Com isso desejamos apontar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) funciona, também, para aprimorar a inserção mais participativa da população mundial – em especial dos chamados países em desenvolvimento – no aumento da produtividade e controle de qualidade dos produtos produzidos. Acredita-se que, deste modo, permite-se que o educando/trabalhador compreenda e se aproprie de saberes necessários para a criação alternativa no processo de trabalho, assim como se torne, também, um consumidor ativo nos novos modos de ofertar – neste nosso capitalismo tardio – produtos e serviços. O tema da EJA está associado a uma motivação temática, qual seja: a das desigualdades educacionais vinculadas ao fracasso escolar de jovens das classes trabalhadoras. Não trataremos dessa questão; no entanto, interessa-nos chamar a atenção de que nesse bojo argumentativo é comum, para uma lógica pensada a partir das práticas do mercado, que a exclusão desse processo (o educativo correlacionado ao mundo do trabalho) seja compreendida como um problema particular e não estrutural e derivado, também, do modo de produção. Cabe-nos ter como perspectiva que uma exclusão desse processo pode, de certo modo, ser lida como uma fissura, certamente conflituosa, em um cenário de pertencimento social como o é o educativo e suas instituições e derivações. Há diferenças que não se adaptam a movimentos estabilizadores. Por trás do tema haveria uma pergunta-chave: Por que a escola promete e, justamente se verifica que não cumpre, uma possibilidade de mobilidade social para todas e todos?

Claro está que não é universal e muito menos homogênea a caracterização de *sujeitos* que se associam a esse processo *reintegrador* que de algum modo pode ser denominada de EJA. Não há, nessa denominação, a estabilidade desejada por uma leitura dualista para um discurso das práticas educativas. O que há é uma estabilidade idealizada por um discurso que margeia a questão via versões cartesianas, como as de um individualismo metodológico, ponderado pelas noções de interior/exterior; individual/social, ou seja, pela

acepção de um sujeito interiorizado e individualizado. Percebe-se que pensar a educação e, neste caso, a educação de jovens e adultos, como um campo homogêneo e que possa ser caracterizado por uma concepção generalista se apresenta como um ponto de vista equivocado.

Torna-se débil aquele que ocupa a posição de educando e ganha um contorno jurídico, o carácter adquirido pelo educador neste modo de proceder na educação, seja formal e institucionalizada ou não. O educando é visto como débil, pois nessa acepção está implicado na aceitação de que sua identidade (individual e interior) toma forma a partir de poderosas influências externas (social e exterior); por sua vez, a educação toma parte de uma posição jurídica, pois aceita ocupar um lugar de mediação (este seria o papel direto do educador) e, de certo modo, assume uma argumentação hobbesiana, a de que os homens sedem parte de sua soberania exatamente para que não se desencadeie a guerra de todos contra todos. O educador, neste contrato, medeia a socialização que gera as relações adequadas e que o satisfazem. Com isso sabemos que as concepções políticas produzidas para essa modalidade da educação (EJA) não necessariamente corroboram com as reivindicações em torno da socialização dos bens culturais que jovens e adultos buscam em seu processo de escolarização e, conseqüente, de socialização, reintegração ou pertencimento social.

A ideia de escola tende a se estabelecer por meio de um discurso – disperso e pouco coeso – de que a educação (principalmente a escolar) atua para uma construção do processo pedagógico que minimiza as relações estabelecidas entre reconhecimento cultural e redistribuição socioeconômica. Ouve-se, como se fosse um jargão, que há que se construir uma alternativa à hegemônica ordem social existente e que tal alternativa rompa com a lógica do capital, mas, paradoxalmente, é a lógica do capital que regula a dimensão dessa construção, ou, de uma construção possível. Trata-se de uma concepção de Educação com fundamentos em uma lógica individualista, competitiva e desigual (no âmbito das oportunidades socioculturais e socioeconômicas) – como é o mercado de trabalho – educação esta que procura estabilizar homogeneizando certo discurso

a respeito de interesses, das motivações e dos ajustes daqueles que frequentam a EJA. Nesse sentido gostaríamos de apontar que a EJA não pode ser confinada a uma parcela menor e pouco importante na vida de um educando que busca garantir seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura com certo suporte institucional. Tem que ser uma dimensão da própria vida do educando, como ação político-pedagógica para além da concepção mediadora e, por assim dizer, jurídica, da participação da escola como administradora de um poder regulador de crises e antagonismos sociais. Isso significa que o espaço da EJA não pode se constituir como um espaço assistencial. Pois dessa acepção deriva um modo de relação vertical, que se configura em certa imagem hierárquica, dualista e, de certo modo, maniqueísta, qual seja: a dos educadores que representam os educados, versos os educandos que representam aqueles que precisam ser educados. Tal acepção corrobora com a manutenção da concepção de um sujeito moderno que, a sua vez, mantém a prática de uma educação moderna. A EJA precisa dessa concepção de sujeito para sua construção identitária?

1.2 O sujeito, o Eu, a representação e suas crises

Sabe-se, via a leitura foucaultiana de Althusser (1980), que em meados do século XX as Ciências Humanas e Sociais passam a conceber a história como a constituição de um processo sem sujeito e sem finalidade, pois o que ocupa o lugar do sujeito, ao modo de Althusser, é a ideologia. O sujeito torna-se o sujeitoado, uma marionete capturada pelos discursos ideológicos. Este é um período, na história das ideias, em que os estudos estruturalistas começam a ganhar força nas Ciências Humanas e Sociais, tendo como modelo a linguística de Saussure. O sujeito moderno passa a ser considerado não mais como uma essência racional e calculista, mas como o resultado de construções de aparatos discursivos e, evidentemente, linguísticos. Mesmo não havendo consenso com a supressão da história afirmada por Althusser, tal afirmação abriu caminho para estudos como os de Michel Pêcheux (1997) e o tema da *crise do eu* com relação ao *assujeitamento* do indivíduo condicionado pelo discurso ideológico. Pêcheux explicita que o idealismo não seria uma forma

epistemológica, mas um funcionamento espontâneo de uma *forma-sujeito* e essa *forma-sujeito* se dá como uma essência do real, sendo este [o Real] aquilo que é representado por um sujeito. Tal fórmula, que cruza estudos de Lacan e Althusser, dimensiona a ideia de que o imaginário no sujeito, isto é, aquilo que se denomina ego, não reconhece sua subordinação a um outro, ou melhor dito, não reconhece seu assujeitamento ou algo como uma subordinação-assujeitamento, uma vez que este assujeitamento ocorre no sujeito sob a forma da autonomia. Diz-nos Pêcheux: “[...] o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina” (1997, p. 163). É desse modo que as ciências humanas e sociais assistem, desde meados do século passado, algo que atende à rubrica de *crise do eu* na figura da *morte do sujeito* e é nesse não reconhecimento de um assujeitamento, como nos mostra Pêcheux, que se mascara e se fortalece a ideia de autonomia.

Neste ponto podemos começar a observar certa derrocada de uma *metafísica do sujeito*, vista por alguns como uma passagem, certamente pouco clara e nada estável, de uma filosofia da liberdade e do sujeito para uma filosofia do conceito e da estrutura, ou, ainda, um deslocamento de um paradigma da consciência para um paradigma da linguagem. A derrocada de uma *metafísica do sujeito* está, justamente, acompanhada de uma crítica aos valores dualistas da modernidade filosófica. Constitui-se pelo fato de se afirmar como uma crise dos modos filosóficos da modernidade e de suas rupturas ou superações na contemporaneidade.

A contemporaneidade ergue seu pensamento na rejeição da definição de um sujeito universal, estável, unificado, totalizado e totalizante e, com isso, interiorizado e individualizado. Uma vez que admite que o sujeito moderno esconde, em seus pressupostos essencialistas, a noção de que sua constituição é fabricada. Fabrica-se um sujeito.

A problemática que aqui é rapidamente exposta, qual seja: a da constituição de um sujeito, caminha *pari passu* com a discussão a respeito de um “eu” e a crise da representação [a do próprio eu] na e da modernidade filosófica. Tal crise pode ser observada já na constatação de que o *ego cogito ergo sum* (penso, logo existo) de

Descartes se funda em uma representação do Eu, que procura instaurar certa estabilidade para o pensamento e, conseqüentemente, para um eu pensante como *subjectum* (sujeito). Para discorrer sobre este caso e certa investigação que dá as bases para um novo pensamento filosófico, podemos recorrer o filósofo alemão Heidegger (2000), que, ao constatar que o *ego cogito ergo sum* cartesiano pode ser lido não apenas como um “eu penso”, mas como um “eu represento” chama a atenção para certa fabulação cartesiana do Eu. Em Heidegger (2000) lemos que Descartes funda com sua filosofia a metafísica moderna na interpretação do *subjectum* como ego e, desse modo, o Eu passa a ser uma interpretação egoísta do sujeito. O sujeito seria, justamente, a representação de um Eu portador de uma consciência unitária.

Heidegger (2000) explicita que Descartes inaugura a ideia de que toda consciência das coisas, e do ente em sua totalidade, é reconduzida a uma autoconsciência do sujeito humano, como fundamento inabalável de toda certeza. Com esse movimento, o *cogito* cartesiano fundamenta a ideia de que a realidade do real é o ser representado por meio do sujeito representante e, ainda, para este mesmo sujeito representante. Temos aí uma circularidade vertiginosa, em que o Eu é uma correpresentação de si mesmo. Uma consciência unitária e autoidêntica, ou seja, constitui-se como referência última de si mesmo. Com isso a verdade cartesiana se fundamenta pela certeza de si como sujeito humano; deste modo, o homem passa a regular e figurar um papel especial na história da metafísica, pois passa a desenvolver, fundamentar e constituir o conhecimento metafísico sendo, também, quem o transmite e o deforma. O homem cartesiano se constitui como sujeito de toda objetividade e centro dessa relação sujeito/objeto fundamentando a verdade como certeza, como uma marca da modernidade. É, segundo Heidegger, nesta fundamentação cartesiana, a do *ego cogito (ergo) sum*, que ocorre o mascaramento da constituição de um Eu estável e plano para a recorrência da verdade como certeza na adequação. É via essa estabilidade de um Eu como a fixação de um real e representação de um sujeito privilegiado que este mesmo Eu passa a ser o ponto onde tudo se mostra e por meio do qual se possa assegurar a realidade como certeza. Nesse sentido, Heidegger afirma que a verdade

cartesiana se funda na certeza, isto é, na certeza do *cogito* no qual o eu penso, logo existo pode ser lido como um eu represento, logo existo, pois com essa proposição Descartes inaugura uma nova postura para o humano. O homem não é mais aquele que assume uma doutrina como uma condição de fé, mas tampouco adquire o conhecimento do mundo por qualquer via.

Com o *cogito* cartesiano, o homem passa a crer, com uma certeza incondicional, que é ele o ente cujo ser possui maior certeza e, deste modo, converte-se no fundamento e na medida – autofundante e, portanto, fabulação posta pelo próprio homem – de toda certeza e verdade. Heidegger explicita que o pensamento de Descartes, como marca da metafísica da modernidade, transfere a humanidade e sua história de um âmbito que podemos definir como o de uma especulativa verdade da fé do homem cristão ao de uma representatividade do ente fundado no sujeito. Neste fundamento essencial, se torna possível a moderna posição dominante do homem e, com ela, a ideia de estabilidade e centralidade de uma consciência humana.

Pois bem, é nessa e por essa trama que o sujeito da Educação ou, se desejarem, da teoria educacional crítica se constitui de modo racional, consciente, emancipado e libertado. É na centralidade de um sujeito unificado e homogêneo, erguido pela proposição do *cogito* cartesiano que se edifica a tradição humanista. E é também a consigna de um humanismo fundante que entra em crise já no estruturalismo e – principalmente pelas motivações dadas pelas leituras das investigações e textos de Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger – nas respostas de uma via para o pensamento que pode ser caracterizada como pós-estruturalista.

Pensadores como Martin Heidegger e Friedrich Nietzsche, como aponta Vattimo (2002), colocam o pensamento europeu em radical discussão, precisamente com relação à noção de fundamento e de pensamento como fundação e acesso ao fundamento. Com isso abrem o campo contra as pretensões cientificistas do estruturalismo, gerando o surgimento de um pensamento pós-estruturalista como uma possível resposta e um acesso contra a pretensão do estruturalismo visto como um megaparadigma ou, nas palavras de Lyotard (1988),

grandes narrativas, narrativas mestras ou metanarrativa, para as Ciências Humanas e Sociais. Segundo Peters,

o pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista. (2000, p. 10).

Dito isso, devemos salientar que ao falar em sujeitos de EJA não estamos, evidentemente, falando por meio de uma afirmação teórica do primado de um sujeito, legado cartesiano para o modelo humanista, mas justamente procuramos demarcar a instabilidade do termo e algo de seu movimento nos discursos das Ciências Humanas e Sociais.

O estruturalismo, em especial o estruturalismo francês, tem sua origem na linguística estrutural como havia sido desenvolvida por Ferdinand de Saussure (1857-1913). Nos estudos estruturalistas legados de Saussure nos interessa a ideia de que a relação entre significante e significado é inteiramente arbitrária. Para Saussure, a palavra é definida como um signo que a sua vez é formado por conceito e som, isto é, significado e significante. Nem significante nem significado são causas de um ou outro, mas estão funcionalmente relacionados, são mutuamente dependentes e disso resulta a ideia de que uma identidade é definida de forma relacional, ou seja, como uma função das diferenças no interior de um sistema, seja este um sistema linguístico ou social.

