

“A ALTERNATIVA PARA O MENINO INDESEJÁVEL”: VOZES E SUJEITOS NA BIOPOLÍTICA DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA

Letícia Carneiro da **Conceição** – PPGED/UFPA

Resumo

Este ensaio busca analisar o jogo de forças modelador da biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, a partir das vozes de alguns de seus sujeitos atuantes no município de Belém-PA. O trabalho visa, a partir dos enunciados de alunos e representantes das três esferas do poder público responsáveis pela coordenação da EJA, reconstituir o diagrama de forças que operam os biopoderes atuantes neste processo de juvenilização, materializado no espaço escolar analisado. Especificamente os processos de Normalização e Regulamentação, resultante da acoplagem dos dispositivos disciplinares e da sexualidade, são considerados na análise. Baseada nos estudos teóricos de Foucault e também na legislação e literatura específicas da EJA, o presente estudo busca ouvir as vozes e resignificar a fala dos sujeitos envolvidos no complexo emaranhado de conceitos, tradições e gerações que constituem a conjuntura contemporânea de juvenilização desta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Foucault; juvenilização; sujeitos.

“A ALTERNATIVA PARA O MENINO INDESEJÁVEL”: VOZES E SUJEITOS NA BIOPOLÍTICA DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA

CENÁRIO DA JUVENILIZAÇÃO

Eu desejo aqui pensar a educação como uma trama, um encontro e uma transmissão oferecidos sobre a filiação de tempo, a partir de uma variedade de vozes e palavras que o saber pedagógico tornou impronunciáveis.

(Fernando Bárcena)

Ainda que seja possível identificar a presença de adolescentes e a consequente intergeracionalidade na EJA desde sua origem, é notável que ocorre nas últimas décadas, acentuadamente a partir do final dos anos 1990, uma agudização deste

“processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela” (RIBEIRO, 2001, p. 5). Tal processo vem sendo evidenciado, como veremos, em suas implicações com a evasão e o fracasso escolar. A juvenilização ganha destaque, então, por seu aspecto “indesejável”, como descreve Osmar Fávero:

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

Este processo de juvenilização da EJA implica na convivência entre adolescentes, adultos e idosos no espaço escolar: são os chamados grupos intergeracionais. Segundo Marquês (2009) “confrontamo-nos, no cenário da vida contemporânea, com o fato de o termo intergeracionalidade aparecer generalizado de forma recorrente, concretamente no contexto educacional.” (p. 4). Embora a diversidade etária da EJA não seja um fenômeno absolutamente novo, o que parece ser recente é a discussão acerca da inclusão, salientando as especificidades de cada grupo geracional, suas distintas concepções e anseios, vivências e perspectivas culturalmente contextualizadas.

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

Importante salientar que as relações intergeracionais não são, por si, sinônimo de conflito, ainda que estes sejam recorrentes nos espaços escolares da EJA, notadamente em áreas urbanas. As dinâmicas intergeracionais, como estratégias em que o esforço

comum conduz ao conhecimento individual e único no sentido da socialização coletiva, valorizam interações incentivadoras de respeito, dignidade, autonomia e solidariedade, desconstruindo o paradigma da velhice velha (antiquada, usada e gasta) e construindo um novo paradigma no sentido dos vívidos, ativos, participativos, motivados e, acima de tudo, humanos (MARQUÊS, 2009).

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

Em relação aos dispositivos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 5.692 de 1971 estabelecia, que as idades mínimas para os exames de suplência - como a EJA era entendida - eram 18 anos para o Ensino Fundamental e 21 anos para o Ensino Médio. Estas idades mínimas fixadas permaneceram até o ano de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394 fixou, como idade mínima de realização dos exames de EJA - já compreendida como uma modalidade da educação básica -, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Embora os textos não façam referência às idades mínimas para o ingresso na modalidade, o assunto - conforme veremos posteriormente - será amplamente discutido em pareceres e resoluções governamentais, elaborados justamente para esclarecer tais lacunas. Nos debates são feitas diversas referências ao fluxo crescente de adolescentes do ensino regular para a EJA, iniciado a partir da diminuição das idades de certificação instituída pela LDB 9.394/96.

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

A partir dos dados dos anos de 2010 a 2013, fornecidos pelo Núcleo Setorial de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Belém (NUSP/SEMEC), acerca das matrículas na EJA nas 45 escolas da Rede Municipal de Ensino que ofertam a modalidade, dentro do total de 59 escolas, foi possível traçar a evolução das matrículas por grupos etários. Para padronizar a abordagem das idades, elas foram aqui divididas -

em consonância com a padronização adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - nas categorias de faixa etária “até 24 anos” e “acima de 24 anos”.

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

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

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

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

Além dos processos de subjetivação - aqui trabalhados como analítica dos discursos - as categorias da genealogia e da bipolaridade, conceituadas por Foucault, foram também utilizadas.

PERSONAGENS E FALAS

Em nível federal, estadual e municipal, as coordenações de EJA foram ouvidas através dos servidores que se dispuseram a representá-la. As perguntas se relacionaram

ao modo como o processo de juvenilização da EJA vem sendo sentido pela instituição, se é considerado um problema e como vem sendo encaminhado naquela esfera do poder público.

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

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

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

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

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

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

aligeiramento”. Nossa luta é para que eles tenham consciência do caráter da EJA, parem de ver a EJA como uma educação inferior. O aligeiramento deve ser evitado, não tem qualidade, desqualifica a educação. Essa ideia precisa ser extinta.

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

Nas palavras da coordenação municipal de EJA:

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

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

A questão geracional é um dos problemas mais apontados pelos atores da EJA.** Alunos, professores, coordenadores e gestores reclamam dos conflitos geracionais nas salas de aula. A função suplência se sobrepõe. E não há consenso em relação às idades: nosso público envolve áreas indígenas e quilombos, o meio rural. Em comunidades indígenas, aos 11 ou 12 anos aqueles alunos já são pais e mães, por exemplo. Os privados de liberdade tem inúmeras vivências, mesmo com pouca idade. E temos um grande problema no atendimento dessa demanda: muitos passam por todas as triagens, ficam anos sendo atendidos e não tem registro civil. Ele nunca teve ou perdeu, cartório fica no interior, não foi localizado, não tem nenhum familiar... Oficialmente eles não existem, muito menos para o Educacenso, mas eles estão lá, sendo atendidos. **Que idade eles tem?!** A questão etária é bastante complexa e **tudo o que foge à regra vem parar na EJA, acaba aqui na Coordenação.

A expressão da depoente reforça a ideia da EJA como “tapa-buraco”, também mencionada no texto legislativo.

A delicada questão orçamentária da EJA foi mencionada nos depoimentos das representações das esferas estadual e federal, com particular ênfase - nas duas falas - para a Resolução 48/2002, que autoriza a criação de turmas da modalidade com a

matrícula de alunos ainda não inseridos no Censo Escolar. Para o representante do âmbito estadual,

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

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

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

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

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

Na coordenação estadual, foram citados inúmeros projetos, de diversas frentes:

*Nosso objetivo é possibilitar **diversas alternativas de percurso educativo para os alunos que buscam a EJA, tentando abranger a diversidade do público**. Existe o atendimento às populações indígenas, aos alunos privados de liberdade, aos moradores de comunidades quilombolas e o ensino personalizado do Centro de Estudos Supletivos, antigo Desu, que tem educação semi-presencial à distância, através módulos e banca permanente para atendimento de alunos da EJA do ensino médio e fundamental.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Soraia, 16, tem relato parecido:

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

Os depoimentos dos alunos evidenciam um encaminhamento institucional para a modalidade da EJA, justificado pela idade mínima atingida por eles. Considerando o histórico de insucesso escolar e indisciplina relatado pela maioria, podemos perceber nas práticas escolares os dispositivos disciplinares de controle da conduta humana

através de padrões previamente estabelecidos, visando a produção de docilidade e utilidade nos corpos sujeitados, apresentados por Foucault.

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

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

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

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

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

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

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

A introjeção da culpa pelo fracasso escolar, também percebida nos depoimentos, indica possivelmente uma responsabilização dos alunos pela sua própria trajetória

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

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

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

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

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

Relacionando as narrativas apresentadas por discentes e as de representantes do poder público, percebemos que - à despeito da absolutização do discurso normativo da legislação educacional, comumente referida nas dinâmicas escolares como causa e consequência da juvenilização, sempre de maneira exógena - é na delicada trama das relações de micropoderes tecida no interior da instituição escolar que parece estar ocorrendo, de maneira endógena, o movimento de matrículas dos adolescentes na EJA. Após situações de baixo desempenho acadêmico, normalmente acompanhadas por um

histórico de indisciplina, os alunos são encaminhados à EJA pelos próprios dispositivos conformadores dos processos de subjetivação adotados nas escolas, tanto na esfera do trabalho docente quanto discente ou administrativo.

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

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

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

Os aparelhos disciplinares, ainda, “trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. (...) A disciplina organiza um espaço analítico” (FOUCAULT, 2012, p. 138). O princípio da compartimentação é observado na fala da depoente da coordenação federal, quando afirma que “a intergeracionalidade não pode acontecer”, sendo necessário separar os alunos por grupos etários para que o atendimento tenha qualidade. A mesma depoente ressalta a importância do controle dos procedimentos, reforçando a ideia de

esquadrinhamento: “O Ministério tem controle de tudo, acompanha os dados, acompanha o processo. É preciso entender para poder resolver”.

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

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

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

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

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

Na cultura escolar, a EJA tradicionalmente tem o seu próprio horário, que é o turno da noite. Mais curto (30 minutos a hora/aula, ao invés dos 45 minutos dos turnos

diurnos) e considerado mais adequado aos alunos trabalhadores, é também o turno para onde são encaminhados aqueles que precisam “encurtar” a escolarização. A oferta da EJA no turno diurno, como no exemplo da instituição trabalhada, é exceção. E, exatamente por precisar daquele espaço para a modalidade regular, a referida instituição confirma a regra. Os alunos ouvidos manifestaram interesse em continuar na EJA, e certamente o farão em outra instituição, no turno da noite.

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

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

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

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

Tratando da composição das forças, o autor vai falar da nova exigência a ser atendida pela disciplina: “construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2012, p.

158). Traduzindo esta exigência, temos: redução funcional do corpo, ajustamento das cronologias diferentes e sistema preciso de comando.

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

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

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

REFERÊNCIAS

- BÁRCENA, F. La esfinge muda – El aprendizaje del dolor después de Auschwitz. Barcelona: Anthropos Editorial, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5.692/71.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96.
- DI PIERRO, M. C. ; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. . Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 55, p. 58-77, 2001.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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