



INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR E EMPREENDEDORISMO: EFEITOS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA SUJEIÇÃO DO ALUNO A EJA

Elize de Matos Souto

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR E
EMPREENDEDORISMO: EFEITOS DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA
SUJEIÇÃO DO ALUNO A EJA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elize de Matos Souto

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR E
EMPREENDEDORISMO: EFEITOS DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA SUJEIÇÃO DO
ALUNO A EJA**

por

Elize de Matos Souto

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Professora Dra. Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR E
EMPREENDEDORISMO: EFEITOS DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA SUJEIÇÃO DO
ALUNO A EJA**

elaborada por
Elize de Matos Souto

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Inês Naujorks, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Cláudia Rodrigues de Freitas, Dra. (UFRGS)

Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dra. (UFSM)

Leandra Bôer Possa, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 10 de março de 2014.

AGRADECIMENTOS

Considerando que esta dissertação é resultado de uma jornada que teve início há pouco mais de dois anos - quanto ingressei no mestrado - agradecer a todas as pessoas que contribuíram para esta vitória não é tarefa fácil. Para não correr o risco da injustiça, agradeço de antemão a todos que de alguma forma passaram pela minha vida durante este percurso, contribuindo para a realização desta pesquisa. Agradeço especialmente:

A Deus, pela vida, saúde e motivação para seguir sempre em frente.

Aos meus pais, Pedro Souto e Lia Souto, que mesmo sem entenderem o porquê de tanto tempo de confinamento durante o processo da escrita, sempre me apoiaram. Agradeço todos os dias por tê-los em minha vida.

Ao meu marido Gustavo Senger, que mesmo estando, por vezes, a milhares de quilômetros de mim, se fez presente, solícito, me apoiando nas horas mais difíceis. Sem o teu apoio e senso de humor, certamente, esta caminhada seria muito mais difícil.

Ao meu irmão Gabriel Souto, que contribuiu na medida em que fez meus dias mais alegres e divertidos. Contes comigo quando chegar a tua vez!

À minha segunda família, Breno Senger, Marli Senger, Letícia Senger e Alice Senger. Em especial ao primeiro, pelos ricos diálogos que travamos e pela inspiração e vontade de viver que transmite, me incentivando ir sempre além.

À minha orientadora Maria Inês Naujorks, que durante este percurso me mostrou novos caminhos possíveis de serem pensados. Assim como, por compreender minha conturbada trajetória pessoal em 2013.

À professora Leandra Possa, a qual muito tenho a agradecer, pois esta vem me acompanhando e orientando desde a graduação em Educação Especial,

contribuindo também com minha formação em Pedagogia e sendo suje fundamental para esta conquista.

À professora Eliana Menezes, que prontamente aceitou participar da banca examinadora desta pesquisa, contribuindo de forma significativa durante o processo de qualificação, com suas pontuações atentas e cuidadosas. Obrigada por me auxiliar nos momentos em que precisei.

À professora Claudia Freitas, que aceitou contribuir para o andamento desta pesquisa mesmo tendo assumido novos compromissos.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, pelo auxílio prestado sempre que necessitei.

Às amigas Vanise Lorensi, Luana Sarzi e Alana Mohr, que constituí durante o mestrado, que me fizeram rir mesmo nos momentos mais angustiantes, se mostrando verdadeiras companheiras nos eventos em que participamos juntas.

À querida Ravele Bueno, que também foi uma surpresa boa do mestrado. Além de descobrir que é minha prima, descobri também uma pessoa maravilhosa que encanta pela determinação e vontade de auxiliar, a qual desejo manter sempre por perto.

À colega Grasiela Rios, pelo carinho e disponibilidade em ler meu trabalho.

Às amigas Daniele Roath, Francine Nagel e Luciane Krichenko pela torcida e bate-papos construtivos que sempre temos, nos raros momentos em que podemos nos encontrar pessoalmente. Vocês me inspiram a crescer!

A Capes, que viabilizou as condições financeiras para realização de parte desta investigação.

A todos meu carinho e muito obrigada!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR E EMPREENDEDORISMO: EFEITOS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA SUJEIÇÃO DO ALUNO A EJA

Autora: Elize de Matos Souto
Orientadora: Professora Dra. Maria Inês Naujorks

Data e Local da Apresentação: Santa Maria, RS, 10 de março de 2014.

A presente dissertação se propõe a problematizar os efeitos da governamentalidade neoliberal na condução dos sujeitos na contemporaneidade, em uma sociedade gestada pela lógica da seguridade. Ao propor tal empreendimento investigativo, este estudo olha para a escola compreendendo-a como um dos mais potentes lócus de produção de sujeitos agenciado ao Estado. Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo **compreender os efeitos da governamentalidade neoliberal na produção de sujeitos contemporâneos, a partir da aliança Estado e Escola**. Para alcançar tal objetivo, foram realizadas entrevistas com cinco alunos que frequentam a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, compreendendo que esta é uma prática que dá visibilidade a governamentalidade por excelência. As recorrências encontradas nas entrevistas narrativas convidaram a buscar, na inspiração genealógica de Michel Foucault, as condições de existência que possibilitam a emergência desses discursos, constituindo-os como verdades, delineando e produzindo os sujeitos da contemporaneidade. A análise empreendida nas recorrências extraídas das entrevistas narrativas permitiu a identificação das seguintes anunciações: a necessidade de ser institucionalizado no contexto da escola e a necessidade de tornar-se empreendedor de si. Para olhar para essa materialidade, foi utilizado como ferramenta analítica o conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault. A partir destas lentes, percebeu-se que a institucionalização, por meio da educação, é entendida como prática de salvação que vem se desenvolvendo ao longo da história, fazendo com que os sujeitos sejam capturados e tenham suas condutas conduzidas para atender às conveniências do Estado em cada momento histórico, demonstrando a potência da verdade sobre a escola, operando mesmo quando o sujeito não está vinculado a esta instituição. O mesmo acontece com o empreendedorismo, que, desde a industrialização, vem se utilizando da educação como veículo para subjetivação de um sujeito capaz de empreender em si mesmo, autogerenciar sua vida e seus riscos por meio de buscas incessantes por melhores condições de vida, o que, na contemporaneidade, significa possibilidade de consumir, participar. Ao final da pesquisa, embora o foco da investigação tenha sido a EJA, entende-se que essa modalidade de ensino, assim como a educação especial, a educação quilombola e a educação à distância, entre outras, é atingida pelo imperativo de verdade que denomina a

inclusão, desenvolvida na lógica do neoliberalismo, para capturar todos os sujeitos e constituí-los como alvo das tecnologias de governo atuais.

Palavras-chave: Governamentalidade neoliberal. Institucionalização. Empreendedorismo. Seguridade.

Abstract

This dissertation aims at problematizing the effects of neoliberal governmentality on the conduction of subjects in contemporaneity, in a society that has been produced by the security logic. By proposing such investigative endeavor, this study focuses on the school and regards it as one of the most potent locus of production of subjects aligned to the State. Thus, the objective of this research is **to understand the effects of neoliberal governmentality on the production of contemporary subjects by considering the alliance between State and school**. In order to achieve such objective, five Youth and Adult Education (EJA) students were interviewed. EJA is understood as a practice that gives visibility to governmentality. The recurrences found in those subjects' narratives, through the genealogical inspiration by Michel Foucault, triggered a search for the conditions of existence that have enabled the emergence of such discourses, thus constituting them as truths, delineating and producing subjects in contemporaneity. The analysis of recurrences found in the narrative interviews allowed the identification the following utterances: the need to be institutionalized in the school context, and the need to become a self entrepreneur. In order to look at such materials, the concept of governmentality developed by Michel Foucault was used. From this perspective, it was noticed that institutionalization, by means of education, has been understood as a salvation practice that has been developing throughout history, making the subjects be captured and have their conducts conducted to meet the State requirements at every historical moment, thus showing the potency of truth on the school operating even when the subject is not linked to that institution. The same can be said of entrepreneurship, which, since industrialization, has used education as a vehicle for the subjectivation of subjects able to invest in themselves, manage their lives and risks by means of incessant searches for better life conditions, which involve being able to consume and participate in contemporaneity. At the end of the research, although the focus of investigation was EJA, it was possible to understand that such education modality, as well as special education, quilombo education and distance education, among others, has been affected by the imperative of truth that has pointed out inclusion, developed through the neoliberalism logic, to capture every subject and constitute them as the target of current government technologies.

Keywords: Neoliberal Governmentality. Institutionalization. Entrepreneurship. Security.

LISTA DE SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CES – Centros de Estudos Supletivos
CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Recorrências das entrevistas narrativas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I – Primeiras inquietações: desdobramentos da pesquisa	17
1.1 A construção da problematização	20
1.2 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa	21
1.3 A materialidade analítica	25
1.4 A governamentalidade como ferramenta analítica	29
CAPÍTULO II – Escutando os alunos da EJA: narrativas sobre os modos de ser na contemporaneidade.....	32
2.1 Trajetórias de escolarização: a necessidade de ser institucionalizado	34
2.2 Trajetórias de escolarização: a necessidade de tornar-se empreendedor de si.....	40
CAPÍTULO III – Olhares para a Educação de Jovens e Adultos: o assujeitamento a essa oferta de educação.....	48
3.1 O processo de instituição da educação como prática de salvação: aspectos da governamentalização do Estado.....	49
3.2 Empreendedorismo como uma verdade deste tempo: deslocamento na área da educação.	62
CAPÍTULO IV – A extensão da teia neoliberal de captura pela vinculação à instituição escolar e ao movimento do mercado: alguns apontamentos.	80
REFERÊNCIAS	90

APRESENTAÇÃO

O percurso de organização desta dissertação foi de muitas (des)construções e descobertas que, evidentemente, permanecem em construção. No entanto, neste instante, as peças desse quebra-cabeça ilustram uma imagem que, por meio destas páginas, venho compartilhar.

Quando nos propomos a aceitar os enfrentamentos que a pesquisa nos oferece é porque, possivelmente, algo nos mobiliza, nos desacomoda e nos incentiva a confrontar todos os desafios que uma investigação concentra. Para tanto, é preciso delimitar uma questão-problema central para desdobrá-la. Ora, em alguns momentos, fico a pensar: apenas uma questão dentre tantas que nos rodeiam no universo educacional? É uma escolha que temos de fazer.

Em meio a esse movimento, ao atuar como pesquisadora, os conflitos e as dúvidas invadiram-me. Durante esse processo, levantei questionamentos tomando como pano de fundo a massificação do ensino, implicada em “verdades” discursivas que visam a oferecer “educação para todos”, conforme o imperativo da inclusão educacional, que opera na contemporaneidade como dispositivo de verdade. Morgenstern salienta que, “na esteira de uma racionalidade moral, as práticas inclusivas têm emergido e viabilizado a existência de um modo de vida neoliberal, atuando de forma articulada a uma razão política de governo” (MORGENSTERN, 2012, p. 2).

Ao definir como problema de pesquisa *“como os efeitos da razão de estado neoliberal, operam na produção de sujeitos contemporâneos, a partir da aliança Estado-Escola?”* e, compreendendo a Educação de Jovens e Adultos como uma prática que dá visibilidade a governamentalidade por excelência, intento saber o que mobiliza os sujeitos jovens e adultos contemporâneos a regressar à escola, bem como quais movimentos são operados nessa instituição fazendo com que esses sujeitos desejem estar e permanecer naquele espaço.

Em razão disso, ancorada na esteira de alguns conceitos foucaultianos e de seus comentadores, tenho como objetivo nesta investigação **compreender os**

efeitos da governamentalidade neoliberal na produção de sujeitos na contemporaneidade, a partir da aliança entre Estado e Escola.

Como ferramenta analítica, utilizo o conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault, pois entendo a Educação de Jovens e Adultos como uma estratégia de governo das condutas de uma população que se manteve à margem da institucionalização do Estado pela educação.

Ao fazer uso das teorizações foucaultianas, entendo, como Veiga-Neto, que:

Não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para a Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que tais lugares não estão lá – num outro espaço ou num outro tempo (futuro) – para serem alcançados ou a nos esperar (VEIGA-NETO, 2011, p. 16).

Para chegar em “algum lugar” com esta pesquisa, ou seja, para dar conta do objetivo estabelecido, realizei entrevistas narrativas com alunos que frequentam a EJA, e as recorrências encontradas deram origem a enunciações que convidaram-me a olhar para trás e buscar na inspiração genealógica de Michel Foucault as condições de existência que possibilitam a emergência dos discursos encontrados nas narrativas desses alunos. Desse modo, constituem como materialidade analítica deste estudo as recorrências extraídas das narrativas dos alunos.

Esta dissertação não traz descobertas, tampouco soluções, assim como não se propõe a encerrar o assunto que problematiza. Pelo contrário, tendo em vista que, no universo das pesquisas atuais, são encontrados poucos estudos que articulam a perspectiva teórica da qual faço uso com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, sinto-me audaciosa ao propor tal discussão e, ao mesmo tempo, hesitante, uma vez que não trago certezas nem dou por encerrada e definitiva esta discussão. Traço um exercício analítico, em que as minhas leituras, somadas às minhas experiências, me cabem neste momento da vida. Por isso, esta pesquisa tem um tom de provisoriedade, pois não apresenta saberes acabados, mas em construção.

Com esta pesquisa, não tenho a intenção de atribuir juízo de valor à modalidade de ensino EJA, tampouco a quem faz uso dela. Pretendo apenas

compreender seus efeitos no modo de vida dos sujeitos que fazem essa escolha. Como diz Rech (2010, p. 48), “abandono o desejo pela causa e passo a olhar as condições de possibilidade”.

Organizei este trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **Primeiras inquietações: desdobramentos da pesquisa**, sinalizo aspectos que julguei pertinentes na construção da problematização e articulação da abordagem teórico-metodológica. Ainda nesse segmento, aponto a materialidade analítica eleita e justifico a escolha da governamentalidade como ferramenta de análise nesta investigação.

No segundo capítulo, **Escutando os alunos da EJA: narrativas sobre os modos de ser na contemporaneidade**, discorro sobre as recorrências encontradas nas narrativas dos sujeitos alunos da EJA, as quais deram visibilidade para enunciações que se tornaram a centralidade desta investigação. São eles: **a necessidade de ser institucionalizado no contexto da escola e a necessidade de tornar-se empreendedor de si.**

No terceiro capítulo, intitulado **Olhares para a Educação de Jovens e Adultos: o assujeitamento a essa oferta de educação**, olho para alguns acontecimentos decorridos na história da Educação, em especial, da Educação de Jovens e Adultos, a fim de compreender a organização do presente e, portanto, atender à minha vontade de saber nesta investigação. Meu investimento, ao olhar para o passado inspirada pela genealogia, dá-se na perspectiva de tentar entender como se instituiu a necessidade de vinculação ao contexto da escola, ou seja, como a institucionalização escolar se tornou uma prática de salvação na contemporaneidade. Para tanto, inicialmente, abordo as artes de governar já utilizadas no sentido da captura da população jovem e adulta, tramando a rede que proporcionou seu assujeitamento a essa oferta de ensino, entendida, na atualidade, como um imperativo de verdade. Assim como Veiga-Neto, penso que “[...] o que importa não é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 40). Num segundo momento desse capítulo, traço algumas análises sobre acontecimentos que contribuíram com

o surgimento da necessidade do empreendedorismo de si presente no sujeito contemporâneo.

Por último, no quarto capítulo, chamado **A extensão da teia neoliberal de captura pela vinculação à instituição escolar e ao movimento do mercado: alguns apontamentos**, faço algumas observações que esta trajetória me permitiu lançar após dois anos de empreendimento.

CAPÍTULO I – PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES: desdobramentos da pesquisa

Desde minha infância, ouço os conselhos de meus pais, que afirmam que é preciso estudar para “ser alguém na vida”. Atuando como professora, percebo que esse discurso transcende meu lar e se configura como objeto de desejo do sujeito moderno. Na mesma esfera desse discurso, na atualidade, também é comum ouvirmos que “nunca é tarde para estudar” e, seguindo essa linha de pensamento, presenciamos pessoas retomarem ou darem início aos estudos em diferentes momentos de suas vidas.

Verifica-se também que, na contemporaneidade, as pessoas têm investido mais em estudos em nível de pós-graduação ou buscado diferentes cursos que venham qualificá-las para o mercado de trabalho. Paralelamente a esse investimento em ensino/qualificação, está a busca incessante pela aquisição de bens de consumo. Ao parafrasear um comentário de Zygmunt Bauman, Bittencourt diz que, “se outrora o questionamento acerca das condições da existência do ser humano consistia em saber se ele trabalhava para viver ou se vivia para trabalhar, nos tempos atuais, podemos cogitar se o homem consome para viver ou se vive para consumir” (BITTENCOURT, 2011, p. 107).

Ao concluir o curso de Educação Especial em 2010, na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, dei início à minha vida profissional, atuando como professora de educação especial em um projeto de assistência social. Esse espaço tinha como objetivo principal promover a inclusão social, bem como educacional, dos alunos considerados pelo poder público como sujeitos em *situação de risco ou em situação de vulnerabilidade social*.

Mesmo como professora de educação especial – cujo público-alvo atendido é delimitado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, e consiste de pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e pessoas com altas habilidades/superdotação –, nesse espaço, fui

apresentada a um público além daquele definido pela legislação e diferente daquele com que fui preparada para trabalhar.

Por um triênio acompanhei adolescentes em processo de desintoxicação por consumo de drogas de todos os tipos, acompanhei processos de adoção (geralmente sem êxito), atendi crianças e adolescentes institucionalizados. Atendi, diariamente, crianças com fome, com frio, carentes de atenção, de cuidados – crianças e adolescentes que, mesmo institucionalizados nesses espaços de acolhimento, vivem em luta diária para sobreviver entre seus iguais, defendendo-se de toda violência produzida nesses espaços. Atuar nessa instituição e conviver com essas crianças e adolescentes, que considero “sobreviventes”, me fez pensar e repensar vários aspectos da educação e da educação inclusiva, que tanto se discute na atualidade.

Durante esse percurso, dei continuidade à minha formação, cursando a Especialização em Gestão Educacional na UFSM. Um dos meus objetivos com esse curso era qualificar-me para atuar com essa demanda. Diante dessa perspectiva, produzi a monografia intitulada: *A inserção da diversidade no contexto da desigualdade social: desafios para a gestão escolar*. Procurei, com esse trabalho, discutir as dificuldades da implementação da inclusão em um contexto marcado pela diversidade e pela desigualdade social.

Assim, ao ingressar como mestrandia no Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE da UFSM, uma das minhas inquietações iniciais referia-se à inclusão escolar da população tida como marginalizada, pois a experiência de trabalho adquirida enquanto funcionária de uma instituição prestadora de serviços de assistência social direcionou meu olhar a esse público. Merece ser destacado que meu olhar, durante esse período, era voltado para a inclusão, considerada por mim como a melhor alternativa para todos.

Em virtude disso, ingressei no curso de mestrado, disposta a pesquisar sobre a inclusão educacional de alunos *em situação de risco*. Inicialmente, escolhi trabalhar com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos/EJA, partindo do pressuposto de que estes haviam sido excluídos da escola em idade apropriada/certa. Concomitantemente à experiência profissional anteriormente

descrita, realizei um breve trabalho nessa modalidade de ensino (EJA), em que encontrei histórias de vida muito semelhantes às que vinha acompanhando em meu trabalho. Ao ouvir cada narrativa, tive a sensação de estar diante de meus alunos, que atualmente são crianças/adolescentes, contando suas histórias na vida adulta. Entre inúmeras dúvidas, havia uma única certeza: “meu trabalho tinha que contribuir para a inclusão educacional desses alunos”. Essa certeza logo se desfez, e um novo momento passou a tomar corpo.

Trago informações detalhadas desse percurso, pois esse é apenas um demonstrativo de como as políticas educacionais, em especial as voltadas para a educação de todos, imperam no discurso de quem está na prática, envolto por inúmeras capacitações oferecidas pelo poder público. Tais políticas subjetivam o alunado, bem como as práticas docentes, a aderir à lógica da inclusão, que, no instante em que se mostra definitiva (imperativa), embasada por *slogans* de que a educação é um direito de todos, de que todos são iguais e de que o melhor para todos é estar na escola, parece não comportar oposição.

Assim, embora “vestindo a camiseta da inclusão”, muitas dúvidas e incoerências assombravam-me frente a essa prática, fazendo com que novos investimentos em termos de pesquisa me provocassem a esmiuçar essas inquietações.

Estes novos investimentos me fazem pensar a “educação para todos” – a inclusão – como possibilidade de expandir a esfera de governo de sujeitos, como estratégia de expansão da rede de sujeitos capturados e conduzidos a fins convenientes ao Estado. A partir desse entendimento, começo a fazer outros questionamentos.

Olho para o mesmo objeto, mas de ângulos diferentes. Percebo que, mais relevante do que apenas pressupor que os alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos tenham sido excluídos do contexto de escola em idade certa, é considerar que, nos dias atuais, os alunos da EJA “escolhem” retornar à escola de forma voluntária, e não obrigatória, como ocorre com as crianças e adolescentes. A partir desse ângulo, tento compreender o que faz com que os alunos escolham regressar à escola na idade adulta. O que os move a estar nesse

espaço – a escola –, e não em outros? Quais estratégias são colocadas em funcionamento que desenvolvem nesses sujeitos o desejo de estar na escola? Convém observar mais uma vez que, para esses sujeitos, a escola não possui caráter de obrigatoriedade.

Sobre isso, Foucault diz que, “na perspectiva do governo, a lei não é, certamente, o instrumento principal, (...) quando, economistas e fisiocratas dos séculos XVII e XVIII, explicam que não é certamente através da lei que se pode atingir os fins de governo” (FOUCAULT, 1979, p. 284-285). Essa passagem instigou-me ainda mais a compreender os movimentos desses sujeitos em prol da escolha em retornar para a escola.

1.1 A construção da problematização

No decorrer das aulas do mestrado e de todas as leituras realizadas, à medida que fui sendo apresentada a abordagens teórico-metodológicas que proporcionam outras formas de fazer pesquisas, especificamente àquela que permite olhar para o que está posto, colocando sob suspeita verdades estabelecidas, fui percebendo que existiam formas diferenciadas de problematizar aspectos de minhas inquietações. Passei a investir no campo de pesquisa de forma diferenciada, o que me permitiu produzir outras verdades. Esse percurso foi intenso, num misto de sentimentos bons e ruins, pois, ao assumir uma nova abordagem metodológica, me sentia entusiasmada a problematizar verdades naturalizadas, ao passo que me sentia esvaziada, com a sensação de estar começando “do zero” todos os dias, em função dos outros olhares proporcionados por essa abordagem.

Debruçada em diferentes leituras, passei a compreender que existem outras formas de pensar a educação, a escola, a inclusão educacional, a Educação de Jovens e Adultos. Passei a compreender que, em meio a *slogans* como “a educação é um direito de todos”, utilizado pelo poder público, estão intrínsecas as relações de poder, formas de governar e modos de sujeição antes ignorados por mim, que hoje

compreendo como elementos de uma racionalidade neoliberal de governo do presente, sendo que a existência dessa governamentalidade só é possível pela existência de uma racionalização política, que agora é o neoliberalismo. Nesses termos, tomo emprestadas as palavras de Lopes para expressar meu entendimento desse modo de vida, definido por essa pesquisadora como “conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009, p. 108). Tal movimento passou a fascinar-me, ao mesmo tempo em que me assustava, pois, ao observar o quão perversas são as estratégias discursivas/políticas que nos movem, percebo que fui capturada por elas e que venho/vinha lutando para que meus alunos fossem normalizados para entrar na lógica da maquinaria escolar que submete a todos a fazer parte de um determinado jogo.

Assim, adotando como pano de fundo a massificação do ensino implicada em discursos que seguem a perspectiva da inclusão educacional, da “educação para todos” operando como dispositivo de verdade na contemporaneidade, neste estudo, trago como problema de pesquisa: **“como os efeitos da razão de estado neoliberal, operam na produção de sujeitos contemporâneos, a partir da aliança Estado-Escola?”**

1.2 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (Foucault, 1984, p. 13).

Dou início a este segmento utilizando a epígrafe de Michel Foucault, em virtude de ter sido nessa linha de pensamento que tecí esta dissertação e me reinventei como pesquisadora, a partir do exercício de pensar diferentemente o que

está dado, tentar ver de outras maneiras o que parece definitivo e, dessa forma, refletir sobre essas “novas” verdades. Muitos foram os desconfortos e estranhamentos enfrentados por mim ao vislumbrar a necessidade de desconstruir as normas metodológicas positivistas¹, anteriormente intrínsecas à minha forma de pensar, escrever e fazer pesquisa. Tais normas foram perdendo sentido no decorrer do meu processo formativo como aluna do curso de mestrado em Educação, à medida que entendi que há outros modos de produzir sentidos, de fazer perguntas, de problematizar situações.

Considero que fazer uso de outra perspectiva que não aquela que conhecia foi parte relevante de minha constituição como pesquisadora, uma vez que me movimentou para a produção de uma fase diferente, um processo talvez irreversível a minha forma de pensar, pois após ser apresentada à teoria pós-crítica, tenho a impressão de que dificilmente encontrarei satisfação em desenvolver pesquisa adotando outra perspectiva metodológica.

A cada leitura sobre a abordagem metodológica pós-crítica, fui desenvolvendo entusiasmo pela ideia, uma vez que vislumbrei a possibilidade de “zigzaguear”² fazendo pesquisa. Aceitar o desafio de trabalhar com pesquisas pós-críticas

significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social (GASTALDO, 2012, p. 9-10).

Ao considerar a (des)construção metodológica, cujas pesquisas pós-críticas permitem múltiplas formas de ver e observar, os objetos de estudo passam a ser possíveis, pois o foco dessa abordagem não está centrado nos resultados, mas nos

¹ O positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. De acordo com os positivistas, somente se pode afirmar que uma teoria é correta se ela foi comprovada por meio de métodos científicos válidos. Fonte: http://www.suapesquisa.com/o_que_e/positivismo.htm.

² Para Meyer e Paraíso (2012), ao adotarmos a teoria pós-crítica como abordagem metodológica, “movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

efeitos que os enunciados produzem sobre os sujeitos, sobre os fatos, sobre as coisas. Dessa maneira, é possível afirmar que a teoria pós-crítica consiste em

(...) uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (GASTALDO, 2012, p. 12-13).

Ao fazer a opção por essa abordagem metodológica, é preciso colocar em suspenso as verdades que nos rodeiam, colocar sob suspeita as situações que nos atravessam e que costumamos aceitar sem interrogar. É preciso encontrar fendas que nos auxiliem a compreender nossas interrogações. Em contrapartida, é necessário manter distância das convicções enrijecidas, afastarmo-nos das essências universais, das verdades concretizadas, de questionamentos que costumam povoar as pesquisas, tais como: o quê? Quais? Por quê? Pesquisar a partir da perspectiva “pós” implica “a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 21).

Desenvolver habilidades como essas se configurou e vem se configurando como um processo doloroso, gerador de muita ansiedade e insegurança, pois as teorias pós-críticas não sugerem um método sistematizado, dotado de passos a serem seguidos para realização das pesquisas – “não existe um método previamente definido a seguir” (PARAÍSO, 2012, p. 25). No entanto, assim como em outras metodologias de pesquisas, são necessárias pausas para organizar os materiais obtidos, para vislumbrar o aporte teórico necessário, assim como para pontuar situações recorrentes e olhar para os movimentos que estão sendo colocados em circulação. O diferencial é a forma de “rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos, nossas perguntas e objetos” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17), situação que move o pesquisador a adentrar com maior engajamento em suas pesquisas, pois seu olhar não será voltado para os ditos cristalizados, para o que está posto como imperativo de verdade. Segundo Foucault, não existe uma verdade,

mas “regimes de verdade”, implícitos em discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000).

Em virtude disso, utilizo-me das teorizações foucaultianas para amarrar este estudo. Embora Foucault não tenha se dedicado exclusivamente a escrever sobre educação, suas pesquisas contribuem expressivamente para a área em função de que “se diferenciam pelo seu potencial de crítica radical ao presente” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 06).

Foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*. Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não (VEIGA-NETO, 2011, p. 15, grifo do autor).

As pesquisas pós-críticas não seguem uma conjectura, não possuem prognóstico, sendo essas características também marcantes no pensamento de Foucault. Arrisco a dizer que a crítica da crítica³, bem como a não-utilização de procedimentos, de concepções, talvez seja o seu ponto de intersecção ou, pelo menos, de aproximação entre as pesquisas pós-modernas e o pensamento foucaultiano. De acordo com Veiga-Neto:

Não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nesta perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras (VEIGA-NETO, 2011, p. 19).

Tomada pelo incentivo de Veiga-Neto, bem como pelas teorizações de Foucault, nos próximos capítulos, meu investimento segue nesta linha de pensamento: olhar, questionar, minuciar e suspeitar, a fim de entender as relações de saber-poder, as formas de governo que guiam a conduta dos sujeitos

³ A crítica foucaultiana é uma crítica da crítica, sempre pronta a voltar-se contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade.

modernos na perspectiva da “educação para todos”, sem antecipar um produto final, e sem esquecer que “a verdade passa a ser percebida como uma produção, como uma invenção de nós mesmos” (RIOS, 2013, p. 37). Mais especificamente, ao fazer uso das teorizações foucaultianas e aproximá-las da esfera educacional, senti-me autorizada a suspeitar das coisas naturalizadas, a levar ao estranhamento as verdades estabelecidas; ao assim fazer, senti como se tivesse tocado em um vespeiro. Por isso, nesta dissertação, não tenho a pretensão de trazer novas verdades, tampouco de encerrar a discussão que me proponho nesta pesquisa.

Ao suspeitar das coisas naturalizadas, não tenho como objetivo atribuir juízo de valor sobre o objeto de estudo. Quero apenas compreender como se constituem e se instituem as relações de poder impressas nos discursos que operam sobre os sujeitos que frequentam a educação de jovens e adultos, produzindo verdades. Uma vez que, minha vontade de saber consiste em **compreender os efeitos da governamentalidade neoliberal na produção de sujeitos contemporâneos, a partir da aliança entre Estado e Escola.**

Merece ser considerado que, ao fazer uso das teorizações foucaultianas, não percorri todos os domínios disponibilizados por Foucault. Nesse trajeto, privilegiei apenas aqueles que me pareceram produtivos para a discussão que proponho nesta pesquisa.

1.3A materialidade analítica

A materialidade analítica utilizada para tecer esta dissertação é composta de elementos originários das entrevistas narrativas⁴ realizadas com alunos que frequentam a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual do município de Santa Maria/RS. Essa escola foi por mim eleita por ser

⁴ Nesta pesquisa entendo narrativa assim como Jorge Larrosa o qual diz que “a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem).” (LARROSA, 2002, p. 31)

precursora na oferta dessa modalidade educativa nesta cidade. Além disso, a instituição escolhida configura-se como uma escola modelo no que tange à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, em virtude de sua metodologia diferenciada, que consiste na oferta de ensino por meio de módulos, sendo a única a utilizar essa estratégia no município.

O primeiro contato com a instituição foi realizado em dezembro de 2012. Já naquele instante, a equipe de coordenação pedagógica da escola mostrou-se acolhedora e solícita à implementação da pesquisa naquele ambiente. Apresentada a proposta de investigação, a equipe solicitou um resumo das ações pretendidas, bem como uma carta de apresentação, para que fossem encaminhados os primeiros procedimentos internos à escola para a realização das entrevistas.

Participaram das entrevistas narrativas cinco alunos matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Esses alunos têm idade entre 23 e 58 anos, sendo nomeados nesta pesquisa como P1, P2, P3, P4 e P5. Destes, três são do sexo masculino (P1, P2 e P3) e dois são do sexo feminino (P4 e P5); os participantes exercem, respectivamente, as seguintes profissões: fotógrafo, mestre de obras, moto taxista, auxiliar de serviços gerais e promotora de eventos.

Data da entrevista	Definição do participante	Idade do participante	Ocupação do participante
15/04/2013	P1	39 anos	Fotógrafo
22/04/2013	P2	49 anos	Mestre de obras
29/04/2013	P3	46 anos	Moto taxista
29/04/2013	P4	23 anos	Auxiliar de serviços gerais
29/04/2013	P5	58 anos	Promotora de eventos

Na ocasião das entrevistas, os participantes falaram individualmente sobre suas trajetórias de escolarização a partir dos seguintes tópicos orientadores:

- Fale sobre sua escolarização antes de frequentar a EJA.
- Por que deixou a escola?
- Há quanto tempo estava afastado da escola?

- Como se sentia por não frequentar a escola?
- O que o fez retornar à escola?
- Como se sente hoje frequentando a escola?
- Que sentido a escola tem na sua vida hoje?
- Que expectativas você tem ao concluir essa etapa de ensino?
- Você pretende continuar seus estudos? Por quê?
- O que você planeja para o futuro?
- Como você tem tratado a escolaridade de seus filhos?⁵

A escolha dos participantes deu-se de forma aleatória, ou seja, não houve um critério de seleção além do fato de possuir matrícula na modalidade de ensino EJA. As coordenadoras indicaram os nomes dos alunos, que de pronto aceitaram participar da investigação.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas quanto às suas recorrências⁶ discursivas. Esta prática me levou à identificação de enunciações, ou seja, constituem-se como materialidade analítica os elementos recorrentes nas entrevistas narrativas, tendo em vista sua aproximação do objetivo desta investigação.

Ao realizar um exercício analítico preliminar com a materialidade originária das entrevistas narrativas, elenquei três enunciações, a saber: uniformização dos corpos, invenção do sujeito empreendedor e aprisionamento do sujeito na posição de empreendedor. No entanto, quando apresentei essas categorias para a qualificação da pesquisa, a banca sugeriu um investimento no passado em termos de inspiração genealógica, simultâneo a um novo olhar para as narrativas, de modo a auxiliar na leitura da organização do presente. Para tanto, após nova análise da materialidade, recuei ao passado para então compreendê-lo, ou seja, busquei por acontecimentos históricos que contribuíram para que aqueles discursos emergissem

⁵ Esses tópicos orientadores foram utilizados apenas para que os sujeitos organizassem seu discurso acerca dos processos de escolarização ao longo de suas vidas.

⁶ Segundo o dicionário *Aurélio*, recorrência consiste na “ação de recorrer, caráter do que é recorrente: febre recorrente. Retorno a si mesmo; repetição. Lógica. Demonstração por recorrência, demonstração pela qual se estabelece a validade de uma série de proposições”.

e se constituíssem como verdades, delineando e produzindo os sujeitos na contemporaneidade.

Entendendo que, “para se ter a compreensão de como as coisas chegaram a ser o que são hoje, é necessário olhar para as práticas que as constituem” (RECH, 2010, p. 25), me inspiro na genealogia. Compreendo-a como a união de meios que podem auxiliar-me a entender a organização da vida no presente, isto é, entender as condições de possibilidade, as emergências, as condições de existência das verdades constituídas no que se refere à educação do jovem e do adulto.

A genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação mas sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertos e não invenções (VEIGA-NETO, 2011, p. 60).

Para fins didáticos, organizei um quadro que ilustra alguns acontecimentos considerados por mim como importantes para esta pesquisa, haja vista que eles me ofereceram condições de possibilidade para compreender a organização do presente.

Ano	Acontecimentos	Característica
1530-1815	Período Colonial	Educação para a moralização
1887-1897	Transição Brasil Império-República	Expansão da escolarização
A partir do final do século XVIII	Revolução Industrial	Capacitação para a indústria
1940	Pós-guerra mundial Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA	Intervenção de organizações internacionais
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	Analfabetismo como causa da pobreza

1961	Movimento de Educação de Base	Formação crítica Golpe Militar
1970	Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL	Preparar para mão de obra
1985	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar	Execução de projetos que contemplam a educação de jovens e adultos
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos Plano Decenal de Educação para Todos	Educação para todos Início das práticas neoliberais no Brasil
2003	Programa Brasil Alfabetizado	Inclusão educacional

Para a realização desta investigação, não percorri um caminho metodológico composto por procedimentos ou etapas determinadas. Esta pesquisa foi tomando corpo na realização da leitura de documentos, no contato com a materialidade analítica e no estudo do referencial teórico que servirá como fio condutor das recorrências encontradas nas narrativas dos sujeitos participantes.

1.4A governamentalidade como ferramenta analítica

A noção de governamentalidade foi desenvolvida por Michel Foucault em *Segurança, Território e População* (1978), onde o pesquisador discorre sobre essa “arte de governar”, que tem como objetivo a população, como saber privilegiado a economia e como mecanismos básicos de atuação os dispositivos de segurança (MACHADO, 1990). Trata dos modos de condução das condutas, capazes de governar todos e cada um a partir de uma racionalidade de Estado que propõe o mínimo de intervenções diretas. Nestes termos, os sujeitos são entendidos como

microempresas que precisam desenvolver suas potencialidades a fim de gerenciar seus riscos e manter a segurança da população.

Foucault refere que vivemos a era da governamentalidade desde o século XVIII. Assim, ao fazer a leitura dos escritos deste pesquisador, entendo que governamentalidade consiste no emprego de técnicas que conduzem a conduta da população por meio de leis que não despontam na imposição, ou seja, não têm caráter de obrigatoriedade, mas, mesmo assim, operam silenciosamente em âmbito abrangente, na medida em que regulam a conduta individual e coletiva da população. O conceito de governamentalidade consiste de procedimentos e práticas de governo de si na relação com o outro, pois “ninguém governa a si mesmo em isolamento, mas sempre em relação aos outros, no convívio social” (GALLO, 2011, p. 373). Sendo assim, o conceito está estreitamente ligado às relações de poder existentes em todas as esferas societárias.

[...] a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através das várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e modelagem das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) (FIMYAR, 2009, p. 4).

Por conseguinte, “[...] usar a governamentalidade como ferramenta conceitual implica problematizar os relatos aceitos normativamente do Estado e desconstruir suas várias práticas e elementos que o constituem e que são inconsistentes” (Petersen et al., 1998, p. 8 apud Marston, 2002, p. 305).

Ainda sobre isso Fimyar diz que “a analítica da governamentalidade examina as práticas de governo em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a verdade é produzida nas esferas social, cultural e política” (FIMYAR, 2009, p. 37). Fiz a escolha de utilizar essa complexa ferramenta analítica, pois intento, com essas lentes, conforme já dito, colocar sob suspeita verdades naturalizadas, compreender a organização de vida do presente dos sujeitos que frequentam a educação de jovens e adultos, pois conforme já mencionei, entendo a EJA como uma estratégia de governo das condutas de uma população que se manteve à margem da institucionalização do Estado pela educação. Trata-se de

uma estratégia de governo que busca inserir os jovens e os adultos no contexto da escola, na perspectiva de operar a seguridade e a minimização do risco.

Dito de outra forma, entendo que essa modalidade de ensino corrobora o ideal de “educação para todos”, na medida em que intenta promover a inclusão de uma camada da população – os jovens e adultos que não estudaram em idade apropriada; ao incluí-los, o Estado pode capturar e governar as condutas desses sujeitos em benefício de suas conveniências, o que, dentro de uma racionalidade⁷ neoliberal, implica colocar em circulação estratégias que constituam tais sujeitos como empreendedores de si (autogovernáveis) aptos a lógica do consumo/produção. Assim, na atualidade, a instituição escola “aposta” na “educação para todos”, sendo entendida por mim como uma agência aliada ao Estado, que produz um determinado tipo de sujeito.

⁷ Entendo racionalidade a partir de Foucault, que a define como “o que programa e orienta o conjunto da conduta humana” (FOUCAULT, 2010, p.319).

CAPÍTULO II – ESCUTANDO OS ALUNOS DA EJA: narrativas sobre os modos de ser na contemporaneidade

Na contemporaneidade, a racionalidade neoliberal, enquanto matriz de inteligibilidade, mantém ativo o modelo econômico capitalista por meio de práticas de governo da população. Nesse contexto, a escola serve como veículo que oferece condições de possibilidade para que se constituam sujeitos aptos às necessidades da vida moderna, mantendo operante a lógica neoliberal produzida e produtora de sujeitos.

Ao longo deste capítulo, são identificados alguns dos efeitos que essa racionalidade produz na vida dos sujeitos participantes desta pesquisa. Esses efeitos estão explícitos nas narrativas dos alunos que frequentam a EJA ao historiar suas trajetórias de escolarização. Com esse exercício, conforme apontado anteriormente, intento **compreender os efeitos da governamentalidade neoliberal na produção de sujeitos na contemporaneidade, a partir da aliança entre Estado e Escola.**

Antes de tudo, gostaria de deixar claro meu entendimento sobre liberalismo e, principalmente, sobre neoliberalismo. Esclareço que, nesta dissertação, quando me refiro ao liberalismo e ao neoliberalismo, entendo que o segundo não consiste em uma proposta inovadora ou substitutiva do primeiro, mas sim em uma proposta de “rearranjo” de intenções para que o jogo (neo)liberal continue sendo jogado. O ponto de intersecção desses modos de vida está na intervenção mínima do Estado, na ideia de “governar menos para governar mais”; sendo assim, tanto um quanto o outro podem ser entendidos como “uma prática, uma maneira de fazer política” (VEIGA-NETO, 2000, p. 188).

Percebo o neoliberalismo como um deslocamento do liberalismo, entendido como um modo de vida, uma maneira de estar no mundo (VEIGA-NETO, 2011). Assim, constitui-se como nuance que diferencia esses movimentos o fato de que, “enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural,

espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercida sob forma de competição” (VEIGA-NETO, 2011, p. 38).

Na dinâmica da concorrência, a ênfase recai sobre o investimento, mobilizando as potencialidades de individuação de cada um e incitando relações competitivas assumidas no nível educacional e enredadas nesta normatividade econômico-empresarial (MORGENSTERN, 2012, p. 04).

Nesse sentido, a instituição escola constitui-se como um espaço de atuação de excelência para o discurso neoliberal, pois, diferentemente do que ocorre no liberalismo, os processos econômicos não são dados de forma natura. Ao contrário, existe um direcionamento desses processos oferecidos por meio da escola, haja vista que o contato com a escolarização pode permitir ao sujeito a ascensão profissional, que o inscreveria como consumidor, o que, por sua vez, se refletiria em maior movimentação da economia e, conseqüentemente, em maiores arrecadações tributárias. Esse movimento devolve ao Estado o suposto investimento realizado. Assim, a racionalidade neoliberal perpassa o discurso dos contextos escolares, subjetivando o alunado e os sujeitos que nesse espaço operam. Estes “devem ser continuamente ensinados, governados, regulados e dirigidos, controlados” (VEIGA-NETO, 2011, p. 39).

Nessa lógica, o jogo econômico neoliberal atravessa os discursos dos sujeitos, produzindo maneiras de ser na contemporaneidade. Por meio das discursividades recorrentes, percebi que os sujeitos são subjetivados a fazer escolhas que os constituem como protagonistas de sua própria constituição. Na atualidade, entende-se que cada sujeito é responsável pela sua condição de vida, de modo que é ele – o sujeito – quem deve procurar desenvolver-se e gerir suas escolhas, seus riscos.

Vale observar que os processos de subjetivação nos atravessam de diferentes formas e a todo o momento. O que quero dizer é que não existe uma subjetivação, depois outra e depois mais uma. Somos interpelados em todos os momentos por situações que nos ditam modos de ser e traçamos um percurso que nos possibilite aderir a este ou àquele modo de vida.

Colocadas essas questões, discorro sobre as recorrências discursivas encontradas nas narrativas dos alunos que frequentam a EJA. A análise dessas

recorrências permitiu-me identificar enunciações que se tornaram a centralidade desta investigação. São eles: **a necessidade de ser institucionalizado no contexto da escola e a necessidade de tornar-se empreendedor de si**. Essas duas frentes organizam este capítulo. Merece ser destacado que o desenho dessas enunciações só foi possível a partir de repetidas leituras da materialidade, considerando as recorrências, que foram agrupadas conforme exposto em apêndice.

De antemão, afirmo que essas recorrências discursivas são vistas por mim como efeitos das estratégias de governo colocadas em funcionamento pela racionalidade neoliberal, que surge nas entrevistas narrativas dos sujeitos. Estes têm a institucionalização no contexto da escola como uma prática de salvação que oferece melhores condições de vida, na medida em que os constitui sujeitos microempresas, empreendedores de si.

2.1 Trajetórias de escolarização: a necessidade de ser institucionalizado

Conforme mencionado no Capítulo I, foram entrevistados três participantes do sexo masculino e duas participantes do sexo feminino. Os participantes apresentam idade entre 23 e 58 anos.

Cada encontro com os alunos da EJA teve duração de aproximadamente uma hora e constituiu-se de momentos ricos e proveitosos. Além de me fornecer um panorama geral sobre a realidade da modalidade de ensino em que esta pesquisa se ampara, cada narrativa propiciou-me também subsídios para que eu pudesse compreender aspectos importantes, como: quem são esses sujeitos, que fatores impediram a escolarização em idade regular, quanto tempo ficaram afastados da escola, como foi o retorno à escola, o que os motivou a retornar e quais suas expectativas para o futuro, entre outras aprendizagens que vieram a complementar esta pesquisa.

Ao dar início às entrevistas narrativas, antes de falar sobre o seu processo de escolarização, os participantes identificaram-se, informando nome, idade, sexo, estado civil, número de filhos e profissão/ocupação. No quadro apresentado no

Capítulo I, estão dispostas apenas as ocupações atuais dos participantes; no entanto, todos já desenvolveram diversas atividades, sendo esse um dos fatores que os fizeram retomar os estudos.

Como fatores que os afastaram da escola em idade regular, os participantes apontaram a urgência de trabalhar para auxiliar a família de origem. Ao surgir a necessidade de trabalhar, surge também a dificuldade de conciliar os estudos com a atividade, em virtude dos horários e, principalmente, do cansaço e da fome acumulados ao longo do dia. Além disso, como obstáculo, os homens referiram o cumprimento do serviço militar obrigatório, e as mulheres apontaram a resistência de seus parceiros, que consideravam desnecessária a escolarização na vida da mulher. Sobre isso, P5 afirma o seguinte:

Como eu tinha arranjado um namorado, ele tinha muito ciúme e ele achou que eu não precisava mais estudar. [...] E foi com ele que eu casei e tive os filhos. Ele sempre teve essa cabeça de pensar que mulher não precisava estudar. Naquela época, era muito claro. Mas eu sempre tive vontade. Então, quando eu comecei a ter dificuldades financeiras, eu resolvi voltar a estudar. P5

Ademais, os alunos assinalam que se constituía família mais cedo do que na atualidade e, por isso, precisavam assumir essa responsabilidade e abrir mão da escola. Por último, mencionam que havia mais oportunidades para aqueles que não tivessem ou tivessem pouco grau de escolarização, ou seja, não existia grande valorização do estudo como se tem hoje. Sobre isso, P4 afirma: *“para qualquer coisa hoje, muitas vezes até para uma doméstica, precisa escolaridade. Então, tu precisas disso para tudo, não tem!”*.

O tempo de afastamento da escola dos alunos participantes da investigação varia entre seis e trinta anos, sendo que todos apresentaram tentativas de retorno a alguma instituição de ensino ao longo desse intervalo de tempo. P1 afirma que: *“[...] por um ano, eu estudei, eu fiz o primeiro ano, não é? Depois, eu não consegui mais, parei, até porque eu fui estudar em uma escola que não era uma coisa muito fácil, era matéria bastante tocada, puxada [...]”*.

Os participantes relatam que, enquanto percebiam rendimentos satisfatórios, não sentiam tanta necessidade de retornar à escola. No entanto, as experiências de trabalho fizeram-nos perceber que há um limite de crescimento no sentido de reconhecimento e também de arrecadação monetária para aqueles que não possuem escolarização. Sobre isso, P1 diz: “[...] eu estava ganhando bem, mas com o mesmo problema, e aí eu vi que eu tinha que estudar”. Além disso, P1 e P2 afirmam que não precisam de mais conhecimento da área para desenvolver as atividades que desenvolvem. Faço a leitura de que o que os alunos buscam não é prioritariamente capacitação, mas certificação:

[...] não é minha intenção estudar a minha área, entende? Porque, para eu fazer o mesmo serviço, eu não preciso fazer um curso técnico, nem uma faculdade [...] Para fotografar, eu não preciso de formação [...].

Mas eu sei que, indiretamente, quanto mais estudo eu tiver, é possível que a minha clientela me trate melhor e me indique mais, entendes? [...] infelizmente, tu sabes que, quando tu dizes que é formado em tal coisa e que tu és... A pessoa olha e diz: “Ah, ele é formado”. Já abre portas, mesmo que tu não necessites daquilo. P1

Olha, eu pretendo fazer alguma engenharia, não sei ainda o quê, mas acho que engenharia civil, de repente, porque eu já tenho um conhecimento de trinta anos. Então, isso ali, eu conheço de alto a baixo. Se tu me perguntares qualquer coisa de engenharia civil, eu sei, desde o começo até o fim, tanto da parte elétrica, hidráulica, tudo que tu imaginas de construção civil, eu sei fazer. [...] Eu tenho curso de mestre de obra, de eletricista, de encanador [...]. Eu tenho curso em pintura, de textura, curso de cerâmica, de colocar cerâmica, de colocação de piso de cerâmica, tudo que tu pensares, eu sei fazer... P2

Nesses termos, possuir grau de escolarização significa crescimento profissional, já que uma certificação é um diferencial. O que move os sujeitos é a conquista de um título, que os tira da zona de exclusão pela escolarização. A escola, para esses sujeitos, significa uma prática de salvação. Dito de outra forma, a passagem pela escola é vista como possibilidade de ascensão social.

A racionalidade neoliberal opera desenvolvendo nos sujeitos o desejo de participar do jogo, pois participar do jogo significa estar incluído, e estar incluído significa poder desenvolver a cidadania por meio do consumo. Significa também não estar à margem, significa não estar excluído. P2 afirma que, *“infelizmente, as pessoas fazem um perfil de ti pelo aquilo que tu falas, como tu te vestes, se tu tens ou não tens tal coisa, então, para não causar problema maior nem para mim nem para a minha família, então, eu comecei a estudar de novo”*. Para Rech,

A permanência nessa lógica, na qual a vida é reconhecida pela figura do jogo, depende ainda de dois aspectos. O primeiro diz respeito às estratégias que esse indivíduo precisa criar para se manter incluído nesses diferentes espaços por onde circula. Em segundo lugar, precisa desejar sua permanência no jogo, juntamente com a permanência do outro, e isso só é possível através da estimulação entre desejo e consumo (RECH, 2010, p. 78 -79).

A necessidade de institucionalização, de pertença, de estar vinculado ao sistema de ensino, também é percebida quando os participantes falam sobre o que sentiam por não frequentar a escola. Isso fica claro nas falas de P1 e P2, principalmente.

Ah, para mim, foi um peso que eu tinha dentro de mim, entendes? De não terminar... Eu me sentia culpado na verdade, entendes? Eu não me sentia bem comigo mesmo, porque eu via amigos meus fazendo faculdade e outros terminando, e eu não... Na minha cabeça, puxa! Para mim, isso foi um trauma, entendeste? Não ter terminado isso aí... [...] É como se fosse uma culpa de não terminar, então, depois que eu comecei aqui, comecei a ficar contente, vendo que poderia fazer alguma coisa, entendes? P1

Olha, eu me sentia assim... Que estava faltando alguma coisa, não era só o que eu queria, embora eu... Sou feliz na profissão que eu tenho, eu gosto do que eu faço [...]. P2

Esse sentimento de desvalorização, de inferiorização, modifica-se quando os sujeitos retornam à escola, inserindo-se no jogo neoliberal de autogestão por meio da educação, o que é facilmente identificado nos excertos que se referem a como os

alunos se sentem hoje frequentando a escola. Essas questões aparecem da seguinte forma nas entrevistas narrativas:

[...] eu posso dizer para ti que hoje eu estou me sentindo melhor, melhor como pessoa, porque, para mim, era uma questão, assim, quase que de honra, entendes? [...] E, para mim, é uma vitória! P1

Eu me sinto bem, me sinto realizada. Estou num lugar em que me acolheram bem [...] Sentindo que a minha vida está andando, que ela está indo para frente, que ela não está parada como ela esteve, que, assim, eu voltar a estudar já me deu uma perspectiva de vida, sabes? P4

Na economia neoliberal observa-se o deslocamento de regime nos processos econômicos, com a centralidade deixando de ser o Estado e passando a ser a sociedade. Costa propõe pensarmos sobre o princípio da inteligibilidade como ferramenta de movimento do mercado. Esse princípio seria a “chave de decifração” do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do “ser social” (COSTA, 2008, p. 174).

O que Costa problematiza é o fato de que, enquanto os sujeitos estão institucionalizados, ou seja, amarrados ao movimento neoliberal, seus riscos se tornam calculáveis, previsíveis e, portanto, passíveis de prevenção. Assim, a chave da decifração consiste em compreender os possíveis movimentos e ações dos sujeitos para regular seus comportamentos sempre que preciso, impedindo que retornem para a zona de risco. Para tanto, é preciso ser desenvolvido no sujeito o desejo de retornar para a escola. Esses sujeitos que, na atualidade, possuem matrícula na EJA demonstram não só o desejo, mas o convencimento de que a institucionalização no contexto da escola é a melhor e talvez a única escolha a ser feita. Esse movimento fica ainda mais evidente quando os participantes fazem referência à escolarização dos filhos, pois todos demonstraram estar “enredados” na teia neoliberal, no sentido de que estão aderindo a seus pressupostos, na medida em que sinalizam para o desejo de que seus filhos empreendam na educação escolar.

[...] como a minha filha, a gente pretende pô-la dentro de casa até ela se formar. É esta nossa ideia. Dar o que ela precisa, por mais que seja o básico, mas fazê-la estudar, para depois fazer outras coisas em cima do que ela estudou, o que não foi meu caso. P1

[...] a gente planejou o estudo dela, a gente incentivou [...]. P2

A gente [...] vem tentando colocar na cabecinha deles que é só com estudo, não tem outro meio, vem de família humilde, o pai não tem condição... Então, só estudando. E a gente está mostrando os exemplos, não é? De amigos, parentes que se deram bem com os estudos, só com estudo, não tem outro meio. Para eles terem família, para eles progredirem, viajarem, que eles gostam, gostam de praia [...], terem carro bom, para poderem viajar, ajudar as pessoas, a caridade. P3

[...] porque meus filhos, todos, conseguiram estudar, fazer faculdade. Tudo eu ajudei, não é? [...] Mostrando para eles que a importância do estudo é tudo hoje, não é? P5

Essas passagens demonstram que a institucionalização escolar consiste em um regime de verdade a que todos, em nossa liberdade, nos submetemos. Essa captura não se dá somente em relação aos alunos de hoje – existe uma lógica, uma racionalidade, um modo de vida que passa pela institucionalização da vida de cada um, consistindo como objeto de desejo do sujeito contemporâneo.

Na esfera de inteligibilidade da seguridade, a norma não é estabelecida previamente, mas a partir da curva de normalidade. Assim, na sociedade de seguridade, “vamos ter uma identificação do normal e do anormal, [...] e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras [...]” (FOUCAULT, 2008, p.83). O imperativo da inclusão educacional vigente no âmbito da contemporaneidade, expresso nas políticas que ofertam “educação para todos”, sejam elas compensatórias, supletivas ou de reparação, como a modalidade de ensino EJA, constitui-se como

[...] um braço do Neoliberalismo que potencializa suas ações e torna ainda mais necessário esse modo de vida. Para tanto, se colocam no centro desse processo técnicas de subjetivação mobilizadas para que a inclusão e a exclusão se constituam e operem no jogo neoliberal (MORGENSTERN, 2012, p. 03).

A inclusão de todos no contexto da escola como um imperativo consiste em uma invenção contemporânea que potencializa e movimenta a lógica de mercado neoliberal, na medida em que coloca todos na condição de sujeito produtor/consumidor, ou seja, são criados meios que permitem que todos se enquadrem na curva de normalidade. “Falando de outro modo, é necessário que o “anormal” ocupe um lugar nessa curva, a fim de permitir o seu reconhecimento frente à sociedade” (RECH, 2010, p. 74). Para tanto, são criados meios como a educação especial, a educação à distância, a política de cotas, bem como a modalidade de ensino EJA. Cada um desses meios produzem estratégias que operam na perspectiva de incluir/capturar pela institucionalização determinados grupos de sujeitos. Desse modo, “a inclusão é uma potente estratégia para que a racionalidade política (neo)liberal se estabeleça” (LOPES, 2011, p. 294). Segundo Menezes,

Para os excluídos (produzidos em número cada vez maior), inventamos projetos que visem a ações de acessibilidade, práticas para a “igualdade” de condições, adaptações, flexibilizações, estímulo ao desenvolvimento da autonomia e liberdade, entre outros que possibilitem sua participação na vida em sociedade. Então, tornamo-nos alvos permanentes da captura. Ninguém pode escapar. Todos precisam desejar ocupar-se de si e dos outros, sujeitando-se às normas e às regras instituídas e contribuindo para o progresso e desenvolvimento social e econômico do País, o que pode produzir como efeito a resignificação do lugar que esse País ocupa nas relações que mantém com outras nações (MENEZES, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, a institucionalização do aluno jovem e do adulto consiste em uma estratégia de governo que opera sobre esse sujeito dentro da esfera de inclusão educacional, de “educação para todos”. Assim, essa modalidade de ensino opera sobre a população utilitária por meio de práticas de subjetivação que normalizam o sujeito e guiam suas condutas ao gerenciamento de si a partir do exercício da cidadania por meio do consumo.

2.2 Trajetórias de escolarização: a necessidade de tornar-se empreendedor de si

Nesta segunda esfera, sinalizo para as narrativas que expõem a necessidade de o sujeito contemporâneo aluno da EJA tornar-se empreendedor de si. Dou início à discussão discorrendo sobre a Teoria do Capital Humano, cada vez mais presente na organização educacional brasileira.

A Escola de Chicago, berço do liberalismo norte-americano, ficou conhecida por ter desenvolvido, na década de 60, a Teoria do Capital Humano. De posse de informações históricas que afirmavam que “a ação descontrolada das atividades econômicas individuais não levavam a um conjunto harmônico na sociedade civil”, a Escola de Chicago, de acordo com Fonseca (2007, p. 160), passou a desenvolver pesquisas em torno dos seguintes questionamentos: como se produz e se acumula o chamado capital humano? De que ele se compõe? Quais são os seus elementos inatos ou hereditários? Como ele pode ser adquirido por meio de políticas educacionais? Tais análises evidenciaram que a capacitação dos sujeitos por meio da educação promove benefícios no âmbito da produtividade, bem como maximiza rendimentos em longo prazo, ou seja, beneficia empresas e também os trabalhadores.

Desse modo, a Teoria do Capital Humano tem o empreendedorismo como ponto central. O fundamento dessa tese é o desenvolvimento educacional de uma sociedade, pois isso produz efeito sobre a economia. Assim, a educação é concebida como um investimento em um dos elementos do processo de produção, que é a força de trabalho, que nessa teoria ganha a denominação de Capital Humano (SOUZA, 2012).

A Teoria do Capital Humano possui como precursor Theodore Schultz. Para esse pesquisador, o sujeito (ser humano) é a principal moeda de troca. Segundo Gadelha (2009), a Teoria do Capital Humano consiste em um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas humanas que,

[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas com as quais existem, e se articulam (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias do homem, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma

soma e valores de troca que serve de base real de uma empresa capitalista (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p.18).

Sendo assim, o investimento deixa de ser propriamente apenas em equipamentos e tecnologia de ponta, passando a ser a educação do sujeito, vista por essa perspectiva como “valor de troca”. Para tanto, suas competências devem ser extraídas, a fim de movimentar a economia. O sujeito que se enquadra no perfil de uma sociedade industrial, nessa proposta, deixa de ser o sujeito que apenas executa, sendo também aquele que cria estratégias diante do imprevisto e que pensa sobre possibilidades de promover o crescimento de um investimento. Seus conhecimentos e habilidades são, por sua vez, o produto de um investimento de capital feito em educação. O sujeito trabalhador passa a ser o objeto de atuação da economia política, pois seu comportamento direciona o movimento do mercado.

A Teoria do Capital Humano, tem provocado efeitos na esfera educacional, na medida em que seus desdobramentos buscam a implementação do empreendedorismo no campo da educação, o que resulta em novas formas de fazer educação e de promover o ensino. Os efeitos da cultura do empreendedorismo no campo educacional vêm “ganhando forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direito em indivíduos – microempresas – empreendedores” (COSTA, 2008, p. 172), ou seja, é o sujeito empreendedor sendo inventado para fortalecer a racionalidade neoliberal.

Dentro dessa lógica, entendo que a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos consiste em uma política de investimento. Trata-se de uma estratégia de governo que subjetiva o sujeito a entrar para essa lógica e contribuir para o funcionamento do movimento econômico, tornando-se um sujeito empreendedor de si.

Como sujeitos contemporâneos, ao sermos subjetivados para tornarmos-nos sujeitos empreendedores, temos que fazer investimentos que nos possibilitam essa condição e, voltar para a escola é a primeira forma de investimento. Por isso, ou melhor, não só por isso, como já mencionado na parte inicial deste capítulo, é que se pode afirmar que a escola, desde que foi inventada, se constitui como prática de salvação, como espaço que possibilita a ascensão social e profissional. O que se altera em função da racionalidade política é o significado da escola.

O nível de instrução representa reconhecimento e possibilidades de inserção social por meio de melhores oportunidades de trabalho, que permitem a aquisição de bens. Assim, tornar-se uma microempresa, um sujeito empreendedor, vem se constituindo objeto de desejo dos sujeitos contemporâneos. Consiste em um modo de ser desejável, conforme podemos identificar nos excertos de falas em que os participantes “justificam” seu regresso à escola:

Até para ter, ganhar um pouco melhor, ter uma situação de vida um pouco melhor [...]. P4

Ah, a precisão, não é? A precisão para pegar um serviço melhor, ganhar mais, e outra coisa que me ajudou a voltar é meus filhos, para eles verem que tem que estudar mesmo, não é? Mais é por eles... [...] Para os meus filhos, deixar uma casa para eles, alguma coisa, continuar os estudos deles, dar nem que seja um técnico para eles. P3

Essas afirmativas apontam que os sujeitos buscam maiores níveis de escolarização para alcançar melhores condições de vida, o que, de forma explícita, aparece nas entrevistas narrativas como possibilidade de acúmulo de capital financeiro. Com isso, a educação passa a ser sinônimo de melhores condições de vida, significando, na atualidade, a possibilidade de consumir mais.

[...] a teoria do capital humano desloca a função da educação de seu caráter social potencialmente qualitativo, humanista, humanizador e crítico, para um caráter quantitativo e utilitarista, no sentido de que se torna mecanismo individualista e individualizador, que, ao invés de remeter à escolarização como um direito inalienável do homem, uma herança histórica ao produto do trabalho social ao qual cada indivíduo tem direito pelo simples fato de ter nascido, remete para uma “exaltação conservadora da responsabilidade individual” (BOURDIEU, 2001, p. 31)⁸, para um pragmatismo absoluto dos investimentos sociais e seus efeitos sobre a reprodução ampliada do capital (SOUZA, 2012, p.13).

É preciso compreender o funcionamento desses modos de sujeição que atuam por meio de estratégias de governo dos sujeitos, que, enredados na teia neoliberal, dão seguimento a essa organização, uma vez que pensar em modos

⁸ BOURDIEU (2001 apud SOUZA, 2012, p.13).

de vida diferentes desse vem sendo cada vez mais difícil, pois modos de vida que fogem a esse sistema são desvalorizados e marginalizados. Nessa lógica, está centrada a movimentação da produção e do consumo, sempre em elevação. O consumo é o “carro-chefe” que mobiliza a lógica de mercado num Estado neoliberal. “É por meio dele que as políticas de assistência e previdência estão configuradas, pois é necessário fazer com que todos possam participar da rede de consumo” (RECH, 2010, p. 79).

Funcionando na perspectiva do neoliberalismo, a Teoria do Capital Humano torna o sujeito individualista e materialista, ou seja, um sujeito útil à sociedade, autônomo, que não necessita ser resgatado pelo poder público para buscar melhores oportunidades de trabalho e maior nível de escolarização. Assim, os sujeitos contemporâneos estão em constante busca por qualificação. Isso fica evidente quando os participantes manifestam suas expectativas ao concluir o nível de ensino que estão cursando naquele momento.

Expectativas eu tenho de fazer mais coisas, não é? Eu só não sei bem o que ainda, mas eu quero fazer, continuar estudando, não sei se técnico ou se eu faço alguma coisa a distância [...]. P1

[...] eu pretendo fazer uma faculdade... P2

[...] espero fazer um curso profissionalizante ou uma faculdade até para, quem sabe, com 52, 53, 54, estar formado já, ou antes, uma dessas profissionalizantes. P3

Tentar fazer Direito. Mas, se eu não conseguir passar no vestibular esse ano, aí eu quero fazer um técnico. P4

E agora quero pretender fazer um curso técnico que me vai facilitar melhor, porque, de repente, para o futuro, se eu tiver mais saúde para continuar estudando, aí, de repente, eu faço uma faculdade. Mas, de momento, eu pensei em fazer um curso técnico, até porque é um curso mais rápido que uma faculdade e vai me fazer, quando eu chegar a me aposentar, vai ser mais fácil para mim. P5

Tais afirmativas demonstram que os sujeitos são subjetivados pelo discurso neoliberal-empresário, intrínseco às suas escolhas, demonstrando que estão funcionando por meio dessa estratégia de governo, já que buscam investir em si, sem a necessidade de intervenção direta do Estado. O autoinvestimento por meio da escolarização é uma condição que vem sendo reforçada como objeto de desejo dos sujeitos, como autorrealização, como uma atividade que completa o sujeito (no sentido de plenitude), preenche o “vazio” da vida moderna. Esse desejo, quando não realizado, provoca sentimentos de culpa, tristeza, exclusão, conforme mencionado no início deste capítulo.

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo (LOPES, 2009, p. 109).

De forma abreviada, poderíamos dizer que o elo da Teoria do Capital Humano com a educação está, na medida em que o acúmulo da segunda favorece o aumento da produtividade do trabalhador, assim como amplia os rendimentos desse sujeito. No entanto, ao fazermos uma análise crítica dessa estratégia de governo neoliberal, podemos verificar que ela se configura como “uma intervenção maciça do Estado sobre a sociedade civil para garantir a moldura do mercado; para garantir que o mercado aja como regulador da sociedade” (AMBRÓZIO, 2012, p. 56).

O empreendedorismo provoca repercussões no âmbito educacional, na medida em que a escola permanece sendo o lócus onde o sujeito é subjetivado (ainda que não tenha percepção sobre o movimento). É nesse espaço que o sujeito passa a ser transformado em microempresa, sendo considerado pelo Estado como “valor de troca - capital”. Como diz Veiga-Neto, “ao invés da escola ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades” (VEIGA-NETO, 2011, p. 38).

Nessa lógica governamental, a capacitação e o investimento educacional/profissional dos alunos-sujeitos têm funcionado estrategicamente, garantindo a produtividade desse indivíduo e também a maximização de seus rendimentos. Busca-se assim, a programação das atividades e dos comportamentos dos indivíduos, controlando sua forma de agir, pensar, entender-se por meio de processos de subjetivação gerenciais, e de princípios que estabeleçam, cada vez mais, relações concorrenciais (MORGENSTERN, 2012, p. 04).

Resumindo, a Teoria do Capital Humano – a qual tem o sujeito como microempresa (empreendedor de si) – constitui-se como um efeito de governo na racionalidade neoliberal. Nesta esfera, os sujeitos contemporâneos ao serem subjetivados pelas redes discursivas assumem essa racionalidade como uma verdade. Procurar incessantemente por meios de qualificação e de melhores possibilidades de trabalho é um demonstrativo deste efeito de subjetivação. Sob esse entendimento, arisco afirmar que o empreendedorismo configura como uma “modalidade” de governamentalidade.

Na governamentalidade neoliberal,

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2002, p. 119).

Nessa perspectiva, o benefício para o Estado está na tônica da autonomia do sujeito, no cuidado de si, bem como no mecanismo de controle de que a escola dispõe de “afastar” os sujeitos de riscos. Funcionando dessa forma, a instituição Estado tem suas responsabilidades diminuídas, pois atua no aprisionamento apenas dos sujeitos que “resistem/fogem” à captura do sistema educacional, ou seja, arca com a demanda daqueles que não aderem aos modos de sujeição neoliberal ao fazerem escolhas que supostamente não deveriam ser feitas.

O neoliberalismo, como razão de Estado, coloca em circulação estratégias para a produção do sujeito empreendedor. Assim, no que se refere à EJA, entendo-a como lócus onde a governamentalidade se torna visível na racionalidade política em questão, busca incluir, no sentido de inserir a todos no contexto da escola, para

prevenir riscos. Aqui se faz importante ressaltar que a EJA só é possível por que os sujeitos já estão subjetivados com relação a necessidade da escola.

Essa lógica age sobre os sujeitos e seus feitos, fazendo-me perceber o quanto as coisas ditas produzem/inventam formas de ser em cada espaço-tempo. São feitas escolhas no estreito – e, ao mesmo tempo, largo – modelo ditado pelo mercado. Ao fazermos essas escolhas em detrimento de outras, constituímos determinadas formas de ser sujeito contemporâneo, e não outras.

CAPÍTULO III – OLHARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o assujeitamento a essa oferta de educação

Ao identificar como recorrência nas entrevistas narrativas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos a necessidade de estar vinculado ao sistema educacional por meio da institucionalização no contexto da escola, bem como a necessidade do sujeito contemporâneo de tornar-se empreendedor de si, busquei compreender as condições de possibilidade que fizeram emergir esses discursos. Procurei compreender as condições de existência dessas verdades que conduzem as condutas dos sujeitos no presente. Assim, ao olhar para os efeitos da governamentalidade neoliberal na produção de sujeitos, olho para as formas de saber e de poder intrínsecas a esse processo.

Sem a pretensão de desenvolver um estudo genealógico, mas na tentativa de compreender a organização do presente no que tange à educação, em especial à Educação de Jovens e Adultos, considerei pertinente empreender um olhar sobre alguns acontecimentos históricos, observando as práticas que contribuíram para a constituição dessas verdades. Para tanto, utilizo-me da genealogia como inspiração, pois entendo que, nesta pesquisa, não desenvolvo um estudo genealógico em si sobre o objeto em questão, mas faço uso dos princípios da genealogia para compreendê-lo. Neste momento torna-se importante ressaltar que entendo genealogia como

[...] parte da nossa pertença cultural, descreve sua diferença na relação ao passado recente, a fim de retornar ao presente; retorno que não significa repetir o passado, mas provocar o questionamento das evidências já constituídas por parte de nossa sociedade (CANDIOTTO, 2010, p. 17).

Com esta inspiração, lanço olhares para alguns acontecimentos decorridos na história da Educação de Jovens e Adultos, a fim de atender à minha vontade de saber nesta investigação, olhando inicialmente para a necessidade de institucionalização e, em seguida, para o empreendedorismo em si, conforme organizado na sequência.

3.1 O processo de instituição da educação como prática de salvação: aspectos da governamentalização do Estado

Segundo Ramírez (2011), as possibilidades e os limites do ensino e o próprio sentido da atividade educativa são ideias amplamente problematizadas que atravessam a história do Ocidente. Ao longo da história, os governos enfrentaram problemáticas diferentes a cada época, e diferentes formas de governar já foram desempenhadas no decorrer do desenvolvimento das civilizações. Nesta etapa da dissertação, faço um investimento, em termos de exercício analítico de acontecimentos decorridos ao longo da história, a fim de tentar compreender como se efetivaram as práticas de governo em distintos momentos históricos e como a institucionalização no contexto da escola se constituiu como uma verdade. Considero oportuna essa “aposta”, pois entendo que, para compreender o presente e suas condições de existência, se torna fundamental olhar para as estratégias de governo já colocadas em movimento, uma vez que as formas de governo atuais carregam em si as marcas das batalhas ocorridas no percurso histórico. Assim, meu anseio consiste em “buscar entender acontecimentos do presente a partir das condições históricas que possibilitaram sua configuração atual” (MENEZES, 2011, p. 38).

As barreiras encontradas pela sociedade fizeram com que o Estado desenvolvesse estratégias de governo que dessem conta de cada demanda histórica, dando origem à governamentalização do Estado da forma que hoje a conhecemos e vivemos. São várias as fases que foram desenvolvendo formas de governar mais amplas e complexas, que não necessariamente vieram para substituir outras, mas para acrescentar, aprimorar as artes de governar, sendo a educação uma prática desenvolvida e aperfeiçoada no sentido – não só, mas também de - ser utilizada como estratégia de governo capaz de conduzir as condutas dos homens.

Ao olhar para a história, percebo que, durante a Idade Média, era delegado ao príncipe o poder de governar seus súditos. No entanto, nesse período, a Igreja tinha grande influência sobre o principado, uma vez que era dever deste “introduzir na

cidade dos homens a lei de Deus” (FOUCAULT, 1979, p. 277). Sendo assim, na forma de tratado, orientações eram transmitidas ao príncipe. Estas carregavam conselhos referentes ao modo como ele deveria governar seus súditos. Na lógica jurídica do modelo de soberania, “o objetivo do governo é o território do principado, e não a sua população; é o território que constitui, propriamente falando, o fundamento do principado” (GADELHA, 2009, p. 126).

Em termos de educação, no decurso da Idade Média, o acesso ao conhecimento era restrito às camadas favorecidas economicamente, sendo contemplados aqueles que faziam parte da elite da sociedade. Essa restrição era estabelecida porque o conhecimento ofertado a todos poderia tirar o domínio da população das mãos da Igreja. O acesso à educação era dado mediante autorização de bispos, concedido apenas aos que sabiam latim, uma vez que as aulas eram proferidas nessa língua, limitando a participação da grande maioria.

As instituições que concediam o ensino eram vinculadas à Igreja Católica, pois, no período medieval, a educação era desenvolvida de maneira estreitamente interligada com a fé divina. Por conseguinte, a instituição Igreja incumbia-se de controlar toda a produção intelectual originária desses espaços, sendo essa uma das estratégias que tornou a Igreja hegemônica, ou seja, a união da razão com a fé foi uma forma de manter o controle sobre a sociedade por longa data.

A produção do conhecimento (principalmente das universidades) era fiscalizada pelos padres, e os alunos eram proibidos de dialogar sobre ela fora da instituição. Para Gadelha, nesse “tipo de racionalidade religiosa de governo, [...] esse poder se exercia mais sobre o rebanho do que propriamente sobre a terra” (GADELHA, 2009, p. 121). É um tipo de poder que visa a cada ovelha e a todo rebanho ao mesmo tempo.

Torna-se relevante mencionar que a transição do Estado patriarcal para a Cidade-Estado influenciou a origem da Paideia e da sofística. Esse fato amplia a participação da sociedade na atividade educativa, que passa a ser oferecida não só àqueles ditos de “sangue divino”. Por acreditarem no ensino como possibilidade de formação do espírito, os sofistas investiram na educação de forma ampla, desenvolvendo/explorando diversos saberes. Sócrates também contribuiu para o

desenvolvimento dessa prática ao propor uma relação dialética para o cuidado da alma.

Em uma sociedade que é a da lei, os pedagogos da era medieval tinham a função da educação, mas não por meio do ensino – seu objetivo era melhorar a alma. Esses sujeitos deveriam conduzir ao caminho certo e incitar o exercício dos deveres de cada um. A finalidade da concepção política baseada na soberania circunscreve “o bem comum e a salvação de todos” (GADELHA, 2009, p. 126). O bem comum refere-se à obediência dos súditos às leis impostas pelo príncipe, bem como por “Deus”. Segundo Foucault, “o bem é a obediência à lei, portanto, o bem a que se propôs a soberania é que as pessoas obedeçam a ela” (FOUCAULT, 2008, p. 284).

Na Paideia de Sócrates, o pedagogo é aquele capaz de curar as doenças da alma. Verifica-se a forte ligação do poder divino ao ato educacional.

O pedagogo, em efeito, ocupa-se da educação e não da instrução; seu propósito é a melhora da alma, mas não pelo ensino; ele introduz à vida virtuosa, não à vida da ciência [...] O pedagogo, que se ocupa da vida prática, primeiro exorta-nos a estabelecer uma boa vida moral; e depois, ele nos convida a cumprir os nossos deveres: ele promulga os preceitos inquebrantáveis e mostra aos homens os exemplos daqueles que antes não errado seu caminho (CLEMENTE, 1960, p.111).

Acreditava-se, ou fazia-se com que a população acreditasse, que o conhecimento só era possível mediante a cura da alma. Portanto, a educação nesse período não se desvinculava das crenças e condicionamentos da Igreja.

O bom cristão precisava ser saudável de espírito, mas também precisava conhecer a doutrina para sua salvação: a primeira condição se adquire com ajuda do pedagogo e se exprime nos costumes (é a disciplina); a segunda requer do mestre, se atinge através do estudo e se exprime na contemplação, na benevolência (é a doutrina) (RAMÍREZ, 2011, p. 40).

Contudo, essa forma de governo foi perdendo potência à medida que o principado assumia o governo por herança e os herdeiros passavam a ocupar o governo sem que houvesse uma escolha dos súditos. Tal condição provocava um grande afastamento entre o soberano e seus subordinados, e o governo tornava-se exterior, longínquo. Conforme Foucault (1979, p, 279), “[...] na medida em que é uma

relação de exterioridade, ela é frágil e estará sempre ameaçada exteriormente pelos inimigos do príncipe que querem conquistar ou reconquistar seu principado [...]”.

Para conservar o principado, era preciso criar, então, técnicas de governar. A arte de governar, nesse momento, nasce da necessidade de observar os espaços de exercício do poder, entendendo que o poder, em suas múltiplas manifestações, está imbricado na sociedade e que é ele que mantém a sociedade hierarquicamente organizada. Cabia ao governante, como parte constituinte desse eixo de poderio e saber, colocar em funcionamento a estrutura social. “O conhecimento das coisas, dos objetos a atingir, e a disposição para atingi-los – é esse conhecimento que constituirá a sabedoria do soberano” (FOUCAULT, 1979, p. 285).

Com o crescimento das civilizações e das primeiras negociações comerciais, a organização social com base no governo soberano dificultava o desenvolvimento do Estado, uma vez que se dava por um único sujeito ou por um pequeno grupo de sujeitos. Surge, então, a necessidade da instituição de leis que regulamentassem as transações mercantis, também em expansão nesse momento histórico.

Outro acontecimento importante desse período é a crise feudal. Ao desfazerem-se os feudos, no século XVI, a Reforma e a Contrarreforma acarretaram mudanças nos modos de vida do período. É o início de uma nova arte de governar – o Estado administrado, neste importam as fronteiras os limites territoriais, para tanto é preciso regulamento e disciplina. Segundo Foucault, pairavam dúvidas sobre “como governar-se, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governante possível” (FOUCAULT, 2010, p. 282).

A reformulação da Igreja ocasionou a reestruturação também da educação. Aqueles que estavam à frente da Igreja “colocaram em ação todo um conjunto de táticas cujo objetivo consiste em que a Igreja possa continuar conservando, e se for possível aumentando, seu prestígio e seus poderes” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

As táticas aplicadas vão ser diversificadas e compreenderão desde a manipulação sutil e individualizada das almas até as pregações e os gestos massivos e públicos para a extensão e intensificação da fé: a confissão, a direção espiritual, a produção de catecismos – para clérigos, índios, adultos

e crianças -, os tratados de doutrina, espiritualidade e perfeição cristã, o culto aos santos, as associações piedosas, as numerosas canonizações, coexistem com missões, procissões, criação de santuários, adoração de relíquias, novenas, sermões, autos de fé, caça às bruxas, tormentos inquisitoriais e índices expurgatórios (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70).

Além das práticas de cunho moral que conduziam as condutas da população, nesse período, foram criados os seminários. Com essa invenção, a educação passou a ser oferecida dentro de um espaço constituído de regras e objetivos voltados para a formação de pequenos cristãos. “Os indivíduos de tenra idade convertem-se em um dos alvos privilegiados de assimilação das [...] ortodoxias” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70). Ainda nessa lógica, Menezes explica que é dada

[...] ênfase na doutrinação daqueles que, por possuírem pouca idade e em função de suas características constitutivas, se mostram alvos privilegiados para o investimento de práticas de subjetivação a partir de ações de moralização e de ensinamentos dos preceitos da Igreja. Acreditava-se que, por serem facilmente doutrinados, se constituiriam como futuros reprodutores da fé cristã e das obrigações morais que ela agrega à vida do indivíduo (MENEZES, 2011, p. 23).

Diante dos aspetos mencionados, vale observar que aqueles que seguissem a fé cristã, que obtivessem bons comportamentos nos espaços educacionais, que fossem fiéis às orientações religiosas, eram dignos de espaços privilegiados ao fazer a passagem desta vida. Além disso, nesse momento histórico, acreditava-se que o conhecimento adquirido era “transportado” junto com o sujeito. Sobre isso, Tomás de Aquino (2004, p.29) diz que “[...] o conhecimento de todas as coisas acompanharia a alma desde sua criação e o papel da ajuda exterior e do ensino seria simplesmente o de conduzir a alma à recordação ou à consideração do que ela já antes sabia”.

Esses acontecimentos – dilatação das civilizações e das relações comerciais e a dispersão religiosa – legitimaram a racionalidade do Estado, na medida em que deram contornos a essa instituição, regulamentando os modos de organização e tornando o governo de um o governo de muitos. Com a racionalização do Estado e o acúmulo de indivíduos, as relações sociais, bem como as relações comerciais,

ampliaram-se, emergindo o conceito de população, entendida mais tarde como instrumento de governo.

A expansão demográfica na Europa, no século XVIII, levou a uma ampla produção teórica do gênero “artes de governar”. Foucault interpreta esta situação em termos de “desbloqueio epistemológico”. O surgimento da população, como uma realidade específica, por um lado, deslocou o modelo familiar como referência das técnicas de governo, e, por outro, levou a uma nova definição do conceito de economia ou, simplesmente, levou à ideia de economia política (CASTRO, 2009, p. 335).

Além da crise do modelo pastoral de governo, o nascimento da razão de Estado é marcado pela ampliação demográfica no século XVII, que pressionou a reorganização do modelo econômico vigente nesse período, em virtude dos empecilhos que essas mudanças vinham causando.

Analisando as dificuldades que se estabelecem, [...] pelo embate entre a soberania e a família, Foucault nos mostra que a arte de governo - esse conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado – só conseguiu desbloquear-se quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, articulou-se o conceito moderno de população e, na esteira deste, também o conceito moderno de economia. Também o conceito de governo mudou no sentido de se restringir (VEIGA-NETO, 2005, p. 18).

Indo além da evolução da humanidade, bem como afastando-se da ideia de poder divino, crenças vinculadas à Igreja, Noguera-Ramírez (2011) problematiza a ideia da emergência de uma sociedade educativa, levantando questionamentos sobre como e por que surgiu a necessidade do ensino na configuração hoje naturalizada, em que se ensina tudo e a todos, por meio de métodos semelhantes em diferentes sociedades, baseados em um sujeito (mestre) que ensina aos demais, que aprendem. Para Foucault, a expansão e a organização do ensino na forma que conhecemos estão relacionadas com as “disciplinas”. O processo de disciplinarização nasce do esforço por cristianizar os camponeses, dando origem a métodos de ensino que foram sendo aprimorados, mas que ainda possuem semelhanças aos utilizados nesse período (séculos XIV e XVII).

Levando em conta que tal processo de disciplinarização de amplos setores da população implicou uma transformação dos costumes, uma intensa e extensa moralização da população e sua alfabetização, tal processo pode

ser lido também como um processo de pedagogização social (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 58).

Tomás de Aquino, ainda no século XIII, já contribuía para que novos direcionamentos acontecessem no cenário social. A partir de uma leitura aristotélica, ele transformou o entendimento da disciplina no regime eclesiástico, cujo papel era corrigir, ostentando uma forma disciplinar diretiva. Essa nova leitura constituiu na arte de governar por meio do ensino.

Mas essa virada de Tomás de Aquino não deve ser interpretada como abandono ou apagamento da disciplina em favor de outra arte de governar. [...] pode-se entender essa virada como o deslocamento de ênfase de uma forma disciplinar “corretiva” para uma forma disciplinar “diretiva” ou, em outros termos, como um desbloqueio epistemológico da disciplina que possibilitou a emergência de uma outra arte de governar: a arte do ensino (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 65).

A incorporação da disciplina deu-se a partir do século XVI, em um momento de reforma em busca da organização da sociedade na perspectiva da ordem social. A disciplina, como nova possibilidade de organizar as atividades de ensino, foi uma estratégia inicialmente adotada pela universidade e, posteriormente, absorvida pela escola. “A necessidade de o ciclo da escolaridade constituir uma eficaz preparação para a vida tem-nos levado sucessivamente à promessa da formação integral dos alunos e, por essa via, ao aumento dos mecanismos de supervisão moral dos alunos” (Ó, 2008, p. 03-04). Para Veiga-Neto, as disciplinas, como matriz do saber, constituem “as condições mentais de possibilidade para que, pensando topologicamente, cada um entenda como naturais os muros que lhe são impostos ou a que está submetido” (VEIGA-NETO, 1996, p. 244).

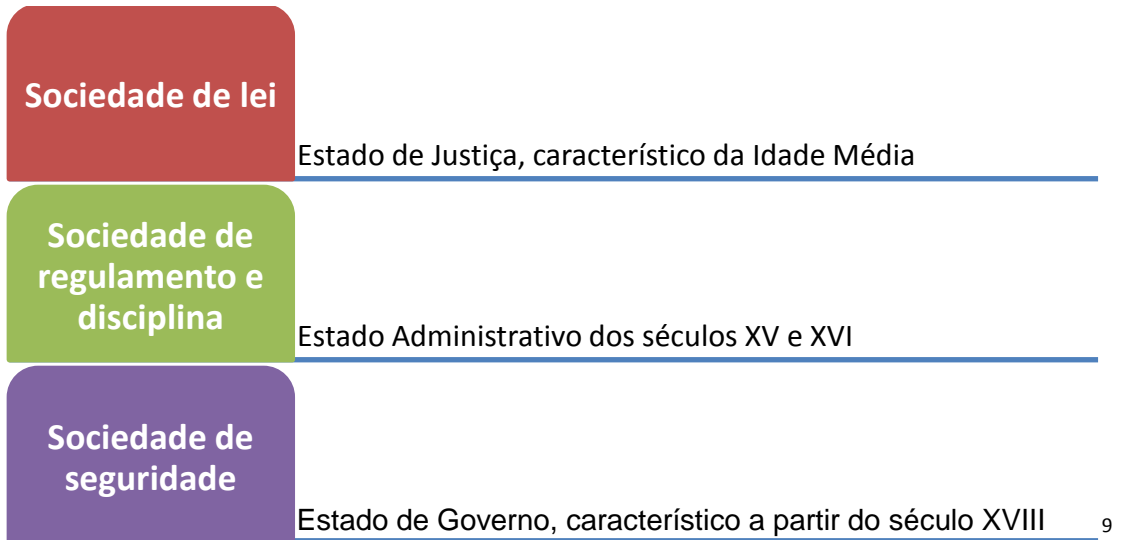
As disciplinas originadas nesse período até hoje fazem parte do nosso cotidiano. Um bom exemplo é a organização dos currículos escolares, documentos considerados, na atualidade, como indispensáveis para a organização da educação. Com isso, não estou afirmando que a disciplina se aplica apenas por meio do currículo, mas que este é apenas um dos meios de ingresso da disciplinaridade do saber no contexto educacional e, portanto, social, configurando-se talvez como o veículo da incorporação da disciplinaridade no âmbito da educação escolarizada.

Retomando o fator população, é preciso dizer que este é imprescindível para a arte de governo que surge com o aperfeiçoamento do Estado de Justiça baseado no amplo poder de um soberano e do Estado administrativo, cuja disciplina possui a centralidade, me refiro a uma sociedade de controle, que se constitui de dispositivos de segurança, emergente na segunda metade do século XVIII se estendendo até a atualidade. Neste a população passa a ser o alvo, o objeto do Estado, sendo as estatísticas as ferramentas utilizadas para conceber o conhecimento sobre a população. “A população será o objeto que o governo deverá levar em consideração em suas observações, em seu saber, para conseguir governar efetivamente de modo racional e planejado” (FOUCAULT, 1979, p. 290).

Fazendo um resgate de tudo que foi dito neste subitem, é possível afirmar que

[...] As técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. (...) Talvez se possa assim reconstruir as grandes formas, as grandes economias de poder no Ocidente: em primeiro lugar, o Estado de justiça, nascido em uma territorialidade de tipo feudal e que corresponderia grosso modo a uma sociedade da lei; em segundo lugar, o Estado administrativo, nascido em uma territorialidade de tipo fronteiro nos séculos XV-XVI e que corresponderia a uma sociedade de regulamento e disciplina; finalmente, um Estado de governo que não é mais essencialmente definido por sua territorialidade, pela superfície ocupada, mas pela massa da população, com seu volume, sua densidade, e em que o território que ela ocupa é apenas um componente. Este Estado de governo que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança (FOUCAULT, 1979, p. 292-293).

Amarrando essas ideias e ciente do risco que estou correndo com esse exercício, consigo identificar três momentos que constituem o processo de governamentalização do Estado:



O percurso desse processo pode ser identificado na definição de governamentalidade atribuída por Foucault no curso *Segurança, Território e População*, ministrado em 1977-1978. Neste fragmento, podemos localizar, no último trecho, particularidades da sociedade de lei; no segundo, características da sociedade de disciplina; e, no primeiro, o entendimento sobre sociedade de seguridade:

[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais, os dispositivos de segurança.

a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

O resultado do processo através do qual o Estado de Justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2008, p. 143).

⁹ Sobre isso, Foucault explica que “não há a era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança. Vocês não têm mecanismos de segurança que tomam o lugar dos mecanismos disciplinares, os quais teriam tomado o lugar dos mecanismos jurídico-legais. Na verdade, vocês têm uma série de edifícios complexos nos quais o que vai mudar, claro, são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar ou, em todo caso, se complicar, mas o que vai mudar, principalmente, é a dominante ou, mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p.11).

Ponto que todo o empenho e estudo de Foucault não se resumem a apenas um esquema simplório como esse que me aventurei a construir. Trago de forma bastante abreviada o processo de governamentalização do Estado apenas para facilitar o entendimento de uma estrutura tão complexa.

Compreendo o processo de governamentalização do Estado moderno não só, mas também como a capacidade de observar, de entender as mudanças na população e de adaptar-se a elas, criando novas ou reorganizando velhas estratégias de governo que deem continuidade à condução da conduta dos homens a um fim conveniente: fortalecer e manter o Estado vivo. Segundo Rios,

[...] para manter as forças do Estado, é necessário que a população seja conduzida, individual e coletivamente, de forma organizada. Em outras palavras, para manter as forças estatais, mais urgente que governar uma região, é fundamental se conduzir (governar) o povo desta região, ou seja, desenvolver a soberania, em primeiro lugar, sobre as pessoas e somente depois sobre o território (RIOS, 2013, p.82).

A governamentalidade fez com que o Estado passasse de uma estrutura simples – a pastoral cristã – para uma estrutura ampla e complexa, como a conhecemos hoje, que certamente não permanecerá assim para todo o sempre. Como vimos ao longo deste capítulo, conforme vão surgindo as necessidades, é preciso que o Estado se adapte para permanecer com e no poder.

A governamentalização é o processo (ação) que tem por objetivo o Estado; essa ação consiste uma captura (pelo Estado) de determinadas técnicas de governo e sua ampliação de modo a permitir sobrevivência do próprio Estado. O resultado desse processo é um novo tipo de Estado, o Estado moderno, o estado governamental (VEIGA-NETO, 2005, p. 32).

Segundo Rios (2013, p. 73), “a governamentalidade tem relação com os jogos de verdade, a razão de Estado, as artes de governar, o governo dos homens, a condução das condutas individuais e coletivas dos sujeitos e os modos de gerenciar suas vidas”. Sendo assim, governar os homens, na atualidade ou dentro de uma lógica de seguridade, significa considerar as redes que os envolvem. Dito de outra

forma, significa considerar seus costumes, sua forma de pensar, suas relações, seu território. Governar é articular as coisas que colocam tudo isso em movimento.

Conforme já mencionado, na concepção medieval, a educação era uma via de comunicação com Deus; portanto, a razão devia subordinar-se à fé. Acreditava-se que o progresso adquirido por meio da educação passava para outras vidas junto ao sujeito. No entanto, a Modernidade mostrou outros caminhos – mostrou que a educação não consiste em um meio de aproximação divina, pois o ato educativo está centrado na razão. É a razão que diferencia o homem de outras instâncias ditas inferiores por sua irracionalidade.

O homem provém da natureza, da animalidade, do acaso, da contingência, etc., porém, deve distanciar-se daí, deve desprender-se desses elementos para surgir puro e limpo e poder expandir e difundir sua razão. (...) Estabelece-se que o homem é capaz de conhecer, prescindindo de todo critério de autoridade e “alteridade”, a partir do desenvolvimento de sua capacidade essencial que o inclina ao conhecimento: a razão. Esse fenômeno será compreendido como o processo educativo (PINEAU, 2008, p. 88).

Por meio dessa compreensão, entende-se que o homem só é homem se for educado, pois sua essência se constitui a partir da razão. “A Modernidade converte a educação em processo pelo qual o homem se torna homem” (PINEAU, 2008, p. 89).

Essa ideia estende-se até o século XVIII, sendo que, a partir desse período, a educação se associa ao progresso, ao bem-estar: constitui-se “a ideia de um devir temporal linear e acumulativo que permitiria à humanidade a construção de um futuro melhor” (PINEAU, 2008, p. 89). Essa “crença” chega aos tempos atuais, conforme podemos ver na narrativa dos alunos que participaram desta pesquisa.

Ao “entrelaçar” o processo de governamentalização do Estado com o processo de instituição da educação, intentei identificar os efeitos desse movimento na constituição da escola como lugar de salvação, o que desenvolve nos sujeitos contemporâneos a necessidade de pertencer a esse espaço. Ao fazer esse investimento, passo a entender que a educação é uma prática que sempre fez parte das sociedades anteriores e que, ao longo do tempo, se propôs a oferecer “benefícios” aos sujeitos em cada momento histórico. Na superfície dos

acontecimentos históricos, consigo visualizar códigos de conduta¹⁰ sendo “ofertados” por meio da educação, demonstrando uma espécie de premência/necessidade que a sociedade desenvolveu para viver.

O quero dizer com isso é que a educação, mesmo antes de ser ofertada no espaço escola, sempre foi e vem sendo utilizada como ferramenta de captura e condução dos sujeitos para fins convenientes àqueles a quem, em cada momento histórico, cabe ou cabia a arte de governar. Para tanto, diferentes técnicas de subjetivação foram empregadas ao longo desse percurso, fazendo com que os sujeitos desejassem e permitissem ser capturados e ter suas condutas conduzidas por meio da institucionalização dentro e fora da escola, mas vinculadas à “educação”.

Como demonstrei ao longo do texto, inicialmente, a Igreja era a instituição capaz de salvar os seus súditos, e a educação já era o meio para promover essa “salvação”. Logo em seguida, com a expansão demográfica e a reorganização do modelo econômico, surgiu a necessidade de aprimorar os métodos de ensino, que nesse momento tinham como objetivo disciplinar a população em troca do seu progresso. A partir do século XVIII, passamos a viver outro momento, que prima pela seguridade de todos e de cada um a partir de práticas que dão autonomia para que o sujeito gerencie seus riscos em prol de melhor qualidade de vida, entretanto estas escolhas também perpassam a educação, na medida em que obter melhor qualidade de vida, esta atrelada ao grau de instrução que o indivíduo possui.

Entendo essas circunstâncias como fundamentais para pensar a escola na contemporaneidade como espaço de salvação. Com isso, quero dizer que a necessidade de institucionalização não é uma “verdade” deste tempo. Ela nasce e permanece interligada à condição política e econômica ao longo de diferentes momentos históricos, desenvolvendo diferentes formas de manter os sujeitos dependentes de suas crenças, pois assim o Estado conduz a conduta dos sujeitos em benefício de seus interesses.

¹⁰ Refiro-me à conduta no sentido de “ato de conduzir os outros e a maneira de se comportar num campo aberto de possibilidades” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Sobre isso, vale ressaltar ainda que só tinham acesso ao conhecimento as camadas elitizadas. Então, ao recuar meu olhar para acontecimentos históricos, percebo que o conhecimento sempre foi associado à possibilidade de poder sobre aqueles que “sabem menos”. Conforme mencionei, aqueles que faziam parte da elite eram também privilegiados com o estudo e respeitados pela sociedade por essas condições. A escola, quando expandida, carrega em si essa “verdade”. A escola, desse modo, vem sendo naturalizada como um espaço de salvação desde que a educação possuía cunho religioso, quando se objetivava a moralização de seus adeptos. Ultrapassada essa ideia, a escola passa a ser vista como possibilidade de ascensão social. De uma forma ou de outra, e não foram apenas essas as formas de “ver” a escola, como já mencionado nesta dissertação, a escola sempre foi e até hoje é tomada como espaço que promove a salvação, que promove o “bem”.

Nessa linha de argumentação, percebo que os acontecimentos do presente se organizam de tal maneira em decorrência de todos os momentos precedentes, uma vez que estes ofereceram condições de possibilidade para que a educação como prática de salvação e a institucionalização no contexto da escola se constituíssem como verdades deste tempo. Não é do nada que as coisas surgem – existem movimentos que formam um lastro para os acontecimentos do presente.

Contudo, a instituição escola nunca havia sido dirigida para atender a TODOS, como hoje sabemos que acontece: “[...] a escola de massas é uma criação do Ocidente e do século XIX” (Ó, 2008, p. 10). Esse novo caráter, de “educação para todos”, expandiu-se por todo o mundo em um curto intervalo de tempo, nas décadas finais do século XIX e início do século XX. No entanto, esse processo foi marcado por conflitos e não se deu de forma “natural”. Pineau propõe a hipótese de que a consolidação da escola como forma educacional hegemônica se deve

[...] ao fato de ela, a escola, ter sido capaz de encarregar-se da definição moderna de educação. Isto é, propomos que a Modernidade construiu uma forma específica de referir-se ao fato educacional e que a escola conseguiu apropriar-se dela e levar à ação dita concepção. A Modernidade ancorou-se na escola e a escola ocupou-se da modernização (PINEAU, 2008, p.85).

Considerando-se que a arte de governar surge diante da necessidade de conhecer, nomear e criar meios para manter a organização dos homens em sociedade, desde as primeiras civilizações, são observadas estratégias para atender a essa busca. No entanto, essas estratégias vêm sofrendo mudanças a partir de diferentes matrizes sociais, as quais dão origem a um Estado cada vez mais complexo, que mais do que nunca se utiliza da educação para governar a população.

3.2 Empreendedorismo como uma verdade deste tempo: deslocamento na área da educação

Para tecer esta fração da dissertação, referente à constituição do empreendedorismo de si como uma necessidade do sujeito contemporâneo, busquei registros¹¹ sobre a educação do jovem e do adulto no Brasil desde o período colonial até os dias atuais. O que encontrei foi um percurso dotado de rupturas, dobras e descontinuidades, o que tornou esse caminho ainda mais difícil.

Saliento que, ao adotar um intervalo de tempo de tamanha envergadura, sei que corro riscos; no entanto, deixo registrado que não trago um estudo minucioso de todo esse período histórico. Faço uso de algumas informações, de acontecimentos e de determinadas passagens que julgo pertinentes de forma abrangente. Com isso, intenciono situar meu leitor na história da educação do jovem e do adulto. Vale observar que não mergulho profundamente nesse olhar, pois no Mestrado não

¹¹ Ao ocupar-me de problematizar a modalidade de ensino EJA, entendo que se torna pertinente fazer a análise de acontecimentos que possibilitaram sua emergência no país. Com esse objetivo, trago informações referentes à educação do jovem e do adulto desde o período colonial (quando ainda não era referenciada como EJA), pois entendo que são partes importantes da história e que, de certa forma, me auxiliaram a compreender a organização do presente. Apenas após a Segunda Guerra Mundial é que é encontrado algum tipo de documento sobre a educação destinada a esse público (jovem e adulto), o que foi considerado para esta pesquisa como relevante. O que quero informar com isso é que, embora traga informações desde o período referido, isso não significa que tomo como subsídio apenas documentos; faço uso de informações e acontecimentos, tais como a forma de organização social, política e econômica, quando estas, no meu entender, contribuem para o andamento da pesquisa.

haveria tempo suficiente para dar conta de estudar o tema em toda a sua extensão e complexidade.

Ressalto também que compor este fragmento da pesquisa constituiu-se como um grande desafio, na medida em que as incongruências das informações sobre a educação dos jovens e dos adultos, no que tange à sua linearidade, datas, objetivos e até mesmo nomes dos programas e campanhas, dificultaram meu percurso investigativo, fazendo com que a permanência desta seção fosse pensada e (re)pensada por mim. Porém, ao longo do estudo, percebi e entendi que essa circunstância nada mais é que efeito da própria trajetória da educação do jovem e do adulto, ou seja, os acontecimentos, bem como os documentos, apresentam descontinuidades, incongruências e rupturas porque a trajetória da educação de jovens e adultos assim foi delineada.

Assim, embora com dificuldades de montar esse quebra-cabeça, trago as informações, nesta etapa da pesquisa, organizadas a partir da cronologia dos acontecimentos. Faço-o dessa maneira para situar meu leitor e tecer minha análise, conforme já mencionei.

Os apontamentos históricos sobre a educação dos jovens e dos adultos no Brasil durante o período colonial referenciam que as classes pobres recebiam instrução apenas no que tange à doutrinação religiosa, e a educação possuía caráter mais moralista do que educacional. Já as classes ricas recebiam educação em nível de instrução. Nesse período, a educação ainda não era associada ao desenvolvimento econômico. Portanto, a educação não era motivo de preocupação e tampouco de investimentos.

Durante o Brasil Império, esse cenário passa por mudanças superficiais, e o ensino para adultos começa a ser oferecido no período noturno, sendo denominado como educação ou instrução popular. Esta configurou-se como a única possibilidade de instrução oferecida a esse público até o período de transição do Império para a República (1887-1897), momento em que houve a expansão da rede escolar, motivada pelos movimentos Otimismo Pedagógico e Escola Nova, que primavam pela ