

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Fernando Souto Dias Neto

**ENSAIANDO A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Santa Maria, RS
2022

Fernando Souto Dias Neto

ENSAIANDO A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leandra Bôer Possa

Santa Maria, RS
2022

Fernando Souto Dias Neto

ENSAIANDO A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

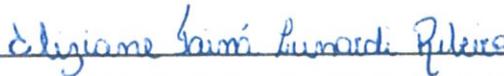
Aprovada em 24 de fevereiro de 2022



Profª. Dra. Leandra Bôer Possa (UFSM)
(Orientadora)



Profª. Ms. Marília Rodrigues Lopes Heman (UFSM)



Profª. Ms. Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

De manhã cedo, sobressaltei-me no leito, pulei, perturbado, como se tudo aquilo começasse a acontecer naquele mesmo instante. Mas eu acreditava que ia produzir-se e inevitavelmente se produziria, naquele mesmo dia, uma transformação radical em minha existência. (Fiódor Dostoiévski)

RESUMO

ENSAIANDO A CONSTITUIÇÃO DA DOCENCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

AUTOR: Fernando Souto Dias Neto
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Leandra Bôer Possa

Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É um ensaio monográfico, escrito como trabalho final do Curso de Especialização em Gestão Educacional que teve como objetivo apresentar aquilo que aprendi como professor da EJA, mostrando princípios que orientam as formas de gestão do meu fazer e da minha conduta nas relações de ensino e aprendizagem que estabeleço com meus estudantes da EJA, e o que pude ir percebendo de uma história da modalidade que persiste em se manter atualizada. A estrutura do trabalho está organizada em atos tendo o sentido de que numa peça teatral se ensaiam atos (partes) para comporem uma história e trajetória daquele que se propõe, como último ato não concluir, pois assume a posição de cartógrafo.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Gestão da constituição docente. Docência na EJA.

ABSTRACT

REHEARSING THE FORMATION OF TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

AUTHOR: Fernando Souto Dias Neto
ADVISER: Prof^a. Dr^a. Leandra Bôer Possa

This paper is associated to the Graduate Program in Public Policy and Educational Management, at the Federal University of Santa Maria (UFSM). It is a monographic essay, written as the final assignment of the Specialization Course in Educational Management, which aimed to present what I learned as an EJA teacher, displaying the principles that guide the ways of managing my doing and my conduct in the teaching and learning relationships that I established with my EJA students, and what I was able to perceive from the history of this modality, that persists in keeping up to date. This paper is structured in acts, as in a theatrical play, acts (parts) are rehearsed to compose a story and trajectory of the one who proposes it, as the last act to not complete it, for it assumes the position of cartographer.

Keywords: Youth and adult education. Managing teaching formation. Teaching in youth and adult education.

SUMÁRIO

1. PREÂMBULO.....	8
2. ATO I: o início da trajetória.....	10
2.1 Adentrando a um novo território.....	12
3. ATO II - Idas e Vindas pela Pesquisa: uma leitura histórica da EJA.....	21
4. ATO III - Como quero me envolver como professor da EJA?.....	31
4.1 Percurso pesquisador/cartógrafo: a constituição do professor da EJA.....	33
5. ÚLTIMO ATO: UM NÃO CONCLUIR.....	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

1. PREÂMBULO

Neste ensaio monográfico pretendo apresentar aquilo que aprendi como professor da EJA, e mostrar os princípios que orientam as formas de gestão do meu fazer, e da minha conduta nas relações de ensino e aprendizagem que estabeleço com meus estudantes da EJA.

Tomar a própria trajetória, junto com algumas anotações históricas e outras percepções empíricas me ajudam a construir uma referencialidade para compreender meu papel docente na EJA, considerando que esta é uma modalidade que está eminentemente ligada, no Brasil, com modelos de desenvolvimento econômico, produtivo e social, assim como a finalidade de dar respostas a padrões de qualificação humana, também configurar medidas geracionais e de transformação na vida de sujeitos num cenário político, econômico e social.

No campo da gestão educacional as mudanças nos sistemas de administração de ensino, assim como a ideia de se gerar novas experiências com a gestão desses processos estão ligados ao processo de industrialização, que desde os anos de 1930 radicaliza-se em uma racionalidade capitalista, constituindo um sistema de pensamento dominante, que encontra sua força nas políticas globais de educação. A necessidade de respostas a problemas como a falta de alfabetização, baixo grau de escolaridade, a falta de um sistema educacional gera nos anos subsequentes marcadores de uma sociedade que precisa se desenvolver. Uma sociedade formada por sujeitos enunciados como 'analfabetos' e 'sem cultura' passa a entrar em choque com a expectativa de um país que se quer desenvolvido, o que exige que para atender esse interesse ocorresse, por parte do poder público, a universalização do ensino.

A produção de sujeitos em uma nova *performance* está relacionada com as políticas educacionais de educação, sendo esta tomada como um dos setores de implicação para o desenvolvimento da sociedade, pois intersetorialmente, a economia e a produção não se desenvolvem sem a mudança dos modos de produção que exigem mudanças nos estilos e condutas da população.

As décadas 1950 (até meados de 1960), no Brasil, foram marcadas pela preocupação do Estado com os progressos técnicos e a educação no modelo desenvolvimentista foi movimentada para produzir sujeitos capazes de adaptar-se

ao modelo de qualificação de recursos humanos no sistema de produção. A educação de jovens e adultos emerge destas relações e, portanto, está permeada pela relação da qualificação da vida e das condutas.

Para este ensaio monográfico, tomo a minha trajetória como professor da EJA, as percepções em que fui podendo construir e a leitura que pude fazer de alguns documentos históricos para perceber como a EJA pode ser historicizada. Este caminho percorrido me possibilita vislumbrar alguns devires que podem a partir deste ponto reorientar uma atuação como professor da EJA. Isso se trata de pensar, no campo da gestão educacional em um processo de (auto)gestão profissional. Para tanto, organizo este ensaio com a seguinte estrutura¹:

- **ATO I – Início da trajetória**; com o objetivo de mostrar e refletir como fui me tornando um professor da EJA a partir das coisas que ia observando, pensando, estudando e aprendendo nas relações com a academia, com os estudantes, com a escola, etc. Por isso, uma subunidade do Ato I é a apresentação deste território da EJA que por algum período foi novo para mim, precisando instituir a ideia de que tento passar no subtítulo ‘Adentrando a um novo território’.
- **ATO II - Idas e Vindas pela Pesquisa: uma leitura histórica da EJA**; nesta parte do ensaio tenho o objetivo, considerando a minha formação como historiador e professor de história, visitar textos que tomo como documentos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, textos que, desde 1944, trazem algum tipo de registro das políticas e práticas de educação de jovens e adultos e que constituem uma historicidade para aquilo que constitui professores e estudantes da EJA.
- **ATO III - Como quero me envolver como professor da EJA?**; busco encontrar um lugar para me posicionar como professor da EJA, apontando a posição do cartógrafo como possibilidade.

¹ A divisão que propomos conjugou até a realização deste nosso trabalho, toda uma bagagem, uma série de caminhos, assim como continuidades e descontinuidades, o que demonstra as possibilidades nossas enquanto sujeitos de vir a tornar-se, além de nos transformarmos enquanto inseridos nos mais diversos processos, e porque não na nossa prática docente?! A incompletude, por outrora entendendo o inacabamento do sujeito enquanto agente, e atuante nos processos sociais enunciam a nossa ideia de ensaiar a formação enquanto docente, logo nesses processos que envolvem as múltiplas e plurais pedagogias sobre Jovens e Adultos.

Com este ensaio procurei em atos ensaiar, por isso caro leitor não trate este texto como definitivo, como final, o que encontrarão nas páginas a seguir é isso, um ensaio.