Resumidamente, temos a ideia de que o pensamento humanista cartesiano, no seio do pensamento liberal europeu, tende a colocar o sujeito no centro das análises e teorias sendo, o mesmo, fonte e fundamento do pensamento e da ação. Com o estruturalismo este [o sujeito], perde seu valor de centro e passa a ser um portador de estruturas; com Althusser (1980) se pode ler que, no lugar do sujeito,

está a ideologia, ou seja, que o mesmo é governado por estruturas e sistemas. (PETERS, 2000). Já na contemporaneidade seria um pensamento pós-estruturalista que ganha voz, ou melhor, um modo de pensar, filosofar e escrever interdisciplinar ou, transversal, que é apresentado por várias correntes teóricas e que vai fazer com que uma teoria do sujeito se torne insustentável, pois não se sustenta mais a ideia de um sujeito centrado em uma interioridade que contenha um suposto núcleo de subjetividade, que possa ser visto como inato, ou seja, pré-social, extralinguístico e, ainda, a-histórico. Aspectos da identidade e da diferença de um sujeito passam a ser tratados via os índices legados do estruturalismo, isto é, como um sistema relacional que gera e é gerado por efeitos de práticas discursivas e linguísticas que o constroem.

Portanto, as identidades e diferenças não são dados essenciais de um sujeito, são modos de nomear e de historicizar estes que são nomeados como sujeitos. Isto quer dizer que uma teoria do sujeito que diz o que e quem são os sujeitos e suas subjetividades estará, sempre, dialogando com a ideia de sujeito e sua centralidade. Desse modo, mais do que dizer quem é o sujeito de EJA, interessa-nos pensar em como se produzem as identidades e diferenças; o que fazem estes que ocupam um lugar denominado Educação de Jovens e Adultos.

1.3 Produções de identidades e diferenças

Em âmbito educacional, isto é, nas práticas pedagógicas e socioculturais reivindicadas pelas instituições constituídas e constituintes do sistema que chamamos de capitalismo, absorve-se a questão das chamadas diferenças sociais por meio do chamado multiculturalismo, que recorre para “[...] um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade”. (SILVA, 2009, p. 73)

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada ter uma teoria da produção da identidade e da diferença? (SILVA, p.73-74).

Como vimos, com a influência das ideias da linguística estrutural, a produção da identidade e da diferença é mutuamente determinada; ambas resultam de um processo de reciprocidade. Isso é importante, pois deste modo não podemos afirmar que as identidades e diferenças são formas estáveis ou dadas de uma realidade, mas que são ativamente produzidas por meio de estruturas socioculturais criadas por meio de atos de linguagem. Essa ideia pode ser explicitada na frase de Tournier em seu livro *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*, que diz na voz narrativa da personagem Robinson: “[...] eu próprio só existo quando me evado de mim para outrem”. (1987, p. 99).

Parece ser muito fácil afirmar que identidade é o que se é e diferença é o que os outros são. Mas, essa afirmação de identidade e diferença é relacional, pois não posso afirmar uma identidade se não há uma diferença, ou seja, se digo que sou brasileiro quero dizer que há outro(s) que não é (são) brasileiro(s). Se fôssemos todos iguais, vivêssemos em um mundo homogêneo, não precisaríamos fazer essa afirmação. Por exemplo, não é necessário dizer: sou humano ou somos humanos. Então quando dizemos sou *brasileiro* ou sou *heterossexual* ou sou *homem* estou ativando nessa fala uma grande cadeia de negações. Expressões negativas de identidades e diferenças. A cada *sou* há vários *não sou*. Então, é a gramática que ajuda a simplificar essa ideia identitária, ela ajuda e esconde, não? Identidade e diferença são interdependentes e ambas são o resultado de atos de criação linguística, ou seja, não são naturais *elementos da natureza*,

não são essências, não são coisas à espera de serem reveladas, respeitadas, toleradas, descobertas, pois são ativamente produzidas. São criaturas do mundo social e cultural. (SILVA, 2000). É preciso nomear uma identidade e uma diferença para que ela seja instituída. É como na linguística de Saussure que a identidade e a diferença funcionam numa cadeia de diferenciação. Um signo gráfico não faz sentido se não estiver inserido numa cadeia infinita de outras marcas gráficas, uma palavra não remete naturalmente a uma coisa, é uma construção arbitrária, assim como o conceito desse signo só faz sentido numa cadeia de conceitos que dizem o que ele não é.

A língua não passa de um sistema de diferenças, ou seja, ela está sempre em produção e não pode ser tratada como um produto acabado. A língua é determinada por um sistema discursivo e simbólico, cultural e social. Trata-se de uma ilusão do referente, o que Martin Heidegger, Friedrich Nietzsche e posteriormente Jacques Derrida, entre outros, vão chamar de *metafísica da presença*.

O que esses pensadores chamam de *metafísica da presença* seria um modo como uma escrita teórica, a mesma da modernidade e do cartesianismo, se organizou ao redor de um centro privilegiado, a presença. Seja este centro o Eu, o Sujeito ou, ainda, o pensamento como representação, pois é o pensamento representativo que caracteriza o Eu cartesiano como sujeito pensante. O sujeito como presença de um Eu que pensa e esse Eu é uma representação cartesiana do ser como presença.

O ser como presença é pensado desde Descartes como o sujeito humano, reforçando a ideia de que as categorias de sujeito e de objeto, reflexão e intuição são constituídas como indissociáveis e complementares da representação. Por esse legado, pensamos em nossa cotidianidade que as palavras têm relação direta com as coisas que nomeiam, pois assim fazemos com que essa ilusão referencial funcione. No entanto, como vimos, essa presença da coisa com o signo é indefinidamente adiada. Temos de ter presente, em nossas práticas, que as identidades e diferenças são modos de criar ilusões referenciais, pois representar sempre foi o mesmo que pensar algo pelo imperativo da utilidade.

Queremos afirmar, apenas, que é necessário renunciar um pensamento representativo como o que concebe a identidade de um sujeito como fundamento. Renunciar o homem como animal racional concebido, como o sujeito da idade moderna. Renunciar à teoria do juízo e à proposição sujeito-predicado, por ser a expressão de um pensamento representativo-explicativo e nisso, nessa renúncia, recusar a ideia de sujeito como origem e fundamento do sentido. O mesmo ocorre com nossas identidades e é por essa renúncia – via a constatação de sua produção no modo daquilo que se faz – que se trata de observar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, não?

2 Expressões vitais e a produção dos sujeitos da EJA em sua dinâmica sociocultural

2.1 Catalogar a diferença, preferimos não

A saia xadrez. A barba cerrada. A unha com pingente. A camiseta preta. Os fones de ouvido. E os aparelhos auditivos. O sapato é o do momento. A roupa é da firma. Não há tempo para trocar o uniforme. Brincos. O seu tempo é hoje. Sapato branco-e-preto. O pó, já na chegada, é espantado pelo lenço. Camisa social. E tênis com fita e marcas do asfalto. Tinta na roupa e nas mãos. Camiseta da marca daquela multinacional de artigos esportivos – ou da outra. Do camelô e do centro de compras asséptico. Algumas vezes usa chapéu. Aba reta é *rap*. Dobrada é *rock*. Das antigas é samba. Uma e outra banda. Bandas de cá e os outros da banda de lá. A fala é mansa, sem atropelos. Rima até para responder a chamada. Toca alguns instrumentos. Fala pelos cotovelos. De tudo. De quase nada. Usa roupas inapropriadas. Não sabe pintar. Quer mesmo é escrever no caderno e calcular os juros da prestação do telefone celular. E o valor das horas extras. Não toca. Diz não ter religião. Adoece sem carpintaria. E o bar da esquina. Não canta. Roda de samba. Só Deus mesmo, meu filho. Jovem demais para cá estar. Velha demais também. Não sabe. Não sabe. Não sabe. Rosto marcado. De rugas. De rusgas. De cor – da pele, da bandeira, da tendência. Coisa do nefasto. Não nega a estirpe. Esforçado. Guerreira. Expressão de classe. Da falta dela. E da social. Produtor de cultura. Sem cultura. Com histórico de fracasso escolar.

Por certo todo catálogo da diferença nomeada nos traz uma aparente presença; a presença de certa vida – uma vida, ou um tipo de vida, que prontamente reconhecemos: a trabalhadora; o jovem que advém do ensino regular; o trabalhador; a mulher que volta a estudar; a senhora religiosa; o senhor aposentado; o sujeito com problemas cognitivos; a jovem que foi mãe em sua adolescência; o pai adolescente; aquele ou aquela que cumpre medida socioeducativa; homem e mulher; branco e negro; idoso e jovem; e a lista pode seguir à vontade, seguindo a facilidade em diferenciar que a cada um couber. Esta vida que cada um de nós reconhece, e com a qual, por vezes, identifica-se, aparece-nos em sua magnitude identitária, no esplendor de certo apaziguamento da diferença (da capacidade vital de diferenciar-se de si mesmo): de modo que uma breve visada no catálogo das diferenças já nos diz o que certa vida pode e não pode, o que ela produz e não produz, seus limites, as faltas e possibilidades de expressão.

Os traços que trouxemos aleatoriamente no parágrafo anterior não carregam, em si, nenhum sentido. Porém, sabemos, apontam para o catálogo das diferenças que conhecemos e às quais atribuímos certo valor – e não duvidamos que a leitura de cada expressão não demandasse, a seu tempo, como que naturalmente, uma busca de reconhecimento ou descoberta do sujeito (aqui: indivíduo endividado, por certo, no mínimo sua representação ideal) em questão, daquela ou daquele ao qual tal e tal traço pertenciam. É sempre diante do mistério que estamos – e por que não prolongá-lo? E cada palavra, talvez, parecesse, por fim, demandar um certo espelhamento com aquilo que chamamos de a realidade da EJA, uma vontade imensa de desvendar o que não sabemos, o desconhecido, como se a resposta ao mistério já estivesse presente em sua expressão. E nesse sentido, o espaço da educação de jovens e adultos, e do ensino de jovens e adultos, também é pródigo ao engrossar certas listas e ao produzir sua própria listagem – espécie de tipologia das vidas que habitam seu cotidiano e que comumente são consultadas para acabar com o mistério diante daquela ou daquele que chega até nós. Se essa ainda for sua vontade, compor e consultar listagens, verificar adequações e solapar mistérios, siga você com seu próprio catálogo. Preferimos não.

Preferimos não. Pois, em primeiro lugar, sabemos que tal prática é muito comum, tomada algumas vezes por natural, na instituição escolar – e por isso já ficamos atentos. E que a instituição escolar, por sua vez, é forjada no âmbito de uma sociedade disciplinar. Sendo que aquilo que tratamos por disciplina, aqui, diz respeito a um modo de organização da sociedade que nem sempre existiu, tendo florescido a partir do século XVIII. Um modo “inédito na história humana, até então, de fabricar formas de vida”, via procedimentos como o que experimentamos a pouco, recortes, listagens, demarcações, e outros “procedimentos minuciosos voltados à racionalização e à normalização do espaço, do tempo e dos corpos dos indivíduos sob a tutela das instituições sociais”. (AQUINO, 2007, p. 8). Nesse contexto, as práticas institucionais, como as práticas educacionais, não são ingênuas ou discretas quanto ao seu escopo: elas perfazem uma maquinaria sócio-histórica capaz de produzir o sujeito moderno. Em certo sentido, tal maquinaria é criadora, pois forja formas de vida até então inéditas (se tomarmos a irrupção da modernidade como momento estanque, só aqui); porém, “na medida em que a educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós”. (VEIGA-NETO, 2003, p.108).

Dessa forma, para os disciplinados, os reconhecidos, os bem-adequados, os que compõem facilmente listas de identidade e diferenças, aos que se repetem e se acumulam enquanto massa de trabalho, enquanto consumidor voraz, enquanto número nas estatísticas governamentais (“gente de bem”), para esses, “família, escola, trabalho, religião, lazer, honradez e dignidade existencial”; para os que são incapazes de compor uma estatística coerente, e que não cumprem os protocolos culturais dos modos de viver reconhecíveis, para aqueles que escapam de nossas intermináveis listas e nomeações, para eles, “para os anômalos”, no máximo, “reformatório, manicômio, asilo, prisão, vergonha e culpa”. (AQUINO, 2007, p. 9). Preferimos não, pois:

O resultado, no que se refere às configurações da subjetividade, é um só: tornamo-nos pessoas faltantes, sempre em desvantagem em relação aos padrões da suposta normalidade, sempre aquém ou além daquilo que deveríamos ou poderíamos ter feito de nossas vidas. Desse modo, tornamo-nos seres marcados pela incompletude, pela carência e pela cobiça de outro corpo, outra mente e outro espírito. Deleuze assim preconiza: “O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado.” (1992, p. 224 apud AQUINO, 2007, p. 10).

Mas nossa preferência não equivale, então, a um movimento que nega a existência atual de tais maquinarias e configurações da subjetividade, sobremodo no espaço da instituição escolar. Por isso não as negamos, simplesmente, naquilo que poderia ser uma ode à diversidade e suas diferenças: trazemos tais listagens e certa vontade de reconhecer e catalogar, normalizar, para mostrar seu caráter de produção, construção no interior da linguagem e de relações de poder. Tais procedimentos, que comumente empregamos em nossa vida (dita particular, privada e não só em um âmbito outro, legado à regulação pura de uma instituição como a escola), não dizem de um modo de viver harmonioso e natural; dizem de um intenso conflito entorno da produção e significação social da identidade e da diferença.

2.2 Como isso funciona? Traços, narrativas e expressões vitais

De nossa parte, interessa-nos uma outra dinâmica, que se preocupa mais em mostrar ou indagar como funciona um desses catálogos quaisquer, e menos em engrossá-los ou opor-lhes réplicas – oposições estas que, por fim, intentam uma outra ordem para as mesmas diferenciações conhecidas. E é nesse sentido que continuamos a falar sobre identidade e diferença enquanto componentes expressivos de uma vida e da vida de um educando jovem ou adulto, por exemplo. É claro, falando de identidade e de diferença, como produzidas em uma dinâmica sociocultural que se dá tanto em dimensões macropolíticas como em dimensões micropolíticas. Então, podemos pensar como alguns traços ou expressões de uma vida são conclamados e outros sequer lembrados quando da ocasião de saber quem está conosco; como algumas posições de sujeito, majoritárias, são

valoradas de modo instantâneo como desejáveis; e como outras, por sua vez, que são ditas indesejadas, também se mostram pouco singulares e, por isso, também majoritárias – e quase sempre aparecem quando tentamos responder a uma pergunta, geralmente generalista, do tipo: Quem é o educando sujeito da EJA? Ou seja, salientamos que é necessário saber que, ao perguntar pelo educando da EJA, perguntar pelo aluno da EJA, perguntar pelos sujeitos da EJA, estamos já posicionados e posicionando-se com relação às identidades e diferenças que cruzam (em movimentos de produção) o espaço ao qual nos reportamos. E mais que isso, que quase sempre as narrativas no âmbito da instituição escolar recaem sobre uma mesma política de identidade, na qual “sobram anomalias, faltam sujeitos – a não ser que alguns as acumulem”. (AQUINO, 2007, p. 11). Como vimos anteriormente, não há ingenuidade ou facilidade, nem mesmo gramatical, para narrar o outro: falar de si, falar de alguém é sempre presentificar tensões entre modos de vida, é sempre posicionar-se. Temos sempre presente que a “afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2009, p. 81), pois entendemos que, também “a linguagem é sempre potência”; e que “falar é exercer uma vontade de poder”: por isso “no espaço da fala nenhuma inocência, nenhuma segurança”. (BARTHES, 2004, p. 388).

Desse modo, podemos – em um exercício abstrato – escrever certa lista, ao modo do parágrafo inicial deste segundo tópico, e com esta operação atentar para o modo que cada traço implica em sua expressão. Alguns deles dirão respeito a certo funcionamento, bem conhecido por nós e amplamente utilizado no espaço da instituição escolar, por exemplo, que opera pelo estabelecimento de binarismos e oposições – sendo que, via de regra, um dos termos da relação é bom, desejável, correto, maior (no sentido de majoritário, hegemônico) e outro termo é mau, indesejável, errôneo, menor (no sentido de minoritário), que desfaz o hegemônico via afirmação de certa singularidade, mas que não se caracteriza, necessariamente, como contra hegemônica.

Exemplos correntes seriam o do educando que está na escola via determinação de medida socioeducativa – enquanto deveria estar, e essa é, justamente, uma queixa recorrente entre educadores, por desejo de aprender; ou mesmo o do educando, jovem, que chega ao espaço da EJA devido ao histórico de fracasso escolar e disjunção (alguns, ainda, preferem dizer defasagem ou distorção) entre etapa escolar (série, ciclo...) e idade cronológica – enquanto deveria constituir-se como um trabalhador que busca aperfeiçoamento ou um idoso que não teve em sua história pessoal a oferta de ensino regular e que, enfim, encontra a oferta para aquilo que era seu desejo.

Caberia aqui, então, um questionamento sobre essa vontade que se expressa por uma narrativa que coloca aquele que está na educação de jovens e adultos, como passível de uma narrativa que o dá a dívida de um ideal de desejo e modo de vida a ser portado (e reportado), e que, por sua vez, coloca aquele que o narra, de certo modo arrogante, como legítimo instituidor de sua economia do desejo: não é suficiente que esteja no lugar constituído enquanto natural ou legítimo para estar, é necessário, ainda, que esteja lá via um modo de desejar também tomado por natural. Por outro lado, outros exemplos seriam ainda mais gerais, tais como o estabelecimento de gêneros e de suas expressões produzidas enquanto naturais – a dupla homem e mulher; a criação de etapas cronológicas (também produzidas para expressarem-se enquanto naturais) para a vida de indivíduos e as consequentes demandas e conclamações socioculturais – jovens e velhos e aquilo que lhes caberiam; porém, vemos bem, atribuir valor está relacionado também com a possibilidade, privilegiada, de atribuir valores diferentes àqueles grupos ou indivíduos que são hierarquizados na trama de nossa narrativa social.

Ainda hoje, “a mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas”; sabendo que em todo binarismo “um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa”. Falar em termos de nós e eles, sendo eles os sujeitos da EJA, e nós não, por exemplo, constitui, ainda, “uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado”. (SILVA, 2009, p. 82-83).

Até mesmo a produção social das etnias, que hoje em dia ganha, no discurso que se apregoa como sendo da diversidade e respeito, uma nova forma de catalogar certas diferenças e que, pouquíssimas vezes, lembra-se de mostrar como também o homem branco – padrão e hegemônico – é fruto de uma intensa luta em torno da significação (muitas vezes, argumentos que querem mostrar o caráter eminentemente social de toda construção discursiva sobre etnia, acabam por fazê-lo tomando o discurso e os preconceitos sobre negros, por exemplo, como demonstração de seu argumento; mas, raramente, tais argumentações mostram ou preocupam-se em mostrar como o discurso sobre o homem branco e a significação social da cor de sua pele é construída, de modo que pode parecer que uma etnia qualquer, ou melhor, todo aquele que não é branco, é, de certa forma construído, mas o homem branco, por sua vez, não – pois não aparece como produto, pois sempre é tomado como natural, em uma rede de significações naturalizantes!). Tal é a força da identidade normal tomada enquanto natural:

Ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (SILVA, 2009, p. 83).

2.3. Controle e regulação: como isso funciona?

É preciso cautela a toda e qualquer adesão ao discurso corrente, mesmo aquele que se estabeleça como politicamente correto em determinada época: dizer é sempre o exercício de uma vontade de poder, de modo que, por exemplo, um discurso multicultural – que apresenta uma diversidade de diferenças como fato exemplarmente

material, como um dado natural – pode servir tanto para dar visibilidade e reconhecimento a certos modos de vida e práticas culturais outrora invisíveis e negadas, como também para negar o caráter de disputa e o constante conflito sociocultural em torno da significação de uma cultura específica e de modos de vida não majoritários. O poder de estar em luta, no que diz respeito à significação social da identidade e da diferença, pode ser difuso, visto que tal luta se exerce na linguagem – em um sentido forte. Porém, sabemos que as relações de poder nunca se estabelecem sem implicar a posição atual daquele que fala, como, por exemplo, sua identidade se expressa e é valorada em determinado contexto. Não há, portanto, um convívio harmonioso entre identidades distintas, mesmo sabendo-se que ambas são relações e construções sociais, pois toda relação social é, sem dúvida, disputada.

Nesse sentido, nosso interesse pelo funcionamento de certa política da identidade e da diferença ganha consistência na prática cotidiana, que perfaz o espaço da educação de jovens e adultos. É necessário sempre perguntarmos como e por que alguns traços de vida e suas respectivas formas de expressão são incorporados nos processos de subjetivação aos quais estamos implicados; como e por que alguns indexadores de uma biografia social são constantemente produzidos e acessados para a configuração e abordagem daquilo que chamamos de a realidade dos educandos com os quais trabalhamos; como e por que, com quais pressupostos teóricos ou mesmo clichês científicos estabelecemos uma definição dos educandos da EJA; como e por que um mesmo indivíduo é narrado como passível de um gerenciamento exterior advindo de diferentes lugares – a fala do professor, as políticas de Estado, os discursos midiáticos, as opiniões de especialistas – e como é avaliado via maior ou menor adequação ou autoexercício de tais gerenciamentos. A estas e outras perguntas, insistimos, ainda, com outras tantas; porém, sintetizamos nosso interesse pela questão: Como isso funciona?

É com essa questão que marcamos uma tomada do espaço da educação e do ensino de jovens e adultos não como cenário natural ou expressão de um ideal representado, mas como uma espécie de performance misteriosa, com toda uma maquinaria mutante que produz diferença e vazamentos. Diferença e vazamentos que, por sua

vez, não negam outros efeitos maquínicos e configurações estruturais do espaço que visam, por sua vez e continuamente, a impor certezas onde havia vacilos, verdades indiscutíveis onde havia erro e possibilidade de errar. Diferença e vazamentos que dizem respeito àquilo para o qual atentamos: diferença singular que não engrossa o catálogo daquilo que reconheço; vazamentos da estrutura de repetição e perpetuação do já dito, já sabido, já visto, já feito. Pois o já feito, já visto, já sabido, já dito reiteram certo significado e determinação social que incide sobre um indivíduo específico. Mas, vejam bem, há um diagnóstico cognitivo, psíquico, social. Não?

Um bom exemplo dos ecos da biopolítica nas práticas educativas é a alegação, bastante em voga, da existência de um número crescente de crianças e jovens disléxicos. Segundo os oniscientes pesquisadores da área médica, entre 5% e 17% da população brasileira padeceria do mal das letras. Somem-se a isso os 7% de crianças e jovens vitimados pelos transtornos de atenção e hiperatividade. Estendendo o raciocínio, poderíamos entrever o seguinte quadro: 5% de obesos mórbidos e outros 5% de anoréxicos em potencial, 9% de cleptomaníacos em potencial, 15% de homossexuais em potencial, 17% de drogaditos e 20% de alcoolistas em potencial, 22% de deprimidos em potencial, 35% de fumantes em potencial, 50% oriundos de famílias potencialmente desestruturadas. E daí por diante. (AQUINO, 2007, p.10-11).

E, adiante com uma anamnese. E um clamor por uma história de vida. Bem contada. E que normalmente, vejam só!, começa com o nascimento do indivíduo em questão; e findará, necessariamente, quando da ocasião de sua morte. É assim. E outras vezes chamamos isso de uma tomada de consciência de sua condição social, ou um aprendizado de sua realidade – mas isso tudo tal qual construímos (mesmo que arrastando termos ou conceitos de determinada perspectiva para dizer, também, de uma mesma política de identidade): com discursos científicos, teorias, inflexões de certa moral pedagógica. E uma vontade, nossa, por certo, de determinar tudo isso. De conhecer via o conhecido. De dizer o que já dissemos.

Outra vez? E assim continuamos, pois há, ainda, e não poderia faltar, o levantamento daquilo que diz respeito ao conhecimento e a cultura escolar que o educando jovem ou adulto já possui. E de tudo aquilo que, ainda, ele não sabe. Uma verdadeira aferição das posses culturais, como se a cultura fosse entendida, ainda!, como um repertório preestabelecido e estático. Sua idade, por certo. Detalhe sempre presente. Como o nome. Não? Sua posição na produção do capital. Os traços que o determinam (para nós; e por isso nos acalmam): gênero, etnia, práticas culturais, maior ou menor apropriação do cânone cultural, grupo ou grupos culturais ao qual pertence ou com os quais se identifica. Um conjunto de documentos escolares que contam sua vida, adivinhem!?, escolar – se é que essa vida existiu. Verdadeiros documentos de identidade. Algumas atas são necessárias. E outros tantos formulários também. Documentos. E seus números, que não podem faltar nem ser trocados. Registros disso e daquilo. Se há certa história de sua vida escolar naquela escola, ou conhecidos nossos na escola de onde um educando veio, há, também, os documentos de intervalo: casos, definições, juízos de valor, algumas vezes apelidos, que nunca compõem atas, mas que são livremente partilhados na sala dos professores e em rápidas e algumas vezes descuidadas conversas de corredor. Triste, também achamos. Alguns gostos, preferências – que dizem, por fim, de uma identidade que tende à homogeneização. E que falam do desejo deste sujeito (quase sempre, ou assim a cultura escolar deseja, que falam deste sujeito coerente). É assim, geralmente, que respondemos a uma pergunta do tipo: quem é o sujeito da EJA? É assim, quase sempre, que acabamos por responder como se faz, como se produz, no espaço da educação e do ensino de jovens e adultos, um educando sujeito da EJA – ao mesmo tempo, sujeito que chega e é capturado pela voracidade de certo historicismo determinante de uma vida, e é, também, interpelado por essa vontade de reconhecê-lo e colocá-lo no lugar que lhe cabe e ao qual, certamente, ele pertence (mesmo que esse pertencimento seja pretendido enquanto processo de tomada de consciência ou ainda que se estabeleça em termos de uma adequação ao movimento do capitalismo globalizado e suas demandas, como, por exemplo, por constante aperfeiçoamento do trabalhador para competir naquilo que chamamos, repetidamente, de mercado de

trabalho ou por demandas como a de formação de indivíduos empreendedores, criativos, autônomos...). Como resposta a isso, por vezes,

muitos jovens pedem estranhamente para serem “motivados”, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira. (DELEUZE, 1992, p. 226).

