

Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental

Clarice Salete Traversini
Maria Isabel Habckost Dalla Zen
Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Organizadoras

Clarice Salete Traversini
Maria Isabel Habckost Dalla Zen
Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Organizadoras

Currículo e Inclusão

na escola de Ensino Fundamental



PATROCÍNIO



UNISINOS

APOIO



Porto Alegre
2013

© EDIPUCRS, 2013

CAPA: Rodrigo Braga

IMAGEM DE CAPA: Renata Stoduto - teatro de sombras desenvolvido pelas alunas Maria Elena Fernandez, Rosane da Silva, Alexandra Monteiro e Magda de Farias, sob a orientação da professora Laura Dalla Zen, para a atividade acadêmica Linguagens Artístico-Culturais I (Pedagogia|UNISINOS|2013/1).

REVISÃO DE TEXTO: Márcio Gastaldo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Rodrigo Braga e Rodrigo Valls



EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C976 Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental
[recurso eletrônico] / orgs. Clarice Salete Traversini
... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre:
EDIPUCRS, 2013.
238 p.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>

ISBN 978-85-397-0376-0

1. Educação. 2. Currículo – Ensino Fundamental.
3. Currículo Escolar. 4. Inclusão Escolar. I. Traversini,
Clarice Salete.

CDD 372.19

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos direitos Autorais).

Práticas curriculares de in/exclusão na educação de jovens e adultos

Sandra dos Santos Andrade¹

Vem ocorrendo no Brasil uma elevação dos patamares de escolaridade da população em função da ampliação das oportunidades educacionais que tiveram impulso a partir da segunda metade do século passado. Isso aconteceu em função dos investimentos e da elaboração de programas e políticas implementados pelos diferentes ministérios e pelas parcerias com diversas entidades públicas e privadas. O índice de analfabetismo também sofreu uma significativa redução ao longo da década de 1990, embora o fenômeno esteja distribuído de modo assimétrico nas diferentes regiões do país.

De qualquer modo, o grau médio de escolaridade dos brasileiros gira em torno dos seis anos de estudo, o que é considerado baixo, já que a Constituição Federal de 1988 prevê o mínimo de oito anos de escolaridade como direito universal de todos os cidadãos e obrigatoriedade do Estado. Em torno de dois terços de jovens e adultos não conseguem concluir os oito anos de escolaridade. Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro acreditam “que os baixos índices de permanência e progressão no sistema de ensino público e seus escassos resultados qualitativos estejam reproduzindo continuamente um contingente numeroso de analfabetos funcionais” (1999, p. 5). Grande parte desses analfabetos funcionais² acaba retornando à escola na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou sendo para ela transferidos na busca de equalização e inclusão educacional.

Neste recorte de pesquisa, tenho como objetivos problematizar a ideia de que a EJA se configure como uma política de inclusão de jovens excluídos

¹ Doutora em Educação (2008) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GERGE/UFRGS) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS). Contato: sandrasantosandrade@gmail.com

² É considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Assim, analfabeto funcional seria aquele que não consegue fazer esse uso social da leitura e da escrita (INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL, 2007).

do ensino *dito regular* em função de sua organização histórica; e refletir como, a partir de sua constituição, os estudantes da EJA foram sendo posicionados e como se posicionam. Para esta análise, utilizo como material empírico central alguns documentos oficiais e as narrativas de jovens estudantes de uma escola estadual da periferia de Porto Alegre. Foram entrevistados/as 21 alunos/as do que corresponde à quarta etapa do ensino da EJA, com idade média entre 15 e 27 anos³. Também foram entrevistadas a diretora da escola e a professora das duas turmas observadas, no período de um ano de permanência na escola. O grupo de narrativas produzidas no campo é analisado a partir da perspectiva teórica dos estudos culturais em articulação com a análise do discurso. As narrativas são entendidas como constituídas por discursos, pois se caracterizam como uma “produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199).

A EJA no Brasil: alguns apontamentos

Conforme informativo do Ministério da Educação (BRASIL, 2010), as matrículas de jovens e adultos no Brasil no Ensino Fundamental, em suas diferentes modalidades – presencial, semipresencial e integrado à educação profissional –, somam em torno de 4,3 milhões de pessoas. Entretanto vigora ainda a ideia de que o ensino denominado *regular*, público e obrigatório é voltado para crianças dos seis aos 14 anos de idade, excluindo dele os jovens e os adultos. Ao mesmo tempo, os dados orçamentários da União voltados à EJA mostram que essa modalidade recebe a menor parcela do gasto realizado em qualquer um dos níveis e modalidades de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 1999). Tais situações têm colaborado, ao longo das últimas décadas, para posicionar jovens e adultos estudantes de EJA como indivíduos *irregulares*, por estarem fora do ensino considerado regular e legitimado.

Um exemplo dessa situação pode ser vislumbrado com a elaboração da Lei Federal 5.692, em 1971, que limitou a obrigatoriedade da educação básica pública aos estudantes dos sete aos 14 anos. Essa mesma lei ampliou a educação básica obrigatória de quatro para oito anos, o que passou a

³ A escola autorizou a realização da pesquisa formalmente, e os/as estudantes entrevistados/as assinaram um termo de consentimento livre e informado. Todos os nomes dos/as entrevistados/as são fictícios.

representar um grande desafio aos gestores da educação, “já que colocava em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 62). Contraditoriamente, foi ainda nessa lei que o ensino de jovens e adultos recebeu, pela primeira vez na história, um capítulo específico na legislação educacional. A flexibilidade de tal modalidade de ensino estava prevista na lei, o que se tornou possível através da organização do ensino em várias modalidades, como cursos supletivos, centros de estudo, ensino a distância etc. Percebe-se, com isso, o quanto os discursos são “espaços de dissensões e oposições múltiplas”, como diz Rosa Fischer; “a formação discursiva faz-se de asperezas e estridências, mais do que harmonias e superfícies lisas” (2001, p. 210).

A formação discursiva em torno da EJA tem-se feito, cultural e historicamente, mais por contrastes e desacordos do que por convergências ou homogeneidades. Da mesma forma, não há como determinar se um discurso é mais legítimo ou verdadeiro do que outro. Ou ainda, não há como buscar uma unidade discursiva nesses ditos sobre a EJA. Importa perceber, contudo, que o modo como as coisas são ditas e o que é dito vai organizando e determinando certos espaços, mostrando que tais discursos são ao mesmo tempo divergentes e interdependentes. Visibilizam a pluralidade de vozes que falam dentro de um mesmo discurso, ou seja, “afirma a ação do interdiscurso, da complementaridade e da luta dos diferentes campos de poder-saber” (ibidem, p. 210).

Foi somente na Constituição Federal de 1988 que o direito mais amplo à educação básica foi estendido a jovens e adultos, retificando o discurso que orientava a Lei 5.692,

[...] como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres. (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 63).

A Constituição colocou em questão o texto que orientava a lei anterior, ressignificando e revalorizando discursos oriundos de outros setores considerados mais modernos, democráticos e progressistas, bem de acordo com aqueles tempos de abertura política que ansiavam por dar adeus à época da ditadura militar.

Ainda hoje, no entanto, o poder público tem preferido investir mais fortemente no chamado ensino regular, buscando parcerias como alternativa para a EJA, descentralizando seu poder e sua ação e dividindo com a população

sua responsabilidade social. Não que o Estado não intervenha mais nessas questões, mas o faz agora de “modo diferente: desestatizando as ações sociais e dividindo sua execução com a sociedade civil por meio da constituição de uma rede de parcerias” (TRAVERSINI, 2006, p. 78)⁴. Evidencia-se a importância assumida hoje pelos *parceiros* na luta pela erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos. A autora analisa, em relação a essa questão, que a intervenção de empresas privadas no setor público tem sido uma das formas encontradas pelo Estado não para abandonar a Educação de Jovens e Adultos, mas para se desobrigar dela, ao menos em parte. Acrescentaria que, a um só tempo, os governos afirmam, com isso, estar garantido o atendimento desse público.

A Educação de Jovens e Adultos é compreendida como tendo uma função reparadora e equalizadora, a fim de restaurar o direito à escola de qualidade e justificar a noção de igualdade entre todos os seres humanos, como preconizado pela Constituição (BRASIL, 2000). A (re)inserção de jovens e adultos no ensino deve ser saudada, diz o Conselho Nacional de Educação, “como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação” (ibidem, p. 9). Entendo isso como uma questão importante, mas penso no sentido e no peso que podem carregar certas palavras como *reparadora*, *equalizadora* e *corretiva*. A linguagem organiza os espaços institucionais e com isso constitui os sujeitos atendidos por eles; diz muito daquilo que eles e elas são ou podem vir a ser, dos lugares que cada um/a pode ou deve ocupar. As palavras utilizadas pelo Conselho têm potencialidade para remeter a EJA a um ensino que está aí para fazer aquilo que não foi possível ser feito com estes/as estudantes na idade considerada mais adequada; entretanto eles e elas são agora “demandantes de uma nova oportunidade de equalização” (BRASIL, 2000, p. 9).