2. ATO I: Início da trajetória

Desde o ano de 2013, quando me inseri nas salas de aula como docente – professor de educação básica -, jamais abandonei os estudos e minhas preocupações de como ser sensível para com as múltiplas, plurais e transitórias identidades dos sujeitos.

Como professor, naquele momento e ainda hoje, estar na sala de aula é estabelecer contato e refletir; ir desnaturando, (des)territorializando os espaços e tempos que colocam a educação escolar como lastro de assujeitamento dos indivíduos. Meu modo de ser professor procura ir constituindo práticas docentes que sejam capazes de habitar novos territórios e este me parece ser um marcador importante que deu início e me acompanha no ofício de ser professor.

Por que marcador ou marcadores para o meu ofício? Como professores podemos potencialmente realizar novos movimentos, assim como atuar muito além das múltiplas teorias pedagógicas, pois o ofício de professor tem uma perspectiva de prática social.

Enquanto estudantes/pesquisadores lemos, estudamos e sublinhamos com marcas textos e eles nos marcam, nos atravessam como experiência, seja como modelos, como literatura ou como inspiração. Sim! O ofício de professor é sempre uma relação com os outros. Como professor-pesquisador compreendo este ofício como uma relação quase artesanal com aquilo que somos, com aqueles que nos relacionamos, com aqueles que lemos, com aquilo que ensinamos etc.

Para pensar sobre meu ofício de professor na Educação de Jovens e Adultos, eu me senti provocado pelo que me incomoda e, com isso, a pesquisa se torna uma suspensão e uma reação. Um professor-pesquisador instigado por Foucault, quando ele diz:

[...] o indivíduo não é dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças. (FOUCAULT, 2012, p. 256)

Um professor que ao exercer seu ofício compreende que se exerce sobre ele um poder, que o faz a partir de saberes e poderes que como regime de verdade mobilizam a sua constituição e a sua conduta. Um professor, como é o meu caso que da mesma forma que é constituído também passa a exercer, na relação de saber-poder que assume, um tipo de poder na conduta e constituição dos estudantes que me chegam através da EJA. Um exercício de poder que captura os indivíduos, suas trajetórias, que os mobiliza para um esforço de responderem aos resultados que educacional, social e culturalmente se espera deles.

Portanto, pensar na EJA como este contexto (espaço e tempo do meu ofício), em como venho constituindo minha trajetória docente e, pensar, nos marcadores se mobilizam na EJA para a produção de sujeitos é o que pretendo discutir neste trabalho e, mais além, deixar algumas pistas do que venho pensando para pensar de outros modos o meu ofício como professor da EJA.

Começo por pensar que o trajeto que, traz cada estudante para a EJA, diz de um modo como cada um deles volta ou está pela primeira vez na sala de aula. Alguns estão de volta, novamente, depois de muitas histórias de fracasso escolar; outros deixaram a escola pela opção de não investir na escola esperando atingir a idade para fazer a EJA; outros nunca tiveram acesso nem na idade 'certa' nem depois de mais velhos, à escola; e outros tantos...

Eu vivi com estes estudantes a sensação de que muitos deles, ao entram na sala de aula, entravam como se estivessem a desbravar uma mata virgem, outros como se fossem náufragos, perdidos em uma ilha no meio do oceano, outros como se tivessem sido mandados a força, sem o desejo de estar ali e, ainda, outros entravam na sala como se estivessem entrando num lugar que, a qualquer momento, fosse expor uma ferida pouco cicatrizada de insucesso, fracasso, inferioridade.

As trajetórias dos estudantes testam, no primeiro contato, aquilo que sou/somos como professor/es, a presença deles questiona o meu/nossos saber/es, a minha/nossa experiência/s docentes. Ao habitar a sala de aula, juntos com os estudantes da EJA, se anuncia uma viagem inédita pelas trajetórias e pelas marcas que eles trazem. Apresenta-se a necessidade de escuta (no sentido de se deixar atravessar pela história do outro) e de uma compreensão isenta de valores pessoais. Constitui-se uma necessidade de compreender as relações que mobilizaram a

constituição de cada um deles, ao mesmo tempo, mobiliza para a compreensão das marcas que a escola deixou ou não neles. São os estudantes a possibilidade de estar na EJA, com o que estão e são movidos a estar na sala de aula.

Quais das expectativas e buscas dos estudantes eu e nós como professor/es do EJA podemos oferecer aos estudantes? Isso implica que eu e nós o/s professor/es do EJA possa/mos reconhecer no processo de constituição da docência, como ofício, os marcadores que a história e as atuais políticas educacionais da EJA traçam como possibilidade de formação desta modalidade. Reconhecer o território que adentramos como docentes e como nele também nos constituímos.

2.1. Adentrando a um novo território

A EJA entrou em minha vida no ano de 2014, quando retornei para a região central do Rio Grande do Sul, a qual sou nativo. Neste ano comecei a atuar como professor de EJA do Ensino Fundamental, já havia atuado como professor do Ensino Médio. No momento que entrei na sala de aula da EJA percebi os desafios, e já busquei problematizar sobre as diferenças de ser professor em outros níveis e modalidades, tendo em vista que concomitante também lecionava em classes regulares no período diurno, ficando as noites para as classes de EJA.

Os estudantes que encontrei eram sujeitos que conjugavam múltiplos papéis sociais (filhos/as, pais/mães, jovens/adultos, trabalhadores/desempregados, solteiros/casados/namorados/....) em que ser estudante era mais um. No conjunto dos papéis sociais do exercício da vida, estar na escola não me parecia ser uma expectativa própria. Nas conversas diziam que estar na escola se constituía em uma exigência social, trabalhista e/ou um modelo para ser alguém na vida, algo que parecia vir de fora (uma escola desde uma produção de si mesmo numa norma/regulação de um modo de vida) para constituir-se numa verdade e investimento pessoal.

É importante considerar que estas percepções eram tomadas junto com os estudantes de forma empírica e é deste contexto que ensaio identificar marcadores de como, a EJA, passa a exercer na história da educação brasileira um papel na

constituição de sujeitos e inclusive de constituição de professores que vão trabalhar com esta modalidade.

Com a minha volta a cidade natal e o trabalho na EJA, fui com o tempo me adaptando às mudanças, reconhecendo novamente a cidade, a escola, os territórios, os sotaques, os costumes, enfim, a diversidade e a necessidade de, no meu ofício, encontrar outras zonas de visibilidade, desnaturalizar e me encontrar na posição-sujeito professor uma troca com os estudantes e com os pares professores/professoras. Acredito que o que somos hoje é uma invenção de nós mesmos constituída pelos atravessamentos, pelas marcas daquilo que nos passa, nos modifica e que coloca em xeque as certezas, engessadas e endurecidas.

Aquele primeiro momento na EJA, associado às transições por territórios, mostrou-me a necessidade de conhecer os movimentos que por ali aconteciam compreender que dispositivos são acionados para que pudesse realizar o trabalho com os estudantes, nesta escola. O fiz a partir da noção de dispositivo trazida por Agamben (2005):

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das conseqüências que se seguiram – teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2005, p. 13)

Percebi, entre muitas outras coisas, a preocupação dos professores e professoras com seus alunos, a escola mantinha uma relação com a comunidade e parecia ser um espaço acolhedor para os alunos e os docentes. Não percebia problemáticas ligadas à indisciplina, tão pouco à violência. A escola contava com projetos, intervenções de estudantes, assim como promoção de eventos, interagindo com a própria comunidade.

Durante minha inserção na escola e adentrando ao território noturno, logo pude me deparar com um contexto diferente. Havíamos materiais didáticos, os espaços de trabalho, as salas de aula, mas, sobretudo, eram diferentes os estudantes, uma maior diversidade de sujeitos no espaço escolar. Já neste contato

inicial uma das características dos estudantes da modalidade de EJA que frequentava o meu imaginário era a idade dos estudantes (naturalizado com pessoas de mais idade) e o que me marcou foi o fato da baixa idade. Afinal alunos de 15, 16, 17 anos estavam ali, por quê? Estes alunos não deveriam estar no ensino regular? Por que tão precocemente estarem na EJA? Eram questões que se atravessam a partir das percepções e observações desse momento que me inseria na docência da EJA.

Com as percepções iniciais fui entendendo que, na superfície das práticas em educação na EJA, vai se (re)modelando outros sujeitos por ela atendido. Representação de um sistema em que extratos de sujeitos que não haviam tido oportunidade escolar na idade 'mais certa', é remontada por saberes e produzem novos regimes de verdade que produzem novos extratos de sujeitos, e novas subjetividades a serem capturadas pela EJA. E eu, como professor da EJA, estaria nesse sistema me constituindo!

Entre as percepções e criando visibilidades, no novo território que passava a habitar, como docente, a escola e o turno da noite, percebi que a relação entre os docentes e os estudantes, parecia ser de distanciamento.

Ensaio a dizer que, quando estava entre os docentes, tinha a sensação uma certa desconfiança dos professores, principalmente porque grande parte dos estudantes já haviam passado pelo ensino regular da mesma escola e agora estavam na EJA. A desconfiança estava colocada no empenho e em um certo pré-conceito de que esses estudantes já tivessem incorporado um déficit de aprendizagem, uma característica de não empenhados, preguiçosos,...

Entre os estudantes eu percebia a diversidade e, não apenas como desigualdade no que se refere às oportunidades de não terem se beneficiado da escola, ou das dificuldades de aprendizagem que os colocam nesse lugar, mas as necessidades, os afetos e os efeitos do que cada um deles precisou assumir para manter a existência e assim ter deixado a escola na idade 'certa'.

Na conversa com os estudantes ter deixado a escola se explicava por muitos motivos, dentre eles o ingresso no mercado de trabalho, questões familiares, uma sociedade que culturalmente pensa o trabalho como mais importante e afastado do estudo e da formação, ou até uma ideia moralista de que somente o trabalho dignifica o 'homem', e que o esforço do trabalho talha aquilo que o sujeito é cultura

do trabalho que subjetivamente mobiliza os sujeitos a manterem-se produzindo para alguém; perspectiva capitalista mantendo as relações no mundo eminentemente no campo da economia e da moral liberal

Percebi que o contexto escolar que estava inserido, naquele momento, era reforçador da noção individualista e de fracasso individual dos estudantes da EJA, pois me pareceu que as práticas docentes, estavam configuradas de formas precarizadas originadas em estereótipos, que colocavam o sujeito que frequentava a EJA como um fracassado na vida escolar e quem sabe da vida em geral.

A EJA no presente tem como meta desenvolver uma forma de inclusão e, me parecia que, naquele contexto, a inclusão trazia o sujeito-estudante como o maior entrave para a sua realização. Penso isso porque considero que a forma de 'dizer' do e sobre o sujeito pode ser uma suposta oportunidade para que permaneça, desenvolva seu aprendizado, tenha uma experiência educacional que contemple seu saber e possa inserir-se em uma prática social que exige escolarização, mesmo sabendo com Foucault (2013) que posso identificar a EJA estando no rol das práticas que são postas em funcionamento para que regras e condutas sejam objetivamente e subjetivamente dinâmicas de produção de sujeitos em dadas condições históricas.

Com a experiência fui percebendo, entre as observações e o trabalho docente, que as nossas atuações como professores (entre elas a forma de pensar os estudantes) colocam em funcionamento algo que atinge e ou captura os estudantes; que promove a produção de suas subjetividades. Precisava encontrar pistas para pensar sobre o que me desafiava como professor da EJA e isso implicava quebrar barreiras que, de certa forma, experimentava com meus colegas docentes. Sentia que meu diálogo com meus colegas muitas vezes era difícil, que tínhamos pouco espaço coletivo para estudar e pensar juntos, que o andamento do conselho de classe ou reuniões pontuais, geralmente eram para falarmos dos estudantes e escassamente para pensarmos sobre a situação da EJA, para conversarmos sobre nossos educandos que nos levasse a colocá-los no nosso planejamento, como possibilidade de conhecê-los, uma forma para nos conhecermos como docentes, sobre quais movimentos realizamos que possibilitam a permanência dos sujeitos em sala de aula ou, ainda, sobre nosso ensino.

Estas constatações me levam a pensar que a possibilidade do diálogo tem a potência da escuta e convivência com o Outro que não é o mesmo que eu, como forma de singularidade, a partir do que pensa Guattari e Rolnik (2013):

[...] a essa máquina de produção de subjetividade a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “processos de singularização”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação prestabelecidos, todos esses modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 22)

Meus e nossos estudantes da EJA, tomando a EJA como espaço e tempo de produção de processos de singularização. E, passei a perceber que não poderia mudar tudo, mas poderia começar a mudar minhas práticas, começar pela possibilidade de conhecer quem eram os sujeitos que chegaram até a minha aula.

Foi assim que percebi que os sujeitos não poderiam ser reduzidos a aula, que o conselho não poderia tomar a(s) aula(s) como equivalente a aprendizagem e, com isso, decretar quem era aquele sujeito. Passei a pensar em como ampliar e pensar o estudante para fora desse espaço-tempo da aula? Ou ainda, como trazer o fora para o espaço-tempo da aula?

O sujeito estudante não se resume a uma aula, pois ele vem de um contexto que nem sempre lhe foi favorável em termos de oportunidades. Mas como maximizar esse olhar sobre e para o aluno/aluna? A questão vai muito além de fazer a escuta, - ou dar-lhes a voz, pois o que interessa é o que fazemos nas práticas de ‘ensinagem’ com aquilo que se escuta e que se deu voz. Como aquilo que escutamos, aquilo que nos dizem tem vez nas intervenções, na série de movimentos, tem relação com aquilo que intencionamos ensinar e eles aprenderem.

Penso que aqui encontrei um primeiro princípio que move minha constituição como professor, um primeiro ponto de minha aprendizagem docente e de minha produção como professor da EJA: as experiências dos estudantes precisam e podem ser integradas na aula da EJA.

Ainda no ano de 2014, residindo em minha terra natal, lecionando e me constituindo docente, posso identificar mais algumas situações que possibilitam problematizar e pensar o docente que tenho me tornado.

As escolas que trabalhava estavam próximas do meu lar, ou seja, trabalhava, como professor, em escolas que estavam na mesma ou próxima a comunidade que

eu vivia. Isso me aproximava dos estudantes, me fazia perceber a importância da escola para aquela comunidade.

Também experimentei, naquele ano, uma nova organização estrutural da escola com a centralização das modalidades de ensino e a EJA sendo deixada como exclusividade para o período noturno. Foi desafiador, a jornada entre ensino regular e EJA, mas como professor do turno vespertino, no ensino regular, pude ir construindo percepções dos altos índices de reprovação no ensino fundamental e como se construía as narrativas em torno dos estudantes que pareciam não ter conseguido produzir um objetivo escolar e de vida, ou melhor, que estavam desmotivados, apáticos.

Em conversas e observações informais me diziam, os estudantes, não ver sentido nos saberes apresentados a eles. Eram crianças e pré-adolescentes que até então pareciam não ter desenvolvido a possibilidade de um projeto de vida e, as experiências apresentadas na escola, por sua vez não estavam ou eram suficientes para lhe dar um suporte seja projetivo, social, cultural, seja afetivo, emocional.

O fracasso escolar estava ali! E eu ia formulando perguntas com o que pensava: Como eram avaliados esses alunos/alunas? Como fazer que a escola e aquilo que ensinamos tenha significado e perspectivas de projeto de vida para os estudantes? Como dar significado ao processo de ensino-aprendizagem para os educandos?

Com essas questões postas à mesa, procurei fazer uma leitura do contexto ali instalado para ir além de um possível diagnóstico da realidade que produzia sujeitos com níveis elevados de reprovação. Eu buscava compreender que o processo pedagógico se apresenta como um dispositivo normatizador, que apostava na produção de um dócil-útil, mas tudo me fazia pensar que mesmo sendo um processo disciplinar, de assujeitamento, em que o sujeito está ali cumprindo ou não com as regras, talvez fosse possível encontrar e produzir outras regras para normalizar-se (FOUCAULT, 2014).

Percebi que outras regras estavam sendo criadas pelos estudantes que estavam na posição problema/dificuldade e a margem dos processos de aprendizagem. Esses estudantes quando atingiam a idade para se matricular na EJA migravam para lá. Comecei a perceber que naquela comunidade tornava-se norma, seja por questões de aprendizagem ou por indisciplina que os adolescentes

fossem vivendo como dada a escola até chegar na idade de ir para a EJA. Também, parecia natural entre os professores ter a EJA como resposta para aquilo que não acontecia no ensino regular. Entre os estudantes, a justificativa de um não investimento no ensino fundamental regular era que teriam uma chance na EJA.

Com muitos desses alunos que migraram para a EJA, tive contato em 2015 e, ao mesmo tempo, mantinha contato com os estudantes que estavam no ensino regular. Já havia, na EJA, a enunciação de marcadores para os estudantes que migravam e esse era o desempenho insatisfatório no ensino regular.

Na travessia que os estudantes faziam entre o ensino regular e a EJA, era possível identificar a invenção de um sujeito que se mantinha à margem do ensino regular e que teria mais uma chance na EJA. Um sujeito que era autorizado a manter-se incluído (com exclusão) numa estrutura que normalizava a entrada na EJA de crianças/adolescentes. Percebia que ali, naquele contexto estava se criando e legitimando um outro propósito para a EJA, ser 'curativo adesivo' para o insucesso escolar, seja dos estudantes ou da própria escola.

Aqui encontrei um segundo princípio que move a minha constituição como professor, minha aprendizagem docente e de minha produção como professor da EJA: a escola e os sujeitos (professores e estudantes) criam e legitimam modos de ser escola e de EJA, nos micros espaços das relações educativas.

Propondo-me a refletir, neste ensaio monográfico, sobre aquilo que tenho aprendido como professor da EJA chego a esses princípios que orientam as formas de gestão do meu fazer e da minha conduta nas relações de ensino e aprendizagem que estabeleço com meus estudantes da EJA. Ainda, de modo menos academicista e tradicional, posso refletir sobre precarização das nossas pedagogias, das nossas práticas, de como temos nos produzido e produzido sujeitos, tomando como inspiração as palavras de Benjamin (2017):

Quem não fugir à percepção da decadência passará sem demora à justificação particular das razões pelas quais permanece e age neste caos e dele participa. A cada ponto de vista sobre o fracasso geral corresponde uma exceção para a sua própria esfera de ação, a sua morada as suas circunstâncias particulares. Impõem-se quase por toda a parte a vontade cega de salvar a todo custo o prestígio da soberanamente a sua impotência e o seu enredamento. (BENJAMIN, 2017, p. 21)

A questão em jogo não é condenar ou absolver a EJA. Não é colocá-la em extinção, mas, entender como se forja um docente e os estudantes. Como se

potencializa uma pedagogia significativa nesse lugar. Reflexões que também acabam por colocar em xeque para quem é a escola? Qual *performance* de sujeito (docente e estudante) se projeta na escola e na EJA? Como o professor que sou eu se afeta com a diversidade, as identidades, os desejos e a produção de necessidades nesse espaço educativo da EJA?

Perguntas que, com certeza, não serão respondidas com este ensaio e, possivelmente, nem em outros tantos. São perguntas que tem como foco povoar as nossas práticas docentes nos tirando de uma certa imobilidade que coloca aquilo que fazemos como natural.

São perguntas que não servem para que façamos um caminho de volta, de resgate de algo não acontecido ou que só tem existência em teorias iluministas da EJA. São perguntas para pensar, no presente e em relação com o acontecimento, uma outra possibilidade de prática pedagógica, de criar um processo de gestão de ser e de fazer de um (ou de muitos) professor(es) que podem escolher pensar a produção de si e de seus estudantes em uma sala de aula da EJA, que potencialmente media a produção de subjetividade, figurando este espaço como uma prática educativa, como prática social, o que a torna necessária e significativa.

Entre idas e vidas, considerando meu afastamento da EJA no final de 2015 e no ano de 2016, retorno a atuar na EJA em 2017. (Re)continuava a reverberar, em mim, a produção da docência na EJA e temática da EJA como espaço de produção de identidades e das juventudes.

Nessa trajetória fui produzindo escritos e realizando experimentos na prática docente no EJA. Numa teia de movimentos foi possível conhecer a realidade de inserção da escola, assim como seus sujeitos. Idas e retornos, conforme Benjamin (1987) são as possibilidades de olhar um entre o interno e o externo, o estrangeiro e o nativo, o que passa e o que viaja, ou seja, entender os processos como uma narrativa que permite retratar o percorrido com o pensado em uma narrativa em que:

A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (BENJAMIN, 1987, p. 198)

Através da historiografia, atravessando a minha prática docente, potencializa-se o ressignificar do ser professor que está junto com os estudantes e compartilha

seus anseios, suas expectativas e afetos. Para mim, como docente da EJA faz sentido dar outros sentidos para o cumprimento do currículo formal, sobretudo, porque nele é possível o devir de uma subjetividade que é capaz de questionar as racionalidades, desenvolver um olhar sensível e projetar seu lugar no que se caracteriza como inserção social.

Assim encontrei um terceiro princípio que move a minha constituição como professor, minha aprendizagem docente e de minha produção como professor da EJA: aquilo que ensino do currículo escolar da EJA precisa contemplar o devir subjetivo, o projeto de vida e um tipo de existência singular no social.

A EJA, em minha trajetória de constituição docente se tornou forma de escuta das identidades, considerando que a escuta e constitui da:

[...] relação entre falar e escutar é a relação que permite o acontecimento do pensamento, bem como a nossa ligação com o que é outro. E isto, de falar e escutar, está – como já dito – sujeito à linguagem, ao poder – ao poder que tem na linguagem e à linguagem que tem no poder. Também nossa tríade – falar, escutar, pensar – é rizomática, muito mais que arborescente. (OLIVEIRA, 2016, p. 154)

A sala de aula da EJA é um espaço de escuta, pois a escuta dá suporte para os sujeitos que habitavam a sala de aula (para mim e para os estudantes). Era muito pouco os estudantes estarem ali só para receber o material didático e, ou a explicação do conteúdo que eu lhes entregava e dava. Eu e eles podíamos procurar mais com esta relação educativa e percebia que a fala, a escuta e o pensar davam sentido para estar na sala de aula da EJA.

Assim, se tornava visível a necessidade de um diploma escolar diante das exigências do mundo do trabalho, e dentro do regime de verdade que coloca a escolarização formal como exigência para a existência. Tornava-se visível as diferentes trajetórias geracionais, os conflitos entre elas e a possibilidade de colocar em evidência a diferença a partir de regimes de existência no tempo, como história. Um plano de imanência atravessando as relações de uma sala de aula em que:

[...] o mundo da diferença anuncia-se como outro modo de pensar, de conhecer, agir e viver. No entanto, o pensamento diferencialista não é um método nem um sistema, pois não se trata de anunciar a diferença, mas de vivê-la. Em essência, não se defende apenas o pensar a diferença, mas de 'ser' diferentemente. (OLIVEIRA, 2016, p. 149)

A diferença ou ser diferentemente me parecia um processo que a EJA mobilizava, agenciava, como diz Deleuze:

[...] nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas as coisas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as palavras. (DELEUZE, 2006, p. 109)

Agenciamentos que possibilitavam a minha constituição docente, uma sala de aula potente que pode servir de meio (para aqueles que não puderam ter acesso, ou que por outras razões não acessaram a educação escolar em um período regular) para que os estudantes possam construir repertórios de acesso, e de instrução/formação de si em relação à cultura do mundo. Sejam eles/as adultos, mães/pais, trabalhadores/trabalhadoras, jovens. Hoje temos jovens mães/pais, adolescentes no mercado de trabalho, ou até mesmo sujeitos que buscam uma flexibilização na rotina para conjugar suas atividades e, com isso, estão na EJA. O importante nessa relação com os estudantes é que encontrem 'outros' processos educativos.

3. ATO II - Idas e Vindas pela Pesquisa: uma leitura histórica da EJA

Para realizar a minha leitura histórica da EJA eu optei por, ao invés de ir aos livros de história da EJA, ir olhar a produção no momento histórico em que ela era constituída. Assim, mergulhei nas várias edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Esta Revista foi criada em 1944 e, por um longo período, se constituiu em um documento com as informações sobre as políticas e práticas da Educação Nacional.

Olho para as revistas entre os anos de 1944 e 1950, foram quatro o número de revistas revisadas considerando títulos e conteúdo da EJA, e a identificação de como se narra os sujeitos que docentes e aqueles a serem capturados pela EJA, nesses momentos históricos. Minha intenção com este mergulho nas revistas era perceber o alargamento dos processos de qualificação de professores, e da

população a ser atendida pela EJA. Saber mais da função da EJA como modalidade da educação, saber mais sobre os e as estudantes que se prevê preparar para a vida, para o mundo do trabalho e para ocupar uma posição na sociedade considerando a educação formal a ser ofertada pela EJA.

Nas primeiras edições da revista (1944-1949) é considerável identificar os relatos de que uma grande parcela da população brasileira não tinha acesso à escola. A população jovem e adulta começava aparecer nos dados estatísticos, como aqueles que não permaneceram na vida escolar ou como aqueles que não tiveram o acesso na idade ideal. Esse grupo, era identificado como aqueles que estavam no mundo do trabalho, seja no setor agropecuário – dominante no país – ou no recém-chegado, setor industrial.

A relação entre trabalho e educação parecia ter a relação de que determinadas atividades laborais não necessitavam de formação/estudo, tendo a educação uma perspectiva limitada a preparação para uma atividade profissional. De um modo geral, esta ideia de preparação para o trabalho é uma perspectiva bem forte, ainda, no presente tendo em vista o investimento atual em educação profissional e profissionalizante.

Nessas primeiras edições da revista, a maioria da população de jovens e adultos, nos dados estatísticos de não escolarização, estavam entre os trabalhadores que exerciam trabalhos com base na experiência empírica e na força manual/corporal.

No final da década de 40 e nas décadas de 50 e 60 entra em dissuasão a escolarização dos trabalhadores do agronegócio e, principalmente a formação técnica (assim a necessidade de alfabetização) dos trabalhadores do setor industrial. Estes sujeitos precisariam ir para a escola, tendo em vista o acoplamento do sujeito ao sistema produtivo, e de expansão desenvolvimentista do Brasil no mercado. Começam a ser discutidas as questões ligadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA): Por que precisam ir para a escola?

A extensão do país e a centralização das escolas nos grandes centros urbanos constituíam cenários que dificultavam o acesso da maioria da população à escola. Como estratégia – apesar de tardia – ocorre o movimento de descentralização do ensino, assim como formas de contemplar a realidade e dar significado à educação dos sujeitos de diferentes origens. Conforme Lourenço Filho:

Verifica-se, pois, que não será por simples interesse dos indivíduos que convém disseminar a cultura, a ser dada por *ensino supletivo*, quando não o tenha sido por *ensino nas idades próprias*: será por interesse coletivo e por sentimento de cooperação social. (FILHO, 1945, p. 171)

Mais que uma possibilidade individual, se constituía, como pode verificar na citação anterior, uma perspectiva coletiva que inclui a necessidade social e econômica de acessar a cultura, o que possibilita a criação de políticas públicas. Conforme o autor a educação a ser proposta para àqueles que não tiveram acesso na idade própria, se aplicaria de maneira supletiva, como uma forma de educação (FILHO, 1945).

A questão da educação supletiva, por outro lado, também era questionada por não apresentar as condições para atingir culturalmente de modo profundo o indivíduo. Educar para escrita e leitura não possibilitaria ao indivíduo uma leitura do mundo, logo o ensino supletivo recebia a crítica de ser apenas um meio reforçador das noções conceituais e acríticas, as fragilidades que o indivíduo trazia consigo.

Para Lourenço Filho (1945) a escolarização via supletivo poderia manter o sujeito iletrado quando de uma cultura fragmentada, mantinha a sua dependência em relação a outros que têm acesso à cultura. O autor usava como exemplo que a falta de acesso gerava um ser “marginal”, que se configura num sujeito afastado dos grandes centros, um sujeito que vivia na zona rural, em pequenas comunidades e em regiões isoladas que, por consequência de não acesso à educação também não acessaria as conquistas civis e culturais do país e do mundo.

Para o entendimento da época o analfabetismo gerava o sujeito marginal pois, se fenômeno de não-instrução fosse majoritário, isso implicaria num problema para o desenvolvimento do país. O iletrado se apresenta como um percalço para o progresso seja nos grandes centros urbanos ou nas regiões descentralizadas.

Nesse sentido, a produção de um sujeito capaz de ser risco ao desenvolvimento exigiria, no contexto da década de 40, 50 e 60, um processo de educação que fosse consolidado a partir de alguma tecnologia educacional, o que está evidente na citação a seguir:

Quem pretenda ensinar a adultos, como a crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na verdade, uma pedagogia especial para adultos, já em parte fixada, em outra, ainda flutuante. E há, também, cuidados especiais a tomar, em virtude das próprias condições do

desajustamento do adulto, e conseqüente situação de inferioridade cultural. (FILHO, 1945, p. 180)

A educação era considerada como meio para corrigir a capacidade deficitária do sujeito desajustado/inferior culturalmente. Uma educação que planejada poderia promover o acesso à cultura, inserindo o indivíduo na sociedade a partir da aprendizagem da cultura. O processo educacional será exaltado como produtor de um tipo de sujeito com cultura (como se aquilo que o sujeito vivesse e experimentasse na vida fosse 'acultural' inferior à cultura que a educação escolarizada tinha como obrigação transmitir), por sua vez possibilitando que o mesmo a vivenciasse, de maneira ativa, via construção de uma didática educacional centrada na atividade do indivíduo.

Constrói-se naquelas condições históricas a ideia de que, sem domínio de cultura – leitura, escrita, lógica –, o sujeito não conseguiria cumprir, ser produtivo, participar dos eventos civis. Parece que na década de 40 e nas três décadas subsequentes, institui-se a necessidade de um processo educativo daqueles que não haviam acessado a escola na idade apropriada, um investimento nas políticas públicas de educação para que passassem a oferecer algo que pudesse atingir, e empreender naqueles sujeitos que estavam sendo produzidos como incapacitados para a vida política e cidadã.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, na década de 40, garante a execução de 25% dos recursos do Fundo Nacional Primário para a criação de escolas de suplementação. A campanha ainda destacou a cooperação voluntária, envolvendo a comunidade e a iniciativa privada, além de associações e agremiações culturais e beneficentes e religiosas (FILHO, 1947). Conforme o Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945:

A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. (BRASIL, 1985)

A visibilidade para a educação de adolescentes e adultos através da campanha se baseava no censo de 1940 que levou a elaboração de material didático e a abertura de dez mil classes de aula distribuídas pelo território (inicialmente nos grandes centros). O primeiro guia de leitura obteve a tiragem de

500mil exemplares, com a preparação em fevereiro, a divulgação em março e as matrículas em abril, envolvendo a valorização docente, pois a ideia da campanha era se utilizar de uma estrutura já existente nas instituições escolares do país (FILHO, 1947). Veja-se que o modelo de utilização das escolas existentes para a EJA no noturno, como é o caso da minha experiência como professor da EJA já estava presente no contexto histórico da década de 1940.

A campanha de educação de adolescentes e adultos era movida por um forte sentimento de confiança e patriotismo, o que levou a acordos entre o Estado e setores privados. Tal movimento fez com que a campanha ampliasse de 10 mil para 12 mil classes de EJA, sendo 20% delas ligadas à iniciativa privada.

Nesse contexto de época é possível considerar que a escolaridade bem como as habilidades e competências a serem ensinadas e aprendidas na escola se constituíam em ferramentas importantes para a preparação do trabalhador tendo em vista às empresas e indústrias que se instalavam no Brasil. A segunda guerra mundial e o pós-guerra criaram um clima favorável para a indústria e produção agrícola nacional (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2021, s/p). Nessa década de 40 a mobilização pela educação suplementar era um debate também econômico tendo em vista que:

A legislação trabalhista é ampliada e sistematizada, com a instituição do salário-mínimo e do imposto sindical (1940), da Justiça do Trabalho (1941) e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (1943), que reúne todas as resoluções tomadas desde 1930 na área trabalhista. A educação profissional e as necessidades sociais dos trabalhadores são contempladas com a criação do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi) e Serviço Social do Comércio (Sesc). (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2021, s/p)

Lourenço Filho (1947) ressalta que a necessidade de uma campanha permanente de educação de adolescentes, jovens e adultos se constitui a partir da:

[...] baixa taxa de frequência e a evasão escolar são devidas, na maior parte, à ignorância dos pais. No Brasil, como as estatísticas o comprovam, nossas escolas primárias não logram rendimento, ou maior eficiência de ensino, especialmente por frequência insuficiente e evasão dos alunos. (FILHO, 1947, p. 12)

A evasão e a não frequência na escola primária, junto com a dificuldade de acesso no contexto territorial e geográfico do país, tornavam evidentes o não aproveitamento escolar na idade ideal. Essas características eram lidas como

produtoras das desigualdades, como abrindo abismos e criando diferentes e desiguais modos de instrução. Por outro lado, também se identificava que as pessoas se afastam do ambiente escolar e, não tendo a consolidação de uma cultura educacional, aumentando as possibilidades de analfabetismo e postergando a necessidade de uma educação na vida adulta, conforme Lourenço Filho (1947).

Em termos de financiamento educacional a suplantação seria mais barata, ou seja, o preço de aluno do ensino regular, para um aluno na escola de suplementação seria de 1 para 100. Mesmo o custo sendo mais baixo, se via vantagem na garantia de permanência no ensino regular pela amplitude do tempo e das possibilidades do aproveitamento. Segundo Lourenço Filho (1947):

Tudo prova, afinal, que entre o esforço governamental, quando dirigido tão somente no sentido da educação infantil, pela escola primária, nas idades próprias, e a nossa realidade cultural expressa pela média de instrução das populações adultas, persiste largo hiato cultural. E esse hiato tem de ser preenchido, se quisermos obter melhores resultados com os recursos de que disponham os orçamentos. (FILHO, 1947, p. 13)

Quando há o hiato cultural e a pouca escolarização, precisa de investimento na educação de adolescentes e adultos, e não apenas nivelar por baixo, como muito foi dito. A capacidade dos adultos em olharem, e fazer a leitura de seus direitos, para exercer a cidadania se torna mais sensível. Para Lourenço Filho (1945) era preciso utilizar a estrutura já existente, com algumas adaptações para a educação de adolescentes e adultos. Essa reestruturação, além de exigir um baixo custo, segue uma ideia de restaurar a questão da educação, que por sua vez exige uma mobilização de toda sociedade. Segundo Lourenço Filho (1945):

O Regulamento do ensino, da Prefeitura do Distrito Federal, expedido pelo Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928, reorganizou as escolas noturnas já existentes, sob a denominação de "cursos populares noturnos", atribuindo-lhes expressamente a finalidade de ministrar "ensino técnico elementar", e determinando, ademais, que a sua localização fosse feita "em centros de população proletária mais densa". Pelo Decreto nº 4.299, de 25 de julho de 1933, passaram esses cursos a ter a denominação mais ampla de "cursos de continuação e aperfeiçoamento"; seu desenvolvimento leva à criação da Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, conforme se vê do Decreto nº 7, de 2 de setembro de 1935, e que ora apresenta o título geral de Departamento de Difusão Cultural, com um Serviço de Educação de Adultos. (FILHO, 1945, p. 174)

Fica evidente que as condições de produção educacional na época reforçavam o caráter estatal da educação como um meio de inserir o sujeito na

prática social e, sobretudo, formar para o mundo do trabalho. Não parece novidade essa correlação, nas décadas posteriores, com o país ainda com predomínio de um setor agrário, e sua industrialização tardia vai encontrar na educação/formação um meio de qualificar sujeitos, que se convertam em mão-de-obra.

A educação na vida adulta como ajuste a profissionalização era vista como necessidade, e por isso como movimento de mudança cultural, que não é a cultura do sujeito, mas sim uma cultura que se deseja desenvolver. Isso colocava em relação às atividades econômicas e profissionalizantes, ainda nascentes no país da década de 1940. Segundo Hsin-Pao:

Os programas de educação de adultos devendo ser concebido e se desenvolver dentro dos grupos locais, importa saber se são favoravelmente acolhidos pela população. Esta adaptação depende em geral de um conjunto de fatores devidos ao meio. (HSIN-PAO, 1950, p. 18)

A partir dessa ideia pode-se ver introduzida a perspectiva do meio como modulador de um processo de educação, o exercício da cidadania por parte dos adolescentes e adultos, o que necessitaria uma abordagem educacional que contemplasse a realidade dos sujeitos. A aposta no resgate de seus valores locais, assim como sua relação com a atmosfera que estavam os estudantes inseridos, e a possibilidade de não haver a desvinculação do meio no processo educativo/formativo parece ganhar relevância no debate educacional de jovens e adultos.

Hsin-Pao (1950) retratava que a maior concentração do analfabetismo se insere nos países atrasados, a “[...]grande maioria destes analfabetos encontra-se nas comunidades rurais.” (HSIN-PAO, 1950, p. 7). Quanto à dominação de uma cultura sobre a outra o autor ainda cita entre outros elementos que foram trazidos (da Europa e Estados Unidos) como modelo de verdade para interpretação da realidade brasileira é a de que:

Se é verdade que a palavra escrita é um dos meios mais poderosos de transmissão de idéias e de solicitação do espírito, a maior parte dos analfabetos tiram de sua experiência alguns conhecimentos e uma certa sabedoria. (HSIN-PAO, 1950, p. 23)

Então aí se encontrava o meio para introduzir a escolarização dos jovens e adultos que não sabiam escrever e ler, a experiência e uma possível sabedoria derivada dela. Com isso se estabelece a máxima ‘saber é poder’, seja ele minoritário

ou majoritário, existem saberes e existe uma forma/verdade cultura/conhecimento. A questão é que a educação escolarizada é uma supercultura a ser valorizada e transmitida. É preciso universalizar para que se constitua uma verdade cultural e de conhecimentos validos, do contrário se abriria abismos formando hiatos entre os sujeitos, dificultando a constituição de modos de vida, de trabalho e de organização social normatizados na cultura verdade.

Outra ação que encontrada nas revistas foi a articulação entre as práticas de educação para jovens e adultos e a extensão universitária na década de 1950 e 1960. Segundo Brunner:

A tarefa primordial do Serviço de Extensão é assistir as famílias rurais a se bastarem, mediante a aplicação das ciências físicas ou sociais, às rotinas quotidianas da vida de fazenda, de família e da comunidade. Extensão significa casas melhores, fazendas melhores, para alimentar, vestir e fortalecer a nação, e melhorar a organização e o funcionamento das comunidades locais. (BRUNNER, 1950, p. 5)

A experiência que Brunner (1950) nos Estados Unidos com as práticas extensionistas se constituíram em uma maneira de trazer adultos e adolescentes para uma prática educativa e pedagógica, de maneira a contemplar saberes regionais, o que contrapunha as abordagens de suplementação.

Os sujeitos - frutos desse processo de práticas de extensão – a partir das experiências nos territórios rurais dos EUA, tinham seu cotidiano convertido em uma linguagem a ser contemplada com a abordagem extensionista. O nacionalismo se mostra presente nas questões norte-americanas, no quesito de engajamento do trabalho voluntário, o que fez não contar com o intervencionismo do Estado. Como modelo de gestão dessas atividades, o autor apresenta que:

Indispensável ao êxito das atividades constantes do programa é o trabalho dos dirigentes voluntários, que servem sem remuneração alguma, nem mesmo indenização por despesas de viagem. Em 1948 havia perto de um milhão de voluntários que contribuíam com mais de 10 milhões de dias de trabalho para a obra da educação rural. Se esse tempo for calculado mesmo ao salário médio de um operário não qualificado, seu montante equivale ao total dos impostos provenientes de todas as fontes. Isso dá bem uma idéia da alta consideração que o povo dos Estados Unidos dispensa a seu Serviço de Extensão. (BRUNNER, 1950, p. 8)

A divulgação dessa prática extensionista e de educação de jovens e adultos no Brasil tinham como objetivo demonstrar um resultado econômico, com baixos custos devido ao engajamento dos sujeitos, que se inserem no movimento

extensionista como voluntários. A ideia de privilegiar uma economia local, até mesmo por se tratar de um país com vasto território, variedade climática, de solo, além de economia diversificada, permitia essas manobras.

Segundo Lourenço Filho (1958):

Na forma de processo social, a educação se dá como comunicação de idéias, técnicas, conhecimentos e aspirações, de parte das gerações maduras às menos amadurecidas. Em consequência, não se educam as crianças senão nos modos e na medida em que os mais velhos tenham sido educados. (FILHO, 1958, p. 31)

É possível conjurar que o formato supletivo não era suficiente para resolver os problemas da educação dos jovens e adultos, logo a necessidade de uma ação pedagógica comunitária e voluntária era possível. Como então, sem uma política nacional do que ensinar poderia afastar a reprodução de velhos hábitos e costumes que poderiam ser reforçados?

Adaptações, treinamento e repetição, busca de *performance*, que objetiva a formação de sujeitos para um regime de verdade produtivo. Lourenço Filho (1958) sobre esse contexto alerta para políticas, práticas e ações para a EJA no Brasil, considerando uma sociedade que emergia e que se forjava, num modelo decadente do Velho Mundo, que pela guerra se encontrava devastado e buscando a reconstrução. O autor considera que as manifestações de ensino para adultos e adolescentes,

Mostram assim os fatos que, em face das necessidades, o Estado é chamado a ter maior ingerência na formação das novas gerações precisamente porque a educação familiar, ou a dos simples costumes, já não se mostra suficiente. (FILHO, 1958, p. 32)

Havia aí o interesse de retirar do voluntarismo comunitário e privado um projeto de educação para jovens e adultos, o que acabaria emergindo um contexto de luta, em que grupos de educadores passam a mobilizar a perspectiva de democratizar a educação, tendo o Estado responsabilidade nisso. Não seria possível entregar a educação para adolescentes e adultos de forma integral a ao setor voluntariado e privado, pois os sujeitos frutos dessa educação acabariam por atender aos desejos desses grupos dominantes. Este debate era mobilizado a partir do texto constitucional que depois foi traduzido na LDB de 1961:

III – As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para

seus servidores e os filhos destes; IV – As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores. (BRASIL, 1961)

Para entender a carga da desigualdade que o Brasil enfrentaria no desafio da Educação de jovens e adultos, reproduzo uma tabela do texto de Lourenço com dados das Nações Unidas entre (1952-54):

Dados sobre a Educação (1952-1954)	Estados Unidos da América	República Federativa do Brasil
População nas universidades (entre 18 e 21 anos)	31%	1,5
População do Ensino Secundário (entre 14 e 17 anos)	81%	12%
População na Escola Primária	98%	62%

Fonte: (FILHO, 1958)

Observando o quadro evidencia-se que no Brasil, desconsiderando a evasão, e o não aproveitamento existia uma política de Ensino Primário (na época período da alfabetização de crianças), no entanto não havia políticas de permanência desses sujeitos no ensino, o que acaba os afastando das escolas e chegando a uma pequena parcela no Ensino Secundário (que hoje poderia ser considerado os anos finais do ensino fundamental).

Ficou-se, portanto, por vários anos criando um ajuste de nivelamento de posição de sujeitos que correria pelo Ensino Primário, entre aqueles que continuariam estudando (minoridade) e aqueles que se encaminhavam para o mundo do trabalho, não de obra manual e de certa forma ainda iletrados, considerando que tinham a técnica da escritura, mas não efetivamente o seu potencial que, para alguns posicionados e progressistas da época poderia ser acionado pela Educação de Adolescentes e Adultos, considerando que ter Educação era mais que transitar entre um lugar inculto para um lugar 'culto', mas um transitar pelo saber como forma de poder, de tomada de decisão e de acesso a direitos. Lourenço Filho define isso quando chama os educadores para uma missão:

[...] os educadores de adultos, se acaso reunirem numa associação, para trabalho comum, entidades como as dantes referidas, poderão, por si e por meio delas, mobilizar a opinião pública, criando assim uma censura de decência e bom-senso contratáveis descalabros. (FILHO, 1958, p. 45)

Encontro na história algumas pistas para compreender o lugar que assumo como constituindo do meu ofício de ser professor do EJA, pois olhar para o outro pode ser, também, um olhar para si mesmo e para aquilo que realizo como prática docente.

Durante a analítica das revistas, na leitura dos textos de época é possível continuidades persistentes, no presente, quando se trata de práticas organizativas e educativas da EJA na escola e na atuação que eu sou capaz de perceber experiências como professor da EJA, são elas:

- a tentativa de estabelecer um lugar de inferioridade, de anormalidade ou de discrepância aos sujeitos que não acessaram a escola na idade certa;
- a narrativa da não cultura ou de uma cultura ignorante e iletrada aos estudantes que têm valores e conhecimentos diferentes daqueles regimes de verdade apregoados pela escola, pelos docentes;
- a correlação do estudante que acessa à escola fora da idade 'certa' como desvio, um risco para si mesmo, para a comunidade e para o desenvolvimento de uma sociedade, não escolarização na idade certa e o efeito de postergar a necessidade de escolarização para a vida adulta;
- a ideia de que a escola comum/regular pode ser aproveitada como estrutura já existente, e cada vez mais, numa racionalidade neoliberal, da naturalização da corresponsabilidade entre Estado, comunidades, empreendimento social, religioso e empresa privada como parcerias na educação de jovens e adultos;
- a crença renovada de produção de sentidos e significados de um processo educativo de EJA vinculado a um projeto de vida que possa ultrapassar o mundo do trabalho e sua constituição como trabalhador.

4. ATO III - Como quero me envolver como professor da EJA?

A dura e enrijecida sistemática com que somos levados a responder a uma universalidade e generalidade na educação, constitui a nós professores e estudantes de EJA. Somos e nos submetemos a naturalizar as regras gerais, a lista de conteúdos, os exercícios e os processos de avaliação. Naturalização que está presente na instituição escolar, não só nessa modalidade. É um modo de ser escola, professor e estudante que tem questionado sobre o impacto das políticas na

educação que realizamos, mas que pouco ou nada tem refletido sobre como, com nossas condutas, principalmente as docentes, tem-se produzido, no interior e como cotidiano da escola micropolíticas que têm a ver com a pergunta: Como as escolas, no seu interior e com as relações cotidianas temos produzido políticas de relação e de educação das crianças, jovens e adultos?

Tenho me constituído um docente que observa a EJA como uma maquinaria produtora de certificados de conclusão, o que revela uma capitalização desse sistema de ensino. Por fim enxergo a questão da avaliação que corresponde a determinado quantitativo a ser atingido, e não a questão de contemplar outros saberes pelos sujeitos.

Minha trajetória de professor da EJA tem me mostrado que gastamos muita energia com apresentação de conteúdos, processos de avaliação predeterminados (qualitativos e quantitativos) que acabam silenciando as múltiplas e plurais singularidades. Somos colocados e colocamos em caixas, gavetas, etiquetamos e somos etiquetados num modelo classificatório e comparativo, sem muitas argumentações para o momento, numa racionalidade neoliberal concorrencial (DARDOT; LAVAL, 2016).

Tenho sido como professor impactado a perceber que as subjetividades com as quais nos relacionamos na EJA são negligenciadas no devir, em o tempo de estar na escola é um tipo de:

[...] duração [que se] opõem-se ao devir, precisamente porque ela é uma multiplicidade, um tipo de multiplicidade que não se deixa reduzir a uma combinação muito ampla em que os contrários, o Uno e o Múltiplo em geral, só coincidem com a condição de serem apreendidos no ponto extremo de sua generalização, esvaziados de toda “medida” e de toda substância real. Essa multiplicidade, que é a duração, de modo algum se confunde com o múltiplo, como tampouco sua simplicidade se confunde com o Uno. (DELEUZE, 2012, p. 39)

Tenho buscado construir uma abordagem pedagógica que não se opõe a singularidade, tenho questionado a lógica de um sujeito que é narrado como degradado, risco, fracassado na trajetória escolar. Alguns estudando, já foram marcados por esta trajetória e se colocam a margem. Tenho buscado pensar nos dispositivos de saber - poder que como modo de existência, atravessam as nossas subjetividades (como professor e estudantes, como sujeitos colocados em

determinados eixos classificatórios como posição). Como dispositivo tenho tomado a ideia de que eles são:

[...] operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. [...] a importância de se ocupar não “do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos do Estado, das ideologias que o acompanham”, mas dos mecanismos de dominação. (REVEL, 2005, p. 39)

Formas de dominação que nem sempre partem da macroestrutura dos governos, mas que circulam como micropolíticas entre os sujeitos de poder, ou seja, poderes que subjetivam e com os quais somos subjetivados. Poderes com os quais nos constituímos num sistema precarizado.

4.1. Percurso pesquisador/cartógrafo: a constituição do professor da EJA

Se o professor da EJA é uma protagonista o estudante também o é. Tomo esta referência para construir a possibilidade de sermos e produzirmo-nos na EJA como cartógrafos. Uma possibilidade que coloca em movimento um modo de entender a subjetividade que está presente e se constitui no cotidiano escolar, assim como a escola e o processo educativo se inscreve na vida dos estudantes.

Trato a ideia de sermos cartógrafos dentro de regimes de singularidades considerando que entre o sujeito-cartógrafo, suas relações e experiência se constitui a modulação de sua singularidade na forma de protagonismo, tendo em vista que: “A singularidade é um conceito existencial; já a identidade de referência, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros esses que podem ser imaginários.” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, 80) e que, com certeza são inventados pela escola, pois as subjetividades acabam por ser forjadas e inscrita a partir do modo e dos regimes que ganham status de verdade, como narrativa de vida dos estudantes, dos professores, onde se misturam, como se fossem iguais singularidades e identidades.

Por isso, passei a conjugar a possibilidade de a EJA pensar em seus processos educativos sobre as produções de subjetividades. Um professor cartógrafo que se encontra com singularidades outras, sendo sua tarefa, como:

[...] cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades do seu tempo e que,

atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. (ROLNIK, 1987, p. 15)

Portanto conjugo através desse sujeito cartógrafo a minha constituição, enquanto subjetividade, e a produção de um sujeito atento, e ao mesmo tempo afim de procurar, e produzir novos sentidos em direção à prática docente. Com a ideia de contemplar, dando voz, e que possibilite que se tome a voz, assim como se enunciem na sociedade. Essa é a nossa perspectiva que entendemos como a produção de novas subjetividades.

5. ÚLTIMO ATO: UM NÃO CONCLUIR

Estou compondo as cartografias de mim mesmo que se fazem necessárias nesta relação com me constituir professor da EJA. Este ensaio monográfico é ensaio porque é uma manifestação de experiências que não está completa, tanto em argumentos, posicionamentos, questionamentos, como em relação a sua estrutura de texto, referências de autores. É um ensaio livre em que busco pensar as experiências do professor de EJA que tenho me tornado, com as múltiplas problematizações que tenho perseguido refletir.

Durante este ensaio cheguei a alguns apontamentos que posso sistematizar. No primeiro ato me encontrei com alguns princípios da docência na EJA que tem me constituído professor. Observamos experiências que podem ser integradas, assim como os papéis de professores e estudantes, onde se forjam modos nos espaços escolares na EJA, além de emergir uma forma de ensino do currículo das EJAS, portanto vindo a contemplar o devir subjetivo do projeto de existência das singularidades na sociedade.

No segundo ato deste ensaio refleti como a história pode ser trazida para o presente das experiências que me atravessam como professor da EJA, com as percepções de que na EJA persiste.

E foi, com estas sínteses dos atos I e II que ensaiei uma possibilidade, dentre outras de me envolver com a produção da minha docência na EJA como cartógrafo tomando os estudantes também como cartógrafos, considerando que a EJA pode ser um território existencial a ser compartilhado, que prescinde da expressividade e

não a funcionalidade de um processo educativo que esteja predeterminado em um regime de verdade produtivo que prepara sujeitos para o mundo do trabalho.

Outros ensaios virão [...] como último ato opto por não concluir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, D. O que é um dispositivo? **Revista de Literatura PPGL UFSC**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan., 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>>. Acesso em 20 de jan. de 2022.

BENJAMIN, W. **Rua de Mão Única: infância berlinense 1900**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

_____. O Narrador. Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v. 1**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. Cap. 14. p. 197-221.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 4.024, 1961.

BRUNNER, E. A Educação de Jovens e Adultos através do Serviço de Extensão dos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 39, p. 5-16, mai./ago., 1950. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/428/65>>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Registros das Sessões: Década de 40**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/visitantes/panorama-das-decadas>>. Acesso em: 20 jan. de 2022.

DARDOT, P.; LAVAL C. **A nova razão do mundo: ensaio de sobre a racionalidade neoliberal**. São Paulo, SP: BOITEMPO, 2016.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. São Paulo, SP: Ed. 34, 2012.

_____. **Conversações**. São Paulo, SP: Ed. 34, 2006.

FILHO, L. A Campanha de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 6-14, jul./ago., 1947. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1048/787>>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

_____. O Problema da Educação do Adulto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 169-185, ago., 1945. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1034/773>>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, SP: Loyola, 2013.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo, SP: Graal, 2012.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HSIN-PAO, Y. A Educação de Adultos nas Comunidades Rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 38, p. 5-24, jan./abr., 1950. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/427/64>>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Pensar, falar e escutar: a aula entre a filosofia e a educação. **EccoS Revista Científica**, v. 3, n. 41, p. 147-156, set./jan., 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/715/71550055010/html/>>. Acesso em: 01 de fev. de 2022.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1989.