Ecossistemas do controle que se manifestam, também, na crise ou permanente estado de reforma em que se encontram as instituições de uma sociedade disciplinar. Pois é naquilo que chamamos também de contemporaneidade que os tempos se desencaixam, os ritmos diferenciais se mostram evidentes em espaços como o escolar; é nesse tempo, enfim, que habitamos novas formas de disciplinamento, formas talvez mais sutis, fugidias que aquelas empregadas de modo recorrente até então. Talvez por isso o número cada vez maior de indisciplinados, aqueles que não praticam ou não se moldam aos procedimentos tipicamente disciplinares (e que são, por isso mesmo, louvados em outros espaços que não o espaço institucional). Mas que, embora indisciplinados, parecem obedecer a outras demandas e interpelações (como no caso da valoração positiva que é dada na mídia e nas campanhas de *marketing* atuais aos jovens contemporâneos, sua pretensa capacidade de realizar várias tarefas ao mesmo tempo; de pertencer a uma diversidade cultural encarnada; de habitá-la e consumir tudo que a ela estiver ligado; de não se adequar a jornadas de trabalho estáticas e predeterminadas – e, por isso mesmo, trabalhar num feixe contínuo de produção, nunca terminando sua tarefa, pois elas sempre se acumulam, são realizadas simultaneamente...). Não é à toa que a toupeira das sociedades disciplinares, que vive por túneis, de galeria em galeria (de uma instituição à outra instituição, da família à escola, da escola ao exército, do exército à fábrica, da fábrica à família), Gilles Deleuze (1992) opõe um outro animal, a serpente e seu traçado incerto e

aparentemente mais livre, correspondente, enfim, a uma sociedade de controle – “uma modalidade sinuosa e mutante de organização das relações sociais que vem se firmando nas últimas décadas, em substituição ao modelo disciplinar clássico ou em seu aprimoramento”. (AQUINO, 2007, p. 12). Modalidade esta que também, como os procedimentos disciplinares, cria novas formas de vida. Porém, formas de vida que se estabelecem não mais via a “contenção física dos corpos”, mas via o “incitamento rumo a ideais intangíveis; não mais a exclusão dos diferentes, mas a adesão voluntária de todos”. (AQUINO, 2007, p. 14).

Por isso insistimos na investigação e indagação dos modos de funcionamento da produção da identidade e da diferença na contemporaneidade, nos modos de produção das subjetividades no espaço da educação e do ensino de jovens e adultos. Pois bem, sabemos que na sociedade disciplinar em que vivemos, nas práticas escolares e educativas que vivenciamos até então, aprendemos não só algo que chamávamos de patrimônio cultural (expressão, em si, que já descarta a noção de cultura que tangenciamos até aqui), mas que aprendemos, justamente, as formas de viver próprias a esta organização (em movimento) do mundo que nos recebia. Sabemos disso, de modo que reiteramos que tais práticas educativas reiteradas desde uma precocidade regulada, acabavam por nos fazer tomar por naturais os moldes e as subjetividades que uma sociedade disciplinar fabricava. Agora, então, atentamos aos novos funcionamentos, justamente aqueles que tomamos por naturais, que não questionamos, dos quais ainda não sabemos, não falamos. Pois não nos cabe apenas “temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 220) para a disputa em torno da criação e modulação, da ativa produção social e da significação da identidade e da diferença na contemporaneidade.

2.4 Funcionamos, aqui, via insistência

Mas é diante disso tudo que insistimos no que difere. Para não aceitar o *certamente*, que está no quarto parágrafo da seção anterior. Para não deixar que tantos outros, como este *certamente*, passem despercebidos e soem como naturais, e funcionem como naturalizantes. Viram? Voltem lá. Insistimos, portanto, nos traços insignificantes que escapam destas malhas narrativas, nos vazamentos

que sempre habitam estas estruturas de produção (disciplinares e de controle), de governmentação de sujeitos. Mas, saibamos, tais traços e vazamentos são impassíveis de comporem listas e elementos do inquérito que compõe toda indagação dirigida a certa história de vida; e se, de algum modo, compuserem uma listagem de tal tipo, já servirão para reiterar os modos de vida, mesmo os mais atuais, que são tomados por aceitáveis e desejáveis. Aquilo que difere, neste caso, traços insignificantes e vazamentos, só poderiam compor uma lista interminável e irrepetível: do tipo que se apaga à medida que é escrita, como se rabiscada sobre um certo livro de areia. Pois, sejamos sinceros, é claro que esquecer completamente tais linhas de uma malha de subjetivação, como a da educação, seria ingenuidade; são essas linhas que configuram o espaço majoritário da educação e do ensino de jovens e adultos. Mas, tomemos tais linhas somente para perguntar de seu efeito: elas funcionam, em cada caso, para aumentar as possibilidades de dizer uma vida, para potencializar expressões disparatadas e singulares de uma vida (atópica, nesse sentido, pois não encontram a determinação de seu lugar), ou para reiterar uma posição de sujeito, para informar e constranger uma atuação sociocultural, para adequar certa vida a uma norma moral qualquer ou a um imperativo econômico de ocasião e impor um dever ao seu desejo e modos de expressão? Em cada caso, ainda estamos diante do mesmo interesse pelos efeitos e funcionamentos que certos indexadores biográficos tomam; uma operação de esquecimento daquilo que chamamos realidade social, por exemplo, pode ser interessante se produzir um efeito de aumento de possibilidades de expressão e criação de novos modos de vida de um indivíduo específico. Talvez. Como, por sua vez, estabelecer ou mostrar a um indivíduo como a cultura social majoritária o reconhece e como versa sobre seu modo de vida, as significações, demandas, expectativas e preconceitos com os quais operam, pode sofisticar sua luta (que é sempre presente, consciente ou não) em torno da significação social. Não dispomos de garantias. E não cobramos dívidas. Ou melhor: não operamos via dívidas e garantias do sujeito moderno.

Pois, não há expressão vital ou modo determinado de lidar com os traços de subjetividade que nos chegam de uma vida e que implicará

neste ou naquele efeito pedagógico – em seu sentido amplo. Há, somente, uma disposição crítica que emana do entendimento de que a cultura é produzida por diferentes grupos socioculturais, e que tais produções são dispostas num cenário de disputa em torno da significação social que as expressa – e que modula, justamente, aquilo que reconhecemos como sendo uma identidade cultural; da mesma forma que o entendimento de uma dinâmica sociocultural de produção da identidade e da diferença coloca em questão o próprio trato comum, que naturaliza e essencializa biografias sociais e culturais. Cabe-nos, de alguma forma, desnaturalizar as subjetividades contemporâneas (como, por exemplo, aquela que diz da masculinidade desejável, da feminilidade correta, do modo de ser jovem esperado em determinado contexto social), e enfatizar, assim, sua dinâmica de produção, construção, invenção, afastando e apontando possíveis constrangimentos e impedimentos que tais formas de narrar possam instituir em uma situação de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Para permanecermos fiéis a nossa proposta e às expectativas que nos impomos ao falar de um tema como este denominado “Sujeitos de EJA: sociedade, cultura e EJA”, cabe-nos afirmar que é impossível tratar este, como todo ponto e tema, como uma estrutura fechada. Antes mesmo nos é impossível tratá-lo como estrutura. No entanto, o texto compõe uma unidade de tratamento ao tema, essa unidade composta por pluralismos irredutíveis; busca trazer ao discurso o questionamento de sua própria enunciação/título, qual seja: a constituição de um sujeito de EJA. Para isso evoca certa gênese teórica sobre o tema da produção da identidade e diferença e procura matizar a sua fabricação; mostra, enfim, traços e funcionamentos naturalizados, por vezes, no espaço da educação e do ensino de jovens e adultos e insiste que tais marcas da identidade e da diferença devem ser criticadas (no sentido de postas em crise). E é desta forma que buscamos desenvolver nossa proposta em cada um dos tópicos apresentados.

Identidade e diferença na contemporaneidade lida, primeiramente, com a ideia de que uma construção identitária para a EJA está diretamente relacionada à sua própria contestação, por meio de um insistente questionamento dessa necessidade. Seu projeto jamais será hegemônico. Sua constituição é a do deslocamento e da subversão. Se aqueles que ocupam esse “espaço” são, genericamente, associados às desigualdades educacionais atreladas ao fracasso escolar de jovens de classes trabalhadoras, é constitutivo do mesmo uma atuação deslocada e subversiva. Sua necessidade constitutiva antecipa certa estética excêntrica que convive, mesmo que sub-repticiamente, nessa prática educativa. Constitui-se como uma educação deslocada dos gonzos que classificam seus modelos de atuação. Deslocada, pois se erige na e pela heterogeneidade em todos os seus âmbitos. Subversiva, pois não se apazigua em modelos educacionais prontos. A EJA entra, sempre, em colisão com um projeto de educação moderna, articulado a práticas unificadoras. Ela nasce dessa impossibilidade. Sua identidade tem como ponto de partida a descontinuidade e a fragmentação. A EJA é aquilo que não representa quem a constitui, ao mesmo tempo em que representa aquilo que não é. Atentou para a explicitação de que a ideia de sujeito nasce como representação de um Eu essencialista, mas este, na destruição da metafísica pela filosofia nietzschiana e heideggeriana, mostra-se como não sendo uma substância. O sujeito é uma forma autovariante; jamais é idêntica a si. A forma sujeito é constituída por um movimento sociohistórico; um regime de verdade de sua época. E, para dar uma alinhavada final ao primeiro tópico, afirmou-se que identidades e diferenças são produzidas. E essa produção se dá em uma tensão associada às disputas de poder.

Expressões vitais e a produção dos sujeitos da EJA em sua dinâmica sociocultural, por sua vez, trabalhou as noções de diferença e identidade na relação entre diferentes perspectivas de pensamento e destacou algumas subjetividades e discursividades da contemporaneidade. Com isso, perguntou-se como alguns traços de vida e suas expressões são incorporadas nos processos de subjetivação e como configuram uma abordagem e uma definição do *sujeito da EJA*, sobretudo para, então, mostrar a importância de, com base nesses traços expressivos,

criarmos novas possibilidades de ensino na educação de jovens e adultos – baseadas na crítica das situações de ensino e seus personagens. Inventariou, ainda, os indexadores de uma biografia social, de uma história de vida narrada em um e com um contexto cultural e socioantropológico específico, com especial atenção ao espaço da instituição escolar. E retomou, adiante, tais indexadores, de modo crítico, enfatizando, enfim, a própria subjetivação, como processo e possibilidade de criação de vidas novas. Insistiu em algumas subjetividades contemporâneas e na própria noção de sujeito como uma derivada da subjetivação; e, deste modo, enfatizou traços de subjetividades ou marcadores narrativos de uma vida, como construções discursivas e que, como tais, só interessam se ampliarem as possibilidades de relação com os alunos da educação de jovens e adultos. O Tópico 2 intentou, sem descanso, desnaturalizar as subjetividades contemporâneas e, por isso, insistiu em perguntar pelo funcionamento e pela dinâmica de sua produção, construção e invenção, e por fim, talvez, ajudou a afastar algum constrangimento que tais narrativas e formas de narrar contemporâneas possam ter instituído em uma determinada situação de ensino e aprendizagem.

Trata-se de uma dificuldade, qual seja: lidar com políticas de identidade, sabendo-se que as mesmas não são estáveis e que estabilizá-las é, exatamente, o que não se quer. Precisa-se afirmar o que difere por meio de narrativas que não assumam uma forma perversa do nomear.

PROBLEMATIZAÇÃO

Sugerimos algumas entradas no texto com o qual trabalhamos, e no qual nos encontramos. Tais entradas não constituem chaves-de-leitura privilegiadas, de modo algum. Elas apenas apontam algumas questões que retemos, mesmo após, e devido ao deslocamento pelo texto. São questões que gostaríamos de fazer, para então seguirmos. Até aqui, agradecemos. Um abraço!

a) Com base nos argumentos do texto, como se dá a produção social da identidade e da diferença?

b) Responda, de modo isolado, cada uma das perguntas que seguem; atente, enquanto isso, para as variações de suas respostas, no que diz respeito aos usos e às implicações das diversas noções de identidade e diferença apresentadas durante o presente texto. (a) Quem é o educando da EJA? (b) Quem é o sujeito da EJA? (c) Quem é o jovem educando da EJA? (d) Como se produz um educando da EJA? (e) Como se inventa um sujeito? (f) Como se constrói um jovem?

c) De acordo com a argumentação do texto, como podemos observar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos?

d) Tome um conjunto de narrativas que interpelem ou falem sobre o jovem contemporâneo (por exemplo, a fala de educandos da EJA, mais velhos e jovens; algum vídeo da internet, músicas, propagandas, materiais produzidos pelo Estado – sobre saúde, educação...; discursos correntes na sua escola; matérias de jornais; artigos acadêmicos;

programas de televisão direcionados ao público jovem ou que o retratem; enfim: crie certo repertório experimental para realização do exercício). Identifique, em cada caso, as estratégias de controle e os modos de subjetivação presentes nessas narrativas. Exercite sua capacidade crítica de listar os traços e as expressões da vida de um jovem que se mostram como desejáveis e indesejados nestas produções. Atente para o funcionamento da política de identidade de cada uma das narrativas (lembre-se sempre da pergunta: Como isso funciona?).

e) Para exercitar o movimento de um deslocamento identitário via construção textual, ou melhor, criar via um exercício de escrita um efeito dessa causa propomos fazer, primeiramente, um anagrama do nome próprio completo. A palavra ANAGRAMA, do grego *anáγραμμα*, refere-se à ideia de transposição de letras. Funciona como um rearranjo das letras de uma sentença formulando, deste modo, outra palavra ou frase. Um nome próprio formado por uma transposição de letras é chamado de antropônimo, usualmente empregado para cunhar pseudônimos ou encobrir nomes ou, ainda, codificar frases ocultando informações. Temos, por exemplo, o nome Iracema, lembrando o romance de José de Alencar, funciona como um rearranjo ou uma transposição da palavra América; Alcofribas Nasier é um anagrama do nome Françoise Rabelais. Em 1654, Alonso de Alcalá y Herrera publicou o livro *Jardim anagramático de divinas flores lusitanas, hespanholas e latinas* com 686 anagramas cronológicos. No livro de Alonso de Alcalá y Herrera, cada anagrama possuía uma informação a respeito da data (ano) de sua composição. Considerando a informação acima, faça pelo menos um anagrama de seu nome próprio completo. Exemplo: Máximo Daniel Lamela Adó = Adelia lê o Nixom da mala m.

f) Dando continuidade ao exercício anterior, forme um acróstico* com o **anagrama do nome próprio**; elimine as letras repetidas e utilize cada uma das letras do acróstico como iniciais para a formação de novas palavras. Em seguida escreva uma narrativa breve que contenha todas as palavras formadas a partir do exercício inicial (tema livre).

Exemplo: Máximo Daniel Lamela Adó = Adelia lê o Nixom da mala m. Eliminando as letras repetidas: Adelia ~~le~~ o Nix~~om~~ da mala ~~m~~.

A – amanhecer
D – desaparecimento
E – emaranhado
L – lógico/a
I – imagem
O – observação
N – nariz
X – xadrez
M – mão

Narrativa breve com as nove palavras resultantes do exercício:

Ao **amanhecer**, unindo à **observação** de minha **mão** ao movimento **lógico** do **xadrez**, cabia-me meter o **nariz** no **emaranhado desaparecimento** de minha **imagem**.

*Acróstico, do grego *Akrostikhion*; *akros*, extremidade, *stikhos*, verso. Designa as composições nas quais certas letras formam uma palavra ou frase, no geral um nome próprio.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. In: ALTHUSSER, Louis. *Posições-2*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papirus, 2007.
- BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores. In: BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: M. Fontes, 2004, p. 385-411.
- DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. *Conversações, 1972-1990*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992, p. 219-223.
- HEIDEGGER, Martin. *Nietzsche (Segundo tomo)*. Trad. de Juan Luis Vermal. Barcelona: Destino, 2000.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.
- PÊCHEUX, Michael. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <www.autenticaeditora.com.br/autentica/teoria_cultural_e_educacao_-_um_vocabulario_critico/311>.
- TOURNIER, Michel. *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*. Trad. de Fernando Botelho. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

5

Educação de Jovens e Adultos na política cultural escolar

Sônia Regina da Luz Matos*

Introdução

O texto denominado de *Educação de jovens e adultos na política cultural escolar* ocorre por dentro do projeto *Ler e escrever o mundo: A EJA no contexto da educação contemporânea*. Esse projeto é gestado no Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul, tendo como foco investir na qualificação de professores que atuam ou que pretendem atuar na EJA, por meio de cursos em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Especificamente, este capítulo apresenta os procedimentos conceituais e metodológicos do funcionamento da disciplina: *Sujeitos de educação de jovens e adultos: sociedade, cultura e EJA*.¹

* Mestre em Educação pela PUC/RS. Docente no Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGE/UFRGS). Pesquisadora do Observatório de Educação da UCS; Observatório da Educação Projeto Escritoituras Capes/Inep/UFRGS e do *Laboratoire Santé, Individu, Société* EAM-SIS-HCL 4128, *Université de Lyon 2/França*.

¹ A disciplina é parte da organização curricular dos cursos vinculada aos Fundamentos da EJA e foi ministrada no ano de 2012 para três turmas de extensão, uma turma de aperfeiçoamento e uma turma de especialização em EJA.

O capítulo adentra nesse território acadêmico e traça os procedimentos conceituais e metodológicos que operacionalizamos no desenvolvimento das aulas. Os procedimentos apresentados, aqui, funcionam como um tipo de roteiro didático, que quer mostrar alguns movimentos emergentes da temática das políticas culturais, como possibilidade de qualificação na formação de professores na EJA.

Destacamos no capítulo quatro tipos de movimentos procedimentais e os denominamos:

- (a) Procedimento I: encaminha os objetivos e campos temáticos significados programados para a disciplina;
- (b) Procedimento II: apresenta o funcionamento das estratégias e a problematização dos encontros;
- (c) Procedimento III: enfatiza as conceitualizações na política cultural, mediada pelas cenas do filme *Escritores da liberdade* e a sala de aula de EJA;
- (d) Procedimento IV: mostra algumas escritas dos participantes diante das experimentações didáticas feitas durante a disciplina.

Os quatro procedimentos funcionam como um roteiro que quer mostrar o funcionamento da investigação da disciplina; podem ser lidos separadamente e não exigem do leitor um uso linear e contínuo, embora os apresentemos com formação numérica ordinal.

O procedimento inicial ou procedimento I corresponde aos objetivos e aos campos temáticos, sendo organizados em termos de espaços das metas, necessidades, indicando quais tratamentos conceituais foram escolhidos para o funcionamento da disciplina. Eles são articulados na formação de professores de educação de jovens e a adultos, quando ela é tomada especificamente dentro do um tipo de micropolítica cultural. A micropolítica vive o espaço da sala de aula, de forma que os territórios se pluralizem e multipliquem e as significações territoriais sejam tensionadas pelas forças do hibridismo que se instaura na contemporaneidade.

O segundo procedimento, procedimento II, é a extensão do anterior, destacando-se propositivamente a metodologia da disciplina quando determina as questões metodológicas por meio da artistagem, colocando-as em cena por meio do artefato cultural filmatográfico. A política de formação de professores na artistagem pode acolher as inventividades que ocorrerem no cotidiano da sala de aula. A artistagem provoca encontro com outros movimentos criadores nos participantes dos trabalhos, das pessoas envolvidas nas problematizações e nos questionamentos dos campos temáticos, que foram delineados na disciplina. Ela, a artistagem, valoriza o infinitamente menor [micropolítica] como parte do desafio pedagógico da política cultural.

Sendo assim, o procedimento II afirma-se como um tipo de material didático, que articula algumas problematizações da sala de aula na política cultural, que são encontradas em duas cenas do filme *Escritores da liberdade*. Outras decorrências de estratégias didáticas são desencadeadas a partir daquela proposta, considerando que o soslaio investigativo é necessário e preciso no atual contexto das políticas e práticas de formação de professores.

Já o terceiro procedimento, procedimento III, acontece como movimento conceitual que se estabelece pelo campo das forças. Força o quê? Força a “pensa-ação”, a inventividade, a alegria, a tensão com os territórios de significação sobre as políticas determinantes na EJA. A força conceitual não é locada como boa ou ruim. O valor dela vem das forças que sempre acionam algum tipo de movimento em sala de aula. Movimentam as linhas das vontades de verdades que vamos problematizando na disciplina e as linhas escritas das cenas do filme na educação de jovens e adultos.

O último, procedimento IV, se destaca pelas experimentações didáticas, as quais vão ao encontro de um tipo de educação de jovens e adultos voltado para as problematizações culturais e a complexidade que envolve esses territórios. Destacar esses aspectos neste texto é parte da nossa política de formação de professores, que se implica e é implicada nas tensas demandas da sociedade contemporânea. A tensão é contínua quando tratamos de operacionalizar sem consenso o universo escolar, a formação de professores e as pessoas envolvidas

nessa educação. As linhas que traçamos aqui são feitas a partir de pontos em direção ao infinito, porém demarcamos nossas paradas, isto é, nossa política de formação de professores que investiga, inventa e instiga.

Diante dessa breve descrição do funcionamento do capítulo, convidamos a acompanhar os procedimentos a seguir.

1 Procedimento I – Dos objetivos e campos temáticos

Temos na tradição curricular a ideia de que o saber escolar, tomado como conteúdo, determina os conhecimentos científicos alojados no positivismo lógico. Ele até hoje permanece protegido sob uma, não tão declarada, racionalidade cientificista. (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001). Entretanto, em tempos de pós-estruturalismo, o conhecimento é tomado como um tipo de poder, sempre será produzido numa tensa relação territorial de significação cultural.

Os objetivos e os campos temáticos são parte de uma variedade de tipologia de linhas [sinuosas, retilíneas, curvas, semiabertas, etc.] que envolve a questão política na formação de professores da educação de jovens e adultos. No caso deste trabalho, a política engendrada na educação pela diferença segue um macramê da feitura dessas variadas linhas que foram se atravessando durante o funcionamento da disciplina do curso. A seguir apresentamos os objetivos e os campos temáticos que ajudaram na feitura da disciplina.

1.1 Objetivos

O espaço de sala de aula na disciplina desse curso faz contornos entre os movimentos de curvaturas que podem compor-se diante dos objetivos de:

- construir o processo de trabalho docente na educação de jovens e adultos, levando em consideração a educação contemporânea;
- reconhecer as pessoas da instituição escolar como atores culturais no processo educativo;
- problematizar as questões culturais que transversalizam a docência na educação de jovens e adultos na educação contemporânea;

- identificar os diversos campos culturais que envolvem o trabalho pedagógico na atualidade;
- tomar os fatos e espaços de sala de aula como prática investigativa.

1.2 Campos temáticos

Os campos são extensões que percorremos no planejamento e que por sua largura territorial nos fazem andarilhos por territórios desconhecidos, embora estejamos focando algumas paradas; isto não impede que tenhamos outras temáticas. Agora demarcamos por quais temáticas teceu-se a disciplina:

- A prática pedagógica escolar na EJA como produtora cultural.
- A investigação didática como princípio metodológico na EJA.
- O respeito aos atores transformadores da produção cultural escolar: aluno(a), professor(a) e administradores da educação de jovens e adultos.
- As relações do trabalho docente e a cultura como desterritorialização.
- A conceitualização da ideia de cultura no plural.
- A diferenciação de multiculturalismo, interculturalidade e estudos culturais.
- O processo de culturalidade produzindo o conteúdo/poder escolar na EJA.

Diante desses objetivos e da temática que teceram a disciplina, pensamos metodologicamente em uma artistagem de procedimentos, que apresentaremos a seguir.

2 Procedimento II – Das estratégias da disciplina

Levando em consideração a arte de ensinar desde a Didática Magna (COMENIUS, 2011) até a contemporaneidade, a didática necessita ser metodologicamente artistada. A artistagem (CORAZZA, 1998) que ganha experimentação no curso de extensão do projeto, particularmente nesta disciplina: *Sujeitos de educação de jovens e*

adultos: sociedade, cultura e EJA; é povoada de afecções, isto é, a artistagem faz encontros com a ética da diferença, liberando as experiências sensíveis em singularidade de poder inventivo, por isso, “necessitamos de toda arte exuberante, dançante, zombateira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de pairar acima das coisas, que o nosso ideal exige de nós”. (NIETZSCHE, 2001, §107).

A metodologia da artistagem tem a dimensão da arte com seus procedimentos inventivos na própria agonia de viver em meio à vida. A vida como arte, a arte na vida, é possibilidade de não morrermos com a verdade. A busca da verdade aprisiona a criação de uma vida. A arte como pensamento da diferença é vivida como um estilo, uma estética de existência. Então, a docência cultural artística pode ser deslocada como práticas inimagináveis e talvez nem mesmo sendo possíveis de serem ditas, pois ela carrega questionamento dos seus próprios limites metodológicos. É na artística que se [des]prende da certeza e da verdade e do julgamento moral a ser ensinado. Assim, este tipo de estratégia, produzida no pensamento da diferença, toma a arte, nessa disciplina, toma a arte fílmica, como forças que movimentam a agonia da vida. Agonística que retiramos das forças estrangeiras que acontecem no desafio de viver o cotidiano. Forças que afetam outras formas de interação e expressão, produzindo outros efeitos didáticos, os de singularidades plurais. A artistagem opera num campo de multicentragem dos poderes e dos saberes escolares midiáticos. Então, vamos à preparação do encontro, usando excertos do filme “Escritores da liberdade”.

2.1 Estratégias do uso da arte fílmica na sala de aula

2.1.1 Antes do filme:

2.1.1.1 Questionamento ao grupo se já ouviram falar dos conceitos: desterritorialização cultural, culturalidade, estudos culturais, multiculturalismo e interculturalidade.

2.1.1.2 Considerando os objetivos que constam no procedimento I, achamos necessário contextualizar os objetivos deste trabalho com o grupo.

2.1.1.3 Mais alguns questionamentos, agora quanto aos excertos do filme:

- a) Quais as ideias do trabalho docente, quando esse considera a sala de aula de educação de jovens e adultos como um espaço de política cultural?
- b) Qual é a ideia de conteúdo no planejamento da aula da professora do filme?
- c) Qual a metodologia que envolve o trabalho da professora do filme?
- d) Qual(is) o(s) conceito(s) de cultural?

2.1.2 Exibição dos excertos do filme.²

2.1.3 Após o filme: resgatando as anotações, informações, sensações e comentários dispersos sobre o filme.

3 Procedimento III – Educação de jovens e adultos e a desterritorialização cultural

Esse procedimento trata de relacionar duas cenas do filme *Escritores da liberdade* e os conceitos das políticas culturais na sala de aula de educação de jovens e adultos. Trabalha conceitualmente a problemática de: Quais os conceitos de cultural na sala de aula de educação de jovens e adultos na contemporaneidade e quais as relações desses conceitos com a desterritorialização cultural?

Considerando a particular demanda do projeto *Ler e escrever o mundo: A EJA no contexto da educação contemporânea*, que atua dentro dos cursos já referidos, e que envolve a disciplina *Sujeitos de educação de jovens e adultos: sociedade, cultura e EJA*, afirma-se nesse projeto, como um dos aspectos que engendra essa vasta temática, a ideia de cultural no plural. Para isso, destacamos possibilidades de pensar as

² Seguem algumas informações técnicas sobre filme: Lançado em agosto de 2007, ganhador do Globo de Ouro; Título no Brasil: “Escritores da liberdade” (Freedom Writers); País de Origem: Alemanha / EUA; Gênero: drama; Tempo de duração: 122 minutos; longa-metragem /colorido; Direção: Richard La Gravenese, Roteirista(s): Richard La Gravenese; Elenco: Hilary Swank, Patrick Dempsey, Scott Glenn, Imelda Staunton, April Lee Hernandez, Mario (1), Kristin Herrera, Jacklyn Ngan, Sergio Montalvo, Jason Finn (1), Deance Wyatt, Vanetta Smith, Gabriel Chavarria, Hunter Parrish, Antonio García. Site oficial: <<http://www.freedomwriters.com>>.

relações pedagógicas e o trabalho docente na sala de aula de EJA, a partir do conceito de desterritorialização cultural. Para defender essa questão, destaco no procedimento III o artefato cultural fílmico: “Escritores da liberdade” (2007), fazendo a montagem e o funcionamento do conceito de desterritorialização cultural e as experimentações pedagógicas que se apresentam por meio dele no filme.

Com isso, no filme “Escritores da liberdade” (2007), busca-se a mostraçã das ideias de cultura nas perspectivas do multiculturalismo, da interculturalidade e dos estudos culturais. Para isso, resgatamos duas das cenas do filme e damos um tratamento conceitual nos procedimentos didáticos pedagógicos da professora *Erin Gruwell* (personagem do filme), demarcando a existência de uma escola contemporânea que articula os agenciamentos coletivos educacionais e faz o processo de desterritorialização do jogo cultural identitário da individualidade capitalística.

3.1 Que lugar ocupa o filme na disciplina do curso?

Em formato de texto conceitual, o filme é de um estudo educacional entre o filme “Escritores da liberdade” e os conceitos de cultura, de multiculturalismo, de interculturalidade e dos estudos culturais, atravessado pela temática da educação na contemporaneidade. O interesse nesta temática parte da captura de uma das cenas no filme com a professora *Gruwell* e os outros personagens do filme. Elas, as cenas, nos possibilitam reconhecer a escola como produtora cultural e, assim, conhecer outros espaços didáticos pedagógicos que estão implicados na sociedade capitalista, globalizada e urbana.

Apesar de o filme provocar uma enxurrada de temas culturais, como: ética, religião, gênero, política-econômica, identidade, preconceito linguístico, formação de professores, arte, entre outros, é interessante demarcar que não nos ocuparemos em discutir essas questões nem as de ênfase cinematográfica. Temos a certeza de que, ao lançarmos a temática cultura sobre o filme, deixamos muitas outras questões à deriva. Então, este ensaio passa a ser uma das possibilidades de ver as potências educativas na perspectiva da culturalidade.

3.1.1 “Escritores da liberdade”: o filme

O filme “Escritores da liberdade” é baseado no aclamado *best-seller: The Freedom Writers Diary* traduzido como: “O diário dos escritores da liberdade”, publicado em 1999, que apresenta os escritos dos diários dos alunos da sala de aula 203, de uma escola pública, no subúrbio dos EUA. O filme³ é uma história verídica de uma jovem professora americana, chamada de *Erin Gruwell*, que leciona numa turma do ensino secundário, com alunos de origem econômica pobre, em situação de vulnerabilidade social e que sofrem descaso das políticas governamentais. *Gruwell* se depara, em sala de aula, com os efeitos relacionais das sociedades capitalísticas multiculturais da atualidade, tais como: o preconceito étnico e racial, de religião, de estatuto social, de hierarquia profissional, de imigração clandestina; a realidade das gangues juvenis com toda a sua violência, crimes e drogas.

Diante dessa breve síntese, descreveremos neste texto apenas duas das cenas do filme. Claro, que a película encontra-se povoada de situações merecedoras de comentários e análises. Porém, decidimos fazer um recorte em apenas duas das séries de cenas que ocorrem no filme. As cenas escolhidas demarcam as problemáticas que envolvem a ideia da culturalidade e os procedimentos didáticos pedagógicos da professora *Erin Gruwell*. Portanto, passemos às cenas:

CENA 1: “Satisfeitos com as fronteiras novas?”⁴

“Satisfeitos com as fronteiras novas?”⁵ é a fala feita pela professora *Gruwell*, depois de ter vivenciado um forte atrito relacional entre alguns alunos em sala de aula e, para evitar que eles se agredissem fisicamente, ela solicita que troquem de lugares. Muitos resistiram em fazer a troca, momento este que gera desconforto e tensão. Ela mantém a decisão da troca de lugares e aponta os novos lugares que

³ Trailer do filme no *site* do Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZOpmSlgpK2Y>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

⁴ Título retirado do artigo da autora (2008).

⁵ Esta cena do filme encontra-se disponível no *site* do Youtube: http://www.youtube.com/watch?v=_Zq1smzPEf4&feature=related Acesso em: 2 fev. 2012.

os(as) alunos(as) devem sentar. Depois que todos se acomodam, a professora diz: – “*Satisfeitos com as fronteiras novas?*” A cena acontece no início do filme, um dos primeiros contatos da professora com a turma 203. Esta cena nos serviu de materialização pedagógica para demarcarmos questões conceituais em torno do multiculturalismo, da interculturalidade e dos estudos culturais; transversalizada na educação de jovens e adultos.

Para darmos continuidade ao texto e nos argumentos conceituais, destacamos a palavra: fronteiras, anunciada pela professora nesta cena, pois a levaremos para os estudos dos campos culturais.

3.1.2 As fronteiras como espaço cultural

Ao enunciar a fala: – “*Satisfeitos com as fronteiras novas?*”, a professora movimenta a ideia de fronteira para o território cultural. A fronteira das classes em sala de aula; os lugares que os alunos ocupam funcionam como espaço marcador de território cultural. Esse tipo de jogo cultural é binário e, como todo binarismo cultural, produz um jogo comparativo, seletivo, combinatório e eliminatório; jogo este violento para todos os jogadores. Num jogo desse tipo, podemos facilmente localizar as forças que são determinadoras da moral. As forças da moral estabelecem a forma como determina qual o tipo de relação escolar é a certa e boa para a vida escolar.

Este contexto conceitual remete à tradição cultural aos valores morais voltados para o *status quo*. Cultural do pensamento majoritário que quer padronizar e valer-se de uma única tradição de transmissão de valores. A fronteira cultural, nesse caso, passa a ser um jogo de manutenção da tradição local (escolar, familiar, étnica, econômica, governamental, moral, etc.). Uma fronteira que violenta e é violentada de maneira que não afirma a vida. O jogo cultural da tradição estabelece uma dinâmica de relações educativas autoritária, não democrática e socialmente intransigente; no caso do filme, um processo educativo que por vezes relaciona-se sobre a pessoa do(a) aluno(a). No filme existem várias cenas da relação escolar sobre a cultura dos(das) alunos(as) dessa turma. A preposição sobre, intencionalmente, carrega a significado gramatical de superioridade em relação à cultura dos(as) alunos(as); a preposição sobre pode,

também, ser relacionada às pessoas e situações culturais que são colocadas acima e/ou em cima de alguém.

É a cultura majoritária da tradição disciplinadora escolar tomando um julgamento sobre as diversas culturas que estão afirmadas naquele espaço escolar. Então, de qual cultura a professora *Gruwell* faz parte? A dos valores morais identitários da profissão professora (feminino), branca, de nacionalidade americana, protestante, casada, economicamente estável, de consumo do valor burguês. E os(as) alunos(as) da escola? São de cultura racial diversa: negro, branco, ameríndio; de diversas regiões geográficas: africanos, latino-ibero-americanos, árabes e orientais coabitam nesse espaço escolar a geográfica multiplicidade religiosa, de credo, de valores gastronômicos, sexuais e educacionais. A multiplicidade, os(os) alunos(as) lutam com violência para não se submeterem à violência de estar sobre o julgo da cultura majoritária: escola branca, carregada da doutrina capitalista e da moral protestante, que impõe a única e verdadeira forma de existir em civilidade americana. É um ato de violência silenciar a multiplicidade cultural, e a violência se dá em nome de um tipo de discurso o discurso escolar da Cultura do Bem. [Os bárbaros sendo civilizados pelo que é certo e bom.].

Nesta promoção de relações violentas entre as produções de poderes culturais, não restam vítimas, mas uma sociedade de cúmplices. O espaço geográfico da sala de aula é uma arena de fronteiras, onde as violências dos valores demarcados nos diversos territórios culturais se tornam uma relação em que não há vitimado nem vítima. Ao mesmo tempo, o violentado e o violentador, as questões e os valores culturais se revezam e se negociam nessa atuação, que procede em velocidades, pois todos os envolvidos se relacionam na violência!

Percebemos que a professora *Gruwell* se põe sensível em relação à escola que vive de fronteiras culturais. E essa sensibilidade profissional comparece em ação pedagógica. Ela considera as situações agressivas, tensas e conflitantes, como parte dos sintomas das sociedades capitalistas contemporâneas. A professora se coloca na rede de cumplicidades territoriais das tensões culturais. O espaço da sala de aula é parte desse sintoma social, e que tais vidas culturais são questões da ordem coletiva. A sala de aula é composta de coletivos

que são, ao mesmo tempo, corpos políticos atuantes. Os corpos atuam por agenciamentos⁶ e estes não são mais sujeitos individuais, são sempre agentes coletivos que enunciam e anunciam as forças culturais que se encontram acopladas nestes corpos politicamente sociais.

Acreditamos que a professora também saiba a relevância da ação coletiva. Ela age como se fosse uma ação em matilha. A ação em matilha sempre é múltipla e singular aos corpos que são afetados e afetam. O múltiplo é o singular estão, neste caso, acompanhados da individuação coletiva e não da individualidade cultural identitária. Todos os corpos no processo escolar educativos são afetados e se afetam no devir-professoral-*Gruwell*. Este devir é parte de uma ação pedagógica não ingênua, que violenta e é violentada. É pelo devir que ela age na desterritorialização⁷ – temporária da cultura que habita. Assim, vai se agitar nas fronteiras da potência da diferença dos muitos personagens e corpos que respiram naquela sala de aula. Talvez a personagem da professora *Gruwell* nos perguntasse: “*Sacou isso?*”⁸

⁶ Agenciamento. Instância de cofuncionamento de heterogêneos. Uma rede rizomática. Um agenciamento territorial liga corpos (sistema que são eles mesmos agenciamentos de órgãos num último nível de análise) e signo (gatilho de mudança nesses sistemas) que formam territórios ou sistemas de habitação. Este conceito de uso amplo e indeterminado é encontrado primeiramente nos livros de Deleuze e Guattari, o *Anti-Édipo* e os agenciamentos coletivos de enunciação, depois em uma Literatura Menor. Esse conceito também é encontrado no livro *Diálogos e mil platôs* (principalmente no platô 4 – postulado da linguística). Nos agenciamentos coletivos da enunciação, trata-se de fazer a enunciação participar da recusa da lógica da representação e das instâncias que lhe são afins (as do sujeito da enunciação e do enunciado, a do autor, a do sujeito). Assim liberada, a enunciação é tratada como processo de produção, coletiva e social. (BONTA; PROTEVI, 2004, p.107). Um agenciamento é, ao mesmo tempo, agenciamento maquínico de efetuação e agenciamento coletivo de enunciação. Na enunciação, na produção de enunciados, não há sujeito, mas sempre agentes coletivos; e naquilo que o enunciado fala, não se encontrará objetos, mas estados maquínicos.

⁷ “*A desterritorialização é o movimento pelo qual se deixa o território.*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 34). A desterritorialização desmancha o que uma territorialização anterior fez. A desterritorialização é um processo que libera um conteúdo (multiplicidade ou fluxo) de todo código (forma, função ou significação), e o faz correr sobre uma linha de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

⁸ Narrativa da professora *Gruwell* ao falar com seus alunos.

3.1.3 Territórios culturais

Nos debates acadêmicos, sobre os territórios culturais, conhecemos uma variabilidade de teorias oriundas dos movimentos culturais, isto é, dos movimentos de fronteiras. Ao reconhecermos essas variações, optamos por tratar as questões mais presentes nos discursos escolares na atualidade, que são os temas da multiculturalidade, da interculturalidade e dos estudos culturais. As fronteiras culturais são compostas por diversos movimentos sociais, tais como: étnicos, sexistas, imigratórios, nacionalistas, religiosos, linguísticos, entre outros. Então, tratamos de delimitar as questões culturais que envolvem a área da educação e as especificidades desses cruzamentos nas questões didático-pedagógicas da professora *Gruwell*.

3.1.4 A sala de aula e o multiculturalismo

Nos anos 60, nos Estados Unidos, quando a comunidade americana negra produzia uma nova política social, passava a explicitar sua luta pela igualdade de direitos e justiça social. Esse fenômeno na época ficou fortemente demarcado como multiculturalismo. (ABADALLAH-PRETCEILLE, 1999). Uma política social engajada pela busca de direitos sociais em uma sociedade democrática.

O terreno do multiculturalismo entende que a cultura, é parte da produção da ideologia. E que a ideologia passa a dominar todos os nossos atos. Quando nos convencemos da verdade que compõe as ideias, da nossa cultura, passamos a agir guiados por elas, ou seja, o corpo de ideias que constitui os valores culturais de determinado grupo, atravessa a vida social em suas ações educacionais.

Com a cena da sala de aula descrita anteriormente, definimos que o poder nas relações multiculturais é concebido como um poder entre oprimidos e opressores. A dimensão do poder é apresentada de maneira centralizadora. Em uma das falas dos(as) alunos(as), muitos colocam a questão de que a professora [Escola, instituições, entre outros] tem poder e que eles não o têm. A posição binária: oprimido e opressor centraliza o poder no opressor, concebendo o poder como uma situação política negativa nas relações sociais, pois atribui o poder a situações identitárias e institucionais. A posição binária é uma posição política contestada pela vertente dos estudos culturais.

3.1.5 A sala de aula e a interculturalidade

Na França, o surgimento da palavra intercultural é percebida nas práticas sociais aproximadamente em meados dos anos 70. O movimento da *Association pour la recherche interculturelle*⁹ (Aric) se funda nos anos 80 e se fortalece ao organizar o primeiro congresso¹⁰ em 1986. (ABADALLAH-PRETCEILLE, 1999).

As temáticas mais relevantes nesse movimento intercultural envolvem o problema da marginalização dos imigrantes. A questão do estrangeiro nos países europeus é um dos principais focos da interculturalidade. A palavra interculturalidade emprega o sufixo *inter*, como parte relacional entre os grupos, indivíduos e identidades. Ela não é somente um método de investigação, ela é também considerada uma ontologia que se constrói para elucidar os embates culturais, dentro da perspectiva dialética identidade/alteridade. A questão da identidade cultural no processo de interação é definidora para a construção dessa ontologia intercultural específica.

A constituição do campo intercultural parte do jogo de bricolagem com outras formas de saber, tais como: transdisciplinaridade, questões da microssociologia e o interacionismo dos atores sociais envolvidos na dinâmica cultural. Mas, a interculturalidade aposta seus fundamentos nas forças do interacionismo. E sua relação primeira é com o outro e não a sua cultura. (ABADALLAH-PRETCEILLE, 1999).

⁹ Site oficial da *Association pour La Recherche Interculturelle*. <<http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/Ouverture.html>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

¹⁰ Em 2013 acontecerá a XIV edição do Congresso de *L'Association pour la Recherche Interculturelle*. (Aric).

3.1.6 A sala de aula e os estudos culturais

O que vem dizer os Estudos Culturais? É um dos movimentos demarcado na Inglaterra em 1969, formado pelos movimentos feministas, raciais, sexuais, transnacionais, homossexuais; em síntese, são as vozes das culturas silenciadas pela sociedade hipermoderna. Esses movimentos produzem impactos nas diferentes instâncias sociais, como: gênero e sexualidade, colonialismo e pós-colonialismo, étnica, ciência e ecologia, políticas de identidade e políticas da diferença, estética e ética, era global numa era virtual. (CORAZZA, 1998). Diante disso, os Estudos Culturais se posicionam na desterritorialização, tensionando as produções de verdade, colocando em xeque as certezas culturais.

Portanto, com a teorização dos estudos culturais deslocamos a ideia de fronteira como parte de uma rede de relações singulares, que produz e é produzido na(s) cultura(s). Com a força da desterritorialização cultural, a professora experimenta fazer outras ações pedagógicas culturais naquele espaço/tempo escolar e não escolar.

CENA 2: O jogo na linha da desterritorialização

A professora propõe um jogo em sala de aula.¹¹ Ela convida todos para ficarem de pé e divide em dois grandes grupos a sala de aula, onde uma linha (feita com fita vermelha) é colocada no meio dos dois grupos, no centro da sala de aula. Explica que o jogo é das fronteiras. A regra é: a professora fala de situações (sentenças), e os alunos que fizerem parte da sentença pisam na linha vermelha. Inicialmente ela pergunta sobre uma música bem-famosa entre os jovens. A maioria da turma se dirige para a linha. Outros não. E segue trazendo sentenças de ordem da vida do cotidiano daqueles alunos e alunas. As questões sobre gangues, mortes, drogas, assassinatos, discriminações raciais e culturais passam a ser parte do jogo da linha da desterritorialização.

¹¹ Esta cena do filme encontra-se disponível no *site* do Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZOPmSIgpK2Y>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

O que esse jogo pedagógico de ênfase nos Estudos Culturais pode produzir? Ele agita as forças ativas e reativas que movimentam a vida. Elas, as forças, podem ser capturadas por enunciados, por formas discursivas e não discursivas. As forças são fluxos nietzschianos do poder. E a realidade nesta perspectiva de pensamento passa a ser as forças de afetar e ser afetado reativamente e afirmativamente. Portanto, não existe uma forma de poder central, a realidade é efeito dessas afetações. São as forças dessa afetação que envolve o cotidiano. A força não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação. Ela é sempre difusa, espalhando-se por toda parte. (MATOS, 2008). A agitação das forças é movimentada no jogo que a professora promove. O jogo desterritorializa a violência negativa, possibilitando que os personagens da sala de aula se percebam produtores/fazedores da violência que violenta, pois ela é a parte da violência que os atravessa nas tensas relações culturais.

O jogo da linha é um tipo de ação didático-pedagógica que lança encontros das histórias de dominação das muitas sociedades e culturas. Ela, professora, desterritorializa o conceito de cultura como tradição na relação identitária ideológica. Essas experiências provocavam o alargamento na ideia de cultura e o deslocamento da relação de poder binária, entre opressores e oprimidos.

A cultura vivida foi colocada no plural, na estranheza. Em muitos momentos no filme a cultura é vivida como territórios de poder de lutas políticas, étnicas, sociais e econômicas. Cultura e poder são partes indissociáveis na prática pedagógica de uma sala de aula, na perspectiva dos estudos culturais. O poder aqui é entendido como parte afirmativa e negativa das relações sociais. Ele funciona ao mesmo tempo ativa e reativamente. O poder não é de ninguém, ele não é identitário, é parte das ações humanas. Ele encontra-se sempre em trânsito, em fluxo, em variação. Estamos todos envolvidos coletivamente nestas forças, simultaneamente, como tão bem mostra a professora nesta cena do jogo da linha.

A professora, por estar vivendo na desterritorialização temporária das forças culturais coletivas, produz práticas pedagógicas singulares.¹²

¹² “A singularidade é um conceito existencial.” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 68). Não é um conceito de interioridade individual; por isso, atua no campo da inventividade pedagógica que investe na multicentragem, transindividual e transcultural. (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

A força ativa da desterritorialização pode fazer escorrer movimento híbrido, inédito, como aconteceu neste momento do filme. O jogo da linha desterritorializa as fronteiras da prática pedagógica acomodadas no jogo do determinismo social. Esse jogo é a criação pedagógica envolvida em uma didática que prioriza a estética com a vida.

3.1.7 *A traição da professora Gruwell*

Falamos das muitas forças das fronteiras culturais. Essas forças são de estranhamento. Com a sensação de estranheza se coloca em xeque o pensamento centrado nas generalizações, nas classificações, nas seleções, nas tipologias, etc. A presença da estranheza se dá em espaços de luta, espaços em que todos os envolvidos procuram produzir significações; por isso, a variação cultural pode se apresentar na sala e para além da sala de aula 203.

Seria ingenuidade se afirmássemos que achamos nestes comentários o final feliz, a saída para a problemática cultural. Ao trazermos as fronteiras da diferença para olhar a película, intencionamos alertá-los de que nessa *fronteira com a* diferença há perigo. Esse tipo de força é sensível e perigosa. Mas para quem ela é perigosa? Talvez ela seja ameaçadora para a ordem curricular da tradição educacional. Mas, como em cada um de nós, também habita o currículo da tradição, afirmarmos que essa fronteira é perigosa para todos os que se tornam adeptos de uma ideologia e se tornam fortes discípulos da moral capitalista e economicista.

As fronteiras culturais que apresentamos não são dicotômicas, há um paradoxo entre elas, que é a possibilidade de eventualmente viver com a sensação de experimentar a estranheza e com o desconforto da desterritorialização, como fez a professora. Ela, mesmo estando num espaço/escolar/familiar de cultura majoritária, aventurou-se nas forças daquelas vidas que a afetavam.

A profissionalização pedagógica dos estudos culturais prioriza a respiração, a vida, o corpo; nunca vai priorizar o jogo identitário individualizante (mas não lhe dará as costas). Ela, profissionalmente, borra as fronteiras da violência negativa, para compor-se com as forças da desterritorialização-temporária, pois os corpos culturais

são agenciamentos coletivos que se refazem na luta pela diferença não identitária.

Quando pensamos num processo educativo pela não violência, mas pela força da desterritorialização cultural, afirmamos que as práticas escolares e não escolares vivem com certa amnésia social, pois esquecem que nossa grande função é viver a vida. E para priorizar a vida, teremos que optar por trair a tradição curricular. Trair nossa identidade majoritária, do EU, das leis, dos regimentos, da moral. A professora deste filme é uma impecável traidora. Ela traiu: os colegas, a secretaria, a diretora, a bibliotecária, o marido, o pai; isto é, ela trai a tradição, para viver na diferença. Sempre que a tradição ameaçava a vida, isto é, a produção de singularidade; a força sensível da sala de aula 203 traía a tradição. Então, nos parece que para desterritorialização cultural primeiro é a vida pelo estranhamento temporário.

4 Procedimento IV – Da experimentação didática

Com os efeitos conceituais expostos nas duas cenas do filme, tornam-se possíveis as extrações didáticas que fazem parte da problemática que acompanha a disciplina no curso de extensão: Quais os conceitos de cultural na sala de aula de educação de jovens e adultos na contemporaneidade e a sua relação com a desterritorialização cultural?

Esta disciplina: *Sujeitos de educação de jovens e adultos: sociedade e cultura e EJA*, não investe na premissa do pensamento iluminista positivista, afirmando que todos são iguais e dispara e, por isso, há um ensino para o conhecimento universal. A cultura didática, envolvida nesta disciplina dos cursos ancorados no Projeto Ler e escrever o mundo, significa a didática como parte do conflito provocado pela experimentação entre a sensação e o pensado. As provocações conceituais se tornam tensas quando as ideias pós-críticas (SILVA, 1999) questionam e mostram como governam as produções dos poderes dos conhecimentos tidos como universais. Assim, as questões postas pelo pós-estruturalismo nos provocam a pensar uma didática pela diferença.

Os significados sobre o conceito da diferença são escorregadios, mutantes e maleáveis. A ideia de uma didática que priorize viver na diferença se tece no campo das forças pedagógicas que:

- I. não têm nenhum compromisso de perpetuar certezas; seu compromisso é com a metodologia da artistagem;
- II. faz vizinhança com os campos conceituais estrangeiros à didática: mídia, tecnologias, literatura clássica, poética, cinematografia, musical, pictural, etc.;
- III. esforça para desapegar-se do ideal salvacionista didático;
- IV. experimenta, numa docência nômade, a da variação de si mesma;
- V. extrai da vida cultural e de suas significações os campos temáticos curriculares que circulam a sala de aula;
- VI. toma a sala de aula como espaço-tempo que circula e produz poderes.

Tomemos estas seis forças-didáticas para conduzir os movimentos abaixo, movimentos vividos na prática da disciplina.

5 Os movimentos da disciplina

A seguir, descrevemos as atividades propostas:

5.1 Centralizando os estudos a partir do texto

Se achar necessário retome trechos do filme a partir do *trailer* com duração de 2 minutos e 18 segundos; endereço eletrônico: <http://www.youtube.com/watch?v=_AQh_E1C15I>.

Podes também, retornar à primeira cena descrita no texto, a partir destes dois endereços eletrônicos: <http://www.youtube.com/watch?v=_Zq1smzPEf4&feature=related>.

A segunda cena do filme, descrita no artigo, se encontra neste outro *site*: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZOpmSIgpK2Y>>.

5.2 Retome os questionamentos do procedimento II, agora em pequenos grupos, sendo que o grupo, além de debater e resolver as questões, também irá formular uma questão sobre o texto.

5.3 Debate das questões e socialização da questão elaborada pelos pequenos grupos.

5.4 Delimite os principais conceitos do texto da parte procedimento III deste capítulo, liste-os e dê exemplos deles.

Conceitos	Exemplos

5.5 Os grupos socializam suas ideias ao grande grupo.

5.6 Considerando as provocações conceituais e os debates, solicite que individualmente cada aluno escreva uma ideia, em um breve parágrafo, que foi o seu aprendizado com este trabalho.

5.7 Após, a professora recolhe e faz uma leitura para o grupo de todos os parágrafos escritos.

Com isso, trago para este espaço alguns dos escritos dos participantes da disciplina do curso de Extensão do projeto: *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*, que fizeram este trabalho:

Ainda não conseguimos atingir todos os alunos porque é utopia. Portanto sem culpa. Ou qual seria a alternativa? Vamos liberar a paixão triste do nosso dia a dia.

Apesar da maquinaria cultural não conseguimos atingir o coração das pessoas, os relacionamentos, os sentimentos.

Pelo sim pelo não, os problemas continuaram sem solução.

O sistema educacional nos traz um ideal de ensino ultrapassado e não nos dá chance de reflexão, cercando todo nosso tempo com processos burocráticos/administrativos que nos fadigam e nos tiram a autonomia de recriar a sala de aula.

Sentimentos de deslocamento diante dos alunos e uma reflexão de que tem que mudar... Velocidade, rapidez, reflexão, necessidade de sentir o outro e mudar a prática, romper.

Professor, herói, pesquisa ensinando, ensina pesquisando. Escola, maquinário, que faz acontecer no universo. Aluno da educação de jovens e adultos guerreiro de sua batalha, por vezes, única e solitária.

A presença e influência da realidade irreal é desafiadora.

Trabalhar na educação de jovens e adultos é um acomodar-se e desacomodar-se constantemente, buscando, aprendendo, vendo, vivendo, fazendo e refazendo as concepções de ensino e a prática, buscando conquistar os alunos para a permanência na escola e a conclusão da modalidade.

Escola onde as pessoas tenham sonhos. Vontade de aprender a aprender. O conhecimento para transformar seu dia a dia.

Refletir sobre diferentes conceitos, bem, o que fica? A certeza de que precisamos discutir cada vez mais, sozinhos não encontraremos solução, mas no coletivo temos chance de encontrar caminhos, mesmo sabendo de nossas limitações.

Hoje ensinamos para dissolver e não para fixar.

Idealizamos aulas, planos de aula, alunos, professores, atitudes, pais, amigos, casa, vida e sofremos muito. O ideal pode ser estático, frio, parado, uma pedra no sapato pedagógico.

Sinto-me mais tranquila, quem sabe, assim, conseguirei mais resultados, tirar a culpa não é a questão da culpa, mas da responsabilidade pelo trabalho, que sem a culpa pode se tornar mais leve.

Gosto do que faço, mas não seria professora novamente. São 21 anos de profissão.

Quanto mais estudamos e investigamos, menos certeza se sabe. Mas também é esse sentimento que me faz caminhar, buscar. O que o outro interroga, mobiliza é que dá prazer de caminhar.

Conflito eterno contra os ideais.

Profissão, aluno, professor e ideais são obras da ficção. Onde estão os atores do processo de aprendizagem? É uma busca sem resposta. Movimentar os paradigmas.

Busco o aluno ideal, o professor ideal, a escola ideal, o colega ideal e o meu ideal. Sem culpas e sem ressentimentos. E é difícil, pois depois de tantos anos de profissão, ainda tenho dúvida e acho que é isso que me dá ânimo de continuar...

Tempo... Tempo... Tempo.
O que ensinar?
Como ensinar?
Investigar é criar ou recriar?
Em tão pouco tempo!
Palavra-chave da aula de hoje: maquinaria cultural.

Gostaria de ter vários *chips* para as emergências... Acredito que se soubesse muito mais resolveria melhor os desafios. Criatividade, todos os filósofos, meus professores, tecnologia, sabedoria infinita.

Sinto-me fazendo concurso para museu, explicando como era dar aula, como era ser professora. Dá angústia por querer inovar, acompanhar as mudanças e estar presa a clichês antigos.

Precisamos desenvolver com as pessoas e interagir com as novas tecnologias, mas não me sinto pronta para isso?

Estamos vivendo momentos de muitas incertezas e indagações. O conhecimento, o conteúdo também é uma questão dos diferentes problemas sociais. Por isso, a escola é um espaço de construção e de investigação.

Foco cultural sem matar as diferenças é parte do território de luta. Estamos sempre em busca de um território de significação.
Mudo porque preciso, é processo mesmo.

Considerações finais

Ao distribuir este texto em forma de procedimentos, experimenta-se tomar o apreendido como algo provisório e não capturado pela racionalidade técnica; significa sair do aprisionamento da crença que se ensina, uma verdade para ser reproduzida. Abandonar essa crença é o desafio de fazer uma política de cultura que dobra e se desdobra sobre o que foi dito, lido, ensinado, feito em aula.

Os quatro procedimentos aqui apresentados são parte de um debate sobre educação de jovens e adultos que tensiona os saberes e os poderes produzidos no espaço cultural escolar. Os profissionais da educação não controlaram o aprendizado no espaço da sala, porque o apreender extrapola os movimentos metodológicos. Vivemos na insegurança, no não controle do apreendido, por isso, transformamos a disciplina: *Sujeitos de educação de jovens e adultos: sociedade, cultura e EJA* em aberturas de novas e tensas investigações, que fazem fronteiras com a artistagem didática que problematiza a desterritorialização dos efeitos culturais na sala de aula.

Pensar e arquitetar os encontros desta disciplina no curso de Extensão, que investe o processo investigativo na formação de professores para educação de jovens e adultos, é um desafio enigmático. Esse tipo de desafio acontece desta forma enigmática por optar-se olhar para o planejamento para além da ideia protocolar das atividades. As atividades propostas foram parte de experimentações exploratórias propostas nos quatro procedimentos, pois eles operam com a dinâmica da participação instigadora, provocativa e desestabilizadora das dos conceitos clichês deterministas na EJA.

Os clichês na educação de jovens e adultos tiram a força de luta inventiva. Porque se instauram numa narrativa de repetir a vontade de verdade já estabelecida e normatizada. A luta pela inventividade localiza os clichês impostos às políticas de EJA e a traduz em outra forma de fazer pedagogia. A ação de localizar os clichês pode acontecer quando questionamos e provocamos a pensar sobre as clássicas questões pedagógicas que envolvem o tema: Quem quer a EJA? Por que se quer a EJA? Por que determinamos a EJA como campo eminentemente escolar? Como se narra a EJA nos grandes compêndios

científicos? Como o povo da EJA se denomina? Quem denomina-os como EJA? Como se determinam as políticas da EJA? Quem as determina? Quem estuda e fala pela EJA? Com que vontade de verdade se determinam os currículos da EJA? Qual a vontade de verdade vigente nas políticas sobre a EJA? Qual a diferença de trabalhar pedagogicamente com a EJA e sobre a EJA?

Claro que este material não pretende nem vai responder a estes e a tantos outros questionamentos, mas promover. A proliferação desses questionamentos ficam aqui para mostrar o cuidado científico que o projeto *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea* se ocupa quando opera com as complexidades da formação de professores de e para a EJA. A especificidade científica é retirada da complexidade que envolve a temática cultural que, silenciosamente, é problematizada na disciplina, pela mediação entre as ideias do filme “Escritores da liberdade” e a sala de aula de EJA.

A problemática que costurou a disciplina perguntava: Quais os conceitos de cultural na sala de aula de educação de jovens e adultos na contemporaneidade e sua relação com a desterritorialização cultural? Esse questionamento faz parte do jogo micropolítico cultural. Essa micropolítica cultural tem como foco experimentar as forças da artefagem didática no plano da EJA e entrar por dentro delas para percorrer as intensidades inventivas que as atravessa.

O filme, dentro da disciplina, foi acolhido como um artefato cultural que possibilita mostrar alguns dos sintomas sobre nossa época escolar e nossa existência. O artefato cultural carrega vestígios, enigmas para ser lido, significado e pensado. Então, o filme por ser tomado dessa forma anda por dentro dos quatro procedimentos. Procedimentos que roteirizam a questão da culturalidade e suas desterritorilizações. A desterritorilização cultural é um tipo de ação de intervenção nos territórios já determinados pelo aporte cultural. Vive-se em desterritorialização porque nela a existência encontra-se em constante luta de significação dos diferentes espaços que são compostos na sala de aula, na escola e na educação de jovens e adultos.

A ideia do espaço de sala de aula, arquitetada e atravessada pelas micropolíticas culturais, desterritorializa as didáticas pedagógicas. Didáticas experimentadas pelas vias da escritura inventiva. A

experimentação da escritura inventiva carrega a necessidade de ir para as vias da não representação da ideia, mas para vias da expressão das ideias didáticas “escrividas” nos encontros da disciplina do curso de Extensão. Assim, a escrita inventiva inspira-se na parceria de Barros (1993, p. 8) quando fez o texto poético “*Didática da invenção*”, e nela diz:

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca.
 - b) O modo como violetas preparam o dia para morrer.
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos.
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote tem salvação.
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos.
 - f) Como pegar na voz de um peixe.
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- Etc.;
- etc.;
- etc.

Contagiados pela escritura inventiva de Barros, colocamo-nos o desafio de pensar uma didática da invenção para a EJA. O desafio era escrever pela forma de expressão da escritura inventiva, dando continuidade neste poema e abrindo os nossos clichês para “desaprender 8 horas por dia...” (BARROS, 1993, p. 12). Assim, os participantes desta disciplina deram continuidade na escrita das letras do alfabeto, fazendo certa composição nas linhas do etc., etc., etc. da invenção didática:

- h) Seríamos atores atuando num palco do plano imensurável.
- i) Como seria pensar aquilo que é proibido de ser pensado.
- j) Aprendendo a correr atrás de pensamentos que não existem.
- k) Como perder-se nos sons que ecoam nas brechas entre as salas de aula, os corredores e as escadarias.

- l) Por que entender o valor do silêncio.
 - m) Se pega o vento da EJA e faz um furo.
 - n) Como pensar uma EJA para além dos muros da escola.
 - o) Inspira-se no sapo, estique sua língua até a invenção didática.
 - p) Desconfie da vontade de verdade, ela deixa todo mundo aprisionado.
 - q) A hora da aula não é perfumada.
- Etc.;
- etc.;
- etc.

A micropolítica de formação de professores, que pensam com o campo da artistagem, aproximam-se as questões pedagógicas que estão em meio à vida. A vida aqui entendida como vontade de potência, isto é, vontade de vida, resulta no jogo de afirmá-la ou negá-la. Ela é a complexidade do processo de luta e do movimento de resistência e expansão. No campo de batalha, as forças sempre se: chocam, atuam, confrontam, dominam e submetem, movimentam.

O corpo-EJA experimenta a abundância da pluralidade de forças, tais como: pressão, inércia, peso, atração, gravidade e germinação, maiores, menores, térmicas, centrífuga, centrípeta, etc. Dito assim, toda a relação de forças figura um corpo, por vezes imperceptível. As forças, assim, se mostram diferentes das formas e da matéria porque são afecções nos corpos, elas são forças que se exercem nos corpos de acordo com a sua quantidade de interação.

A ideia da inventiva didática para EJA, disposta nas letras h, i, j, k, l, m, n, o e p, produz um efeito poético da extensão didática, retirada da experimentação dos encontros no curso de Extensão do nobre projeto *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*, e sua vida de professor(a). Poética que usa o jogo plástico das palavras e ideias para se posicionar num outro lugar pedagógico. A invenção faz pensa-ação. A ação de pensar pelo jogo plástico poético que desloca, raspa, questiona e afasta os clichês. A aproximação pedagógica inventiva se faz nas fronteiras entre as forças, a experimentação conceitual e a experiência professoral.

PROBLEMATIZAÇÃO

Qual o conceito de cultura na sala de aula de educação de jovens e adultos e a sua relação com a desterritorialização cultural?

Referências

- ABADALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'éducation interculturelle*. Paris, 1999.
- BARROS, Manoel. *Livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BONTA, Mark; PROTEVI, Jonh. *Deleuze and geophilosophy: a guide and glossary*. Edinburg: Endinburg University Press, 2004.
- CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: questões de aula*. Campinas: Papirus, 1998. p. 103, 143.
- COMENIUS, Jean. *Didática magna*. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: M. Fontes, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard Lagravenese. Produção: Richard Lagravenese. Roteiro: Richard Lavagranese, Erin Gruwell, Freedom Writers. EUA/Alemanha, 2007. Duração: 123 min. Gênero: drama.
- MATOS, Sônia Regina da Luz. Satisfeitos com as fronteiras? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR. CONSTRUINDO CAMINHOS, 1., 2008. Caxias do Sul. Educ. 2008. *Anais...* Caxias do Sul, 2008.
- _____. *Disciplina: educação de jovens e adultos– sociedade, cultura e EJA*. Curso de extensão. Projeto: Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea. Programa de Pós-Graduação em Educação. Observatório da Educação da Universidade de Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.
- NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ROLNIK, Sueli; GUATTARI, Félix. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WORTMANN, Maria Lúcia; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos culturais da ciência e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Sites:

ESCRITORES DA LIBERDADE. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=_AQh_E1C15I>. Acesso em: 2 fev. 2012.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Parte 1. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZOpmSIgpK2Y>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Parte 2. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=_AQh_E1C15I>. Acesso em: 2 fev. 2012.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Parte 3. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=_Zq1smzPEf4&feature=related>. Acesso em: 2 fev. 2012.

Realização



Apoio



“ Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que risco corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. ”

Paulo Freire

ISBN 978-85-7061-718-7



9 788570 617187