A polissemia, diz Michel Foucault (2000, p. 127), “diz respeito à frase e aos campos semânticos que ela utiliza: um único e mesmo conjunto de palavras pode dar lugar a vários sentidos e a várias construções possíveis”. Isso significa pensar que um discurso “pode ter, entrelaçadas ou alternadas, significações diversas, mas sobre uma base enunciativa que permanece idêntica”, e o olhar

⁴ Refiro-me, principalmente a empresas e pessoas físicas que auxiliam programas como o Brasil Alfabetizado, por exemplo, através de auxílio econômico – *adotando um/a estudante* –, pois o trabalho como *parceiro voluntário* realizado por indivíduos da sociedade civil é visto de modo mais intenso no trabalho com crianças e jovens do ensino diurno, ou ainda, nas atividades realizadas no chamado programa *Escola Aberta*.

sobre ele se dá a partir do lugar teórico de quem analisa (ibidem). Com isso, posso compreender a EJA como uma nova possibilidade de normalização desses jovens e adultos, já que as palavras utilizadas pelo CNE são passíveis de serem interpretadas como consertar (um erro), recuperar (o atraso), corrigir ou compensar (um fracasso), remediar (um problema), ou ainda, dar a forma correta, endireitar, eliminar uma falha ou defeito.

Nessa mesma direção, Traversini (2006, p. 75) afirma que a alfabetização, compreendida aqui de modo amplo, pode ser vista como “uma forma de administrar, de governar cada indivíduo em particular, bem como a população de uma comunidade, cidade, estado, país”. Enfim, é preciso que a escola seja capaz, em um momento ou em outro, de recuperar e colocar na norma esse sujeito em déficit, para que se torne produtivo. Nas palavras de Foucault (1987, p. 125), um sujeito cujo corpo “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde e se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” no interior de estreitas relações de poder. Ao mesmo tempo, ao fazer “essa reparação corretiva”, o Estado busca redimir-se de uma dívida social que acredita ter com esse público desde os anos 1930, quando o analfabetismo passou a ser visto como um *problema nacional*. Tais fatos permitem-nos refletir sobre os sentidos políticos das decisões tomadas em qualquer uma das modalidades educativas, mostrando a amplitude do seu poder discursivo em relação a campos como o pedagógico, por exemplo.

Mas foi somente a partir da década de 1940, no entanto, que ocorreram medidas efetivas e iniciativas mais concretas na direção de pensar a questão do analfabetismo de jovens e adultos. Digo analfabetismo, e não educação, porque ainda hoje os programas de jovens e adultos estão centrados, de modo mais intenso, na preocupação com o domínio da leitura e da escrita. Mas, pelo que me foi permitido analisar, nem nos dias atuais a EJA está dando conta de realizar as principais intenções do Conselho Nacional de Educação (CNE) como, por exemplo, o de constituir-se em um “lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles” (BRASIL, 2000, p. 11). Isso ocorre não somente porque as instituições funcionam de modo precário por inúmeros motivos, mas, principalmente, por o governo atribuir à escola (e sobre a sociedade, por meio das parcerias) uma responsabilidade que não está só nela: permitir a inserção dos/as jovens no mundo do trabalho, ou uma inserção mais *adequada*, bem como integração na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação. Essas são questões que

fazem parte de uma composição que é social e estrutural, bem mais ampla do que pode dar conta o âmbito pedagógico. Assim, continuam em movimento as infinitas reformas do ensino e os inúmeros programas, tanto de políticas públicas quanto educacionais, que são acionados por múltiplas relações de poder a fim de rediscutir tais questões. Não posso deixar de destacar, de qualquer modo, que a EJA possui um tempo histórico curto quando se trata de pensar em implementação de medidas e políticas, pois questões como essa demandam tempo para sua consolidação e efetivação. E não deixa de ser um investimento público, mesmo que compensatório, que tem atingido metas consideráveis no atendimento a jovens com baixa escolarização.

Concordo com a afirmação do CNE de que o “acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje, quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão tornando-se exigências até mesmo para a vida cotidiana” (BRASIL, 2000, p. 9). Fortalece o argumento que desenvolvo, no conjunto da pesquisa, de que a escolarização se configura, hoje, como um imperativo que atua na constituição dos indivíduos, enquanto mais ou menos escolarizados e, assim, supostamente mais ou menos bem-sucedidos. Trata-se, então, de pensar a escola não como o lugar que inventou ou deu origem às novas formas de viver o tempo e o espaço, aos disciplinamentos de corpos e saberes, mas

[...] como uma instituição que se estabeleceu e se desenvolveu em conexão indissolúvel, imanente, com as novas práticas – sociais, culturais, religiosas, econômicas – que se engendravam num mundo europeu pós-renascentista. O elo entre escola e sociedade modernas é a disciplinaridade – e aqui me refiro tanto à disciplina-corpo quanto à disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder – o poder disciplinar – do qual depende a nossa “capacidade” de nos autogovernarmos mais e melhor. (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

No contexto brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos tem sofrido processos contínuos tanto de exclusão quanto de inclusão política e pedagógica ao longo de sua história. Com o avanço da abertura política e o encerramento do Mobral em 1985, foi criada a Fundação Educar, que objetivava “apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizava até então, a ação do Mobral” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 62), retomando, com isso, experiências com a educação popular. A fundação preocupou-se com o agenciamento da Educação de Jovens e Adultos

por meio de programas mais extensivos de educação básica, diferentemente do Mobral, que tinha pouca articulação com esse sistema de ensino. Para isso, a Fundação Educar utilizou-se da já referida Lei 5.692, que “dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva correspondente a esse grau de ensino aos jovens e adultos” (ibidem).

A partir do ano 2000, as matrículas de jovens e adultos voltaram a crescer em função da implantação do Programa Fazendo Escola (inicialmente chamado de Recomeço), com recursos específicos para estados e municípios. De acordo com informações encontradas no portal do MEC⁵, o programa tem a intenção de “contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade em bolsões de pobreza do país, onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completou o Ensino Fundamental”.

A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – foi outra medida importante do atual governo no sentido de minimizar os impactos provocados na EJA pelas medidas dos governos anteriores. Entretanto, segundo o ministro da Educação à época, Fernando Haddad, o Programa Brasil Alfabetizado não estava cumprindo seu papel na erradicação do analfabetismo no país, pois “não está onde estão os analfabetos”. Ainda hoje, os resultados alcançados não são considerados animadores.

Embora a Constituição Federal de 1988 estabelecesse que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e, ainda, que o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito deve ter sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos ainda não conseguiu se afirmar como uma modalidade de ensino que está inserida em um processo educativo mais amplo, e não apenas na erradicação do analfabetismo. Ela está frequentemente atrelada a uma visão compensatória de educação que marcou (e marca) a EJA no Brasil, tornando seu atendimento, em alguns momentos, descontínuo e frágil política e pedagogicamente.

Em vista de tudo isto, a escolarização dos sete aos 14 anos, considerada obrigatória e também o período ideal e desejável para o início e a conclusão do Ensino Fundamental, ainda é prioridade nos investimentos dos governos. Para ratificar essa ideia, foi sancionada, em 6 de fevereiro de 2006, a lei da primeira

⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2192&catid=204. Acesso em: 20 out. 2012.

série aos seis anos de idade, aumentando de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental. Essa lei deveria estar em pleno funcionamento até o ano de 2010, e o prazo valia tanto para as escolas públicas quanto para as privadas.

Celso Rui de Beisiegel há anos vem desenvolvendo pesquisas em torno da educação popular e da democratização do ensino e, segundo ele, a EJA vê-se diante de posições extremas e antagônicas: uma “que encontrou plena expressão na Constituição de 1988, amplia o reconhecimento do direito à educação básica” para todos, inclusive para aqueles que não conseguiram participar dela na idade *adequada*, “e inclui a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos” (BEISIEGEL, 1997, p. 26). Em contrapartida, uma segunda posição, que se afirmou principalmente a partir do governo Collor, com a gestão de José Goldemberg como ministro da Educação, “praticamente elimina a educação de jovens e adultos analfabetos da relação das atribuições educacionais da União” (ibidem). De acordo com Beisiegel, essa dualidade entre a legislação e a atuação prática permaneceu nos governos posteriores e, acrescentaria, configura-se como um desafio que vem sendo discutido e problematizado no governo atual, embora a situação ainda não tenha se modificado de forma prática e objetiva. Ou seja, a Constituição, a LDB e o Plano Nacional de Educação afirmam a educação básica como um direito de todos/as os/as cidadãos/ãs e que sua oferta deve ser garantida, porém

[...] o excesso de encargos atribuídos ao Estado faz com que a força imperativa da lei realmente se relativize: as normas passam a ser somente programáticas, fixam nos códigos um ideal de sociedade que se deseja realizar no futuro – mas bem distante das possibilidades de realização da sociedade no presente. (BEISIEGEL, 1997, p. 28).

Essa multiplicidade de discursos expõe o quanto as práticas discursivas se fazem e se refazem no contexto histórico educacional em razão de estreitas relações de poder e, ao mesmo tempo, que tais práticas “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2000, p. 56). Ou seja, as práticas discursivas constituem a EJA enquanto modalidade de ensino de um determinado tipo, assim como os/as professores/as que nela trabalham e os/as jovens que a frequentam.

Os/as professores/as que trabalham na EJA, em sua maioria, já são vinculados à rede de ensino público e desdobram-se em mais de uma jornada de trabalho, com o objetivo de aumentar seus ganhos. Essa situação pode acarretar, de acordo com a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, alguns benefícios (como o aumento da carga horária dos/as professores/as e

de seus salários) e outros malefícios, citando como exemplo o fato de que “suas [dos/as professores/as] reduzidas disponibilidades ou seus ‘vícios’, conceitos e práticas habituais não consagram à Educação de Jovens e Adultos uma atuação com identidade própria” (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 18).

Os jovens da pesquisa e a EJA

Somada a todas essas questões, a EJA acaba desenhando-se, na atualidade, como um refúgio, uma tentativa de adequação dos jovens que vão constituindo os excluídos do ensino regular. Esses jovens repetem três, quatro vezes a mesma série, supostamente *ocupando* o lugar daquelas crianças que ingressam na educação básica com idade/série regular. Segundo a diretora, são considerados os *não adaptados* na escola:

Diretora: [...] o Conselho Tutelar, quando eles [os repetentes] começam a incomodar de dia, começam a atrapalhar todos os outros, os pequenos, por exemplo, aí tem uma norma do Conselho Tutelar que diz assim: até os 16 anos os pais têm que autorizar, mas depois dos 16 simplesmente pega e diz: você vai passar pra noite, não tem turma, e claro que a gente tem muita gente com idade no diurno que está bem adaptado, que consegue se colocar no lugar e que é difícil.

Sandra: Então tem as duas situações: [os multirrepetentes] adaptados e os não adaptados.

Diretora: É, mas geralmente são os não adaptados. Há o sofrimento do professor que não consegue as linguagens né... E se torna aquela questão, a inclusão fica lá pelo canto, bem complicado, e salas superlotadas com 36, 39, têm turmas que têm 40 no fundamental também [...].

A fala da diretora está atravessada por discursos que posicionam os jovens repetentes ou com baixo desempenho escolar como problemas que precisam ser removidos do ensino diurno e da presença das crianças, porque dizem palavrão, batem nos pequenos, ocupam um espaço que não lhes pertence

mais – a escola diurna é o espaço da infância, como mostra o investimento das políticas públicas e esta outra fala da diretora:

[...] tem a razão escolar no diurno. Eles não conseguem mais ficar na escola, porque junto com os pequenos e aí complica, aí eles estão atrapalhando no diurno e até um dos motivos é que essa região não tinha escola, então a criação da EJA, pra tirar os alunos maiores do diurno, passar pra noite, pra ter mais vagas de dia.

Essa declaração parece carregada de um discurso que reforça o olhar sobre os/as jovens da EJA como a diferença que atrapalha e borra a fronteira entre normalidade e anormalidade, adequação e inadequação, pois a escola é, tradicionalmente, o lugar da homogeneização e da individualização; não suporta ou não sabe como lidar com essas diferenças que acabam *bagunçando* a ordem. A noite torna-se a alternativa – dentre aquelas de que a escola dispõe – mais adequada.

Pensar no enunciado⁶ de que os/as jovens com baixo desempenho escolar estão tirando a vaga de crianças da escola regular, explícito na fala da diretora, implica considerar que isso só pode ser falado por estar em relação com campos de saber particulares, neste caso, o pedagógico e o político. “Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (FISCHER, 2001, p. 204), pois qualquer prática discursiva está envolvida em um certo regime de verdades que determina o que pode e deve ser dito, por quem, em que circunstâncias, ou seja, corrobora que os discursos estão atrelados a dinâmicas de poder e saber. Quando a diretora, por exemplo, se apropria desse discurso político-pedagógico, “fala e faz falar esse discurso”, produz e reproduz representações específicas sobre o que é tornar-se (ou como se é tornado) aluno/a da EJA e, em alguma medida, esses ditos acabam por organizar tal espaço na escola (ibidem). Talvez em função disso tenha observado uma crescente juvenilização da EJA na escola (ANDRADE, 2008).

No entanto vários dos meninos entrevistados narraram histórias diferentes desta relatada pela diretora, de que eles não conseguem mais

⁶ De acordo com Foucault, os enunciados pertencem a uma formação discursiva; a análise enunciativa, para o autor, “só pode referir-se a performances verbais realizadas, já que as analisa ao nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas” (2000, p. 126).

ficar na escola ou de que sejam eles que provoquem *sempre* o confronto com os menores. Eles disseram se sentir excluídos pelos/as alunos/as ditos/as *normais*, que eram verbalmente agredidos e humilhados por serem repetentes, pouco inteligentes e grandes, ou em vários casos que nem pensavam em sair do diurno, mas que foram convidados pela escola a trocar de turno, como exemplificam estas falas.

Felipe (15 anos): Daí na quarta eu estudei a metade do ano de manhã, aí depois a minha mãe veio aqui, falou com a diretora pra eu passar pra noite.

Sandra: Por quê?

Felipe: Não sei, a diretora falava que eu já tava muito grande pra estudar de tarde, de manhã, daí ela me passou pra noite.

Sandra: Tu nem tinha pensado em vir pra noite?

Felipe: Não.

Sandra: [...] Que coisas aconteceram na escola quando tu estudava de dia que fizeram com que tu parasse de estudar de dia e viesse pra estudar de noite?

Luan (15 anos): É que antes era... Antes eles gostavam de mexer com os outros, eles gostavam de mexer antes. Depois quando o cara dá neles, que nem antes também... Eu passei pra estudar de noite porque só tinha criança e só eu de grandão.

Sandra: Huhum. Eles mexiam contigo?

Luan: Mexiam.

Sandra: Mexiam como?

Luan: Mexiam. Desse tamanho na terceira-série [...].

Por esse viés, o comportamento pode ser considerado como um facilitador ou um empecilho à permanência de meninos e meninas na escola. O controle dos comportamentos está atrelado aos processos disciplinares e à sua importância na formação do indivíduo, no desenvolvimento do controle de si. É a instituição escolar, dentre outras, que através de um conjunto de procedimentos e técnicas visa a garantir o desenvolvimento de comportamentos *adequados*, que por sua reiteração são socialmente naturalizados. Argumento que os discursos que organizam a disciplina e os espaços escolares ensinam comportamentos diferenciados conforme os pertencimentos dos/as estudantes. Os discursos pedagógicos engendrados, nessa direção, produzem representações diferenciada; os/as jovens veem a si mesmos de modos distintos, incorporando modos diferentes de se comportar, de desejar coisas, e produzem experiências de si muito díspares. Mas é a função socializadora da EJA que se faz mais evidente: a EJA como via de acesso para outros mundos, novos rumos, possibilidade de melhores empregos, ascensão social e até mesmo para *fugir* da maternidade e do casamento como *destinos* femininos.

Na faixa etária por volta dos 15 aos 20, jovens tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino parecem mobilizados a permanecer na EJA pelo mesmo objetivo; este aparece reiterado no enunciado “estudar para ser alguém na vida”. Um enunciado passa a ser reconhecido como tal e a fazer sentido na vida cotidiana justamente por sua capacidade de interpelação, ou seja, sua capacidade de tornar sujeito aqueles a quem se dirige. Nesse enunciado, atravessam-se discursos de diferentes campos do conhecimento – da pedagogia, da família, da política, da religião – e que são reiterados constantemente pela mídia. É um enunciado que se encontra fluido e disperso por sua multiplicação, mas que constrói e reforça um modo de ser jovem e estudante hoje.

Essas práticas discursivas em torno da EJA, ao mesmo tempo que se querem inovadoras e reveladoras de outras possibilidades na organização do ensino, apontam-nos que aquilo que se constrói como verdade de nosso tempo não se estabelece fora de relações de poder. Ou seja, esse conjunto de leis sobre a Educação de Jovens e Adultos, enquanto medida de lei, torna-se hegemônica, porque orienta as práticas educativas nas mais diferentes regiões do país e estabelece-se como prática verdadeira. Esses novos discursos passam a funcionar como (e a acionar) novas tecnologias de controle, produzindo novas identidades. Acredito que seja também por esse viés legal que a população da EJA esteja se configurando como um público cada vez mais jovem, ancorada no suporte da lei.

Ao mesmo tempo que visa a atender a uma demanda crescente dos jovens por educação, correção de fluxo, capacitação para o mercado de trabalho, atrelada a um discurso que reclama igualdade de oportunidades e de acessos, a LDB manteve sobre a EJA uma forma de controle e de governo, através da delimitação etária, da ênfase nos exames, entre outras estratégias. Ao manter a ênfase nos exames e rabaixar a idade mínima de acesso a EJA, a lei “sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 67-68), o que reverteria também em economia para os cofres públicos.

Com isso, a modalidade da EJA passa a caracterizar-se como um processo de aceleração do ensino, no qual cada semestre letivo corresponde a uma série cursada. Assim, o/a aluno/a tem a possibilidade de completar dois anos em apenas um, e regularizar sua distorção idade/série. Tal possibilidade – a de equalização através da aceleração do ensino – torna-se um atrativo a mais para os/as jovens. No inciso V do artigo 24 da LDB, fica explicitado o recurso pedagógico da aceleração dos estudos. De acordo com a lei, abre-se a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” e a “possibilidades de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (NISKIER, 1996, p. 38).

Contudo a aceleração da EJA, transformando um ano em um semestre, colabora ainda mais para a desqualificação desse tipo de ensino junto à esfera social, caracterizando-se como um ensino regular aligeirado. A possibilidade em si não é um problema, ao contrário; se entendida de forma adequada, pode auxiliar na recuperação do fluxo escolar de muitos/as jovens no país e incentivar a permanência na escola.

A questão é que se mantém o mesmo currículo da educação básica para todas as modalidades, os mesmos conteúdos escolares, a mesma metodologia, sendo que a EJA segue os dispositivos legais para o Ensino Fundamental de modo geral. Agrega-se a isso, muitas vezes, a falta de professores/as (principalmente nas disciplinas específicas), o que justifica a contratação precária de profissionais com baixos salários e sem nenhuma estabilidade, favorecendo um rodízio grande de professores/as nas escolas, sendo que estes têm, geralmente, pouca (ou nenhuma) experiência e especialização no trabalho com jovens e adultos. Percebe-se, com isso, as convergências e divergências que se estabelecem entre os diferentes discursos que se querem inclusivos, como

este da LBD que preconiza a aceleração do ensino. Isso se coloca para mim como um paradoxo difícil de manejar.

A Educação de Jovens e Adultos caracterizava-se, no seu início, por abrigar primordialmente, alunos/as adultos que tinham parado de estudar há algum tempo, que trabalhavam, tinham família constituída e objetivavam aprimorar suas condições de vida, através de um emprego melhor e de maior acessibilidade social. Ou seja, os/as estudantes mais velhos, em função de toda uma bagagem e experiência de vida, pareciam também buscar na escola formas de acesso a informações, a possibilidades de compreendê-las e ao poder de incorporá-las, efetivamente, a mudanças práticas na vida cotidiana e da comunidade onde vivem. Isso envolve a possibilidade de reduzir sua vulnerabilidade através do acesso a recursos, a instituições como escola e serviços de saúde, saneamento etc.

Ou seja, parece que o grau de escolarização tem servido para situar as pessoas como mais ou menos vulneráveis, por supor-se que quanto maior o grau de escolaridade, maiores as possibilidades de acesso do indivíduo a bens e serviços como saúde, trabalho e lazer, por exemplo. Maiores são as chances de compreender, lidar e resolver certas situações de seu cotidiano, de compreensão dos mecanismos relacionados a esses bens e serviços. Boa parte dos jovens, hoje, como narraram os jovens da pesquisa, estão mais preocupados com a regularização de seu fluxo no sistema de ensino, com a certificação, com a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho e cursar o Ensino Médio em busca de qualificação para poderem sentir-se produtivamente inseridos/as nas demandas capitalistas. Para as professoras que atendem a esse grupo tão heterogêneo, fica difícil elaborar um planejamento que atenda aos interesses de todo o grupo, como tem sido sugerido pela pedagogia freireana, já que os interesses e as necessidades são também heterogêneos.

De qualquer forma, um dos grandes discursos que orientam a organização da EJA, reiterado através dos discursos que falam dela, é ser vista “como um processo de construção de cidadania consciente e ativa, a partir do respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos, associa-se então ao combate de todas as formas de exclusão” (IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2005, p. 96). Palavras como *cidadania*, *diversidade* e *exclusão* estão na ordem do dia no vocabulário educacional, psicológico, sociológico, político etc. no Brasil. Como se dizer a palavra, colocá-la nos projetos político-pedagógicos das instituições, nas leis (educacionais/jurídicas...) e nas políticas públicas fosse o suficiente para fazer as coisas funcionarem. São palavras elencadas no discurso cultural

de modo geral para sublinhar uma postura tomada como politicamente correta, pois, de acordo com isso, todo mundo tem direito à cidadania, todos devem ser respeitados em sua diversidade. A intenção com o uso de termos denominados como politicamente corretos seria o de diminuir a carga de discriminação sobre pessoas ou grupos considerados marginalizados, favorecendo sua valorização, o respeito e o reconhecimento.

É certo que, nessa perspectiva, a linguagem é produtora de sentidos e a repetição de certas coisas ditas podem torná-las verdades e legitimá-las socialmente. A linguagem colabora para a (re)produção de representações sobre o mundo, favorecendo situações (maiores ou menores) de inclusão ou exclusão. A questão colocada é que a linguagem não é nunca neutra. Quem teria o poder de designar ou determinar quais seriam as palavras mais legítimas, mais adequadas para nomear determinado grupo ou indivíduo? E, ainda, “como encontrar expressões consensuais, que sejam precisas e não controversas ao mesmo tempo?” (SEMPRINI, 1999, p. 68). Entra em questão, também, pensar sobre quem diz e quem recebe a palavra dita – emissores e receptores. Ou seja, os processos de recepção podem ser heterogêneos entre si, podem ser divergentes e até conflitantes, porque “a significação de um enunciado realiza-se num emaranhado de condições e condicionamentos cuja dimensão semântica *strictu sensu* não representa senão apenas um aspecto” (ibidem, p. 72). Desse modo, o uso de tais palavras corre o risco de se naturalizar e se banalizar, produzindo efeitos sobre os sujeitos a quem se destinam, diferentes daqueles que se objetivava inicialmente.

Algumas considerações

Assim, a EJA torna-se um espaço ambíguo entre a inclusão e a exclusão, envolvendo nesse processo questões como classe, gênero, raça e geração. Torna-se o espaço mais adequado dos/as jovens excedentes do diurno que acreditam na capacidade socializadora e equalizadora da EJA. Ao mesmo tempo, é um espaço público, um investimento público, é lugar de escuta, de socialização, de autonomia, de concretização de sonhos, acolhendo e recebendo estes/as jovens migrantes. No entanto a passagem é feita sem muitos meandros, e alguns jovens levam um tempo para adaptar-se a esse novo ambiente que é, a um só tempo, diferente e igual. Diferente porque é à noite e convive-se com pessoas da sua idade e mais velhas, saindo de um espaço do não trabalho, da brincadeira, para um lugar mais formal, de gente que trabalha ou que passa a assumir outras

responsabilidades consideradas (por eles/as) da vida adulta, como cuidar dos filhos ou de irmãos, ingressar na vida profissional, ajudar em casa. Ao mesmo tempo, esse lugar tão diferente e tão próximo, geralmente, repete os mesmos conteúdos, o mesmo currículo do diurno. Entre diferenças e semelhanças, os comportamentos dos jovens que migram para o ensino noturno, destacados no diurno como inadequados, são novamente reportados como impróprios. De dia, tais comportamentos seriam danosos no convívio com as crianças; à noite, eles atrapalham aqueles que querem se concentrar e estudar. Essa inadequação apareceu narrada pela diretora, pelos estudantes mais velhos e pelos próprios jovens. Tais colocações reforçam a ideia de sujeitos no limbo, do lugar nenhum, inadequados; nem aqui, nem lá, na fronteira.

De que forma, dentro dessas condições, a escola pode trabalhar para diminuir o estigma de um ensino que vive tantas situações de exclusão desde sua raiz política e que enfrenta tantas dificuldades para se afirmar enquanto política pública? Como diz a diretora da escola investigada, “*parece que tá de braço amarrado, o poder público não se mexe*” e, com isso, também as escolas e a Educação de Jovens e Adultos, no seu conjunto, veem-se imobilizadas e com poucas alternativas.

Sandra: E aqui não tem pra onde expandir.

Diretora: Não tem. A escola segura um morro [senão] o resto tudo desce, o muro que tá aí. Parece que tá de braço amarrado, o poder público não se mexe. “Ah, mas quando for construída a escola do Rincão” [um bairro próximo ao da escola]. Tu sabe onde é que fica o Rincão? Lá no gabinete vocês sabem qual à distância da [escola pesquisada] para o Rincão? Não. E como que vocês dizem: ah, mas no bairro Glória, vocês sabem o tamanho? Rincão não é Glória, vamos tentar sair do gabinete e vamos lá ver. Sabe que é complicado esse tipo de coisa. E a nossa gurizada tá aí. Por exemplo, o Escola Aberta, descobriram na primeira semana de aula cinco alunos fora da escola, mas e agora? Na [escola] não tem vaga [...].

O CNE (BRASIL, 2000, p. 26) reforça esse sentimento da diretora da escola, ao dizer que “os dispositivos legais, a tradição na área e o esforço necessário para fazer esta reparação indicam que o investimento em EJA não conta com um passado consolidado junto aos entes federativos como um todo”.

A fala da diretora e do CNE são exemplares no sentido de mostrar que a EJA até existe enquanto lei, que ela consta de documentos oficiais e seria, só por isso, legitimada. Entretanto social e culturalmente, e ainda dentro das limitações da própria escola, isso dificilmente se efetiva. Os discursos e as práticas em torno de uma mesma questão podem nem sempre convergir, e as relações de poder que a organizam é que lhe dão as suas condições de existência. Mesmo girando em torno do mesmo eixo – que é a EJA –, a pluridiscursividade do discurso sobre ela dá-se em torno de interesses distintos e não alcança, geralmente, uma unidade de sentido.

Como a EJA pode servir aos propósitos do CNE e dos/as próprios/as jovens de conquistar um emprego, melhorar de vida, ter mais acessos e fazer parte do mundo social, se ela não tem legitimidade nem aceitação suficiente por parte das empresas e do poder público como ensino autêntico, verdadeiro? Os/as jovens que cursam a EJA, apesar de conquistarem algum grau de escolarização e socialização, correm o risco de serem novamente excluídos de algumas situações, porque o mercado de trabalho e a sociedade podem não aceitá-los como adequadamente preparados.

As reflexões apresentadas permitem pensar que a EJA, por um lado, se apresenta como um lugar de retorno duvidoso para os jovens que investem nela. Mas é também um lugar de redução de situações de vulnerabilidade, de algum grau de inclusão, de socialização, de possibilidades. Além disso, tem sido frequentada por alunos/as com importantes dificuldades de aprendizagem que encontram nessa modalidade uma possibilidade de equalização do ensino.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 4, p. 26-35, jan./abr. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Parecer n. 11, aprovado em 10 de maio de 2000. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Censo 2010*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 5 jan. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: uma avaliação da Década de Educação para todos*. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. *Boletim Inaf*. dez. 2007. Disponível em <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.08.00.00&q_edicao=inaf_004&ve...>. Acesso em: 30 out. 2012.

IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). *Economia solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília: Inpe, 2005. p. 91-101.

NISKIER, Arnaldo. *LDB, a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Coletânea de Atos Normativos decorrentes da Lei federal nº 9.394/96 – LDBEN: federal e estadual*. Porto Alegre, 2001.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru: Edusc, 1999.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 43, p. 73-93, jun. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-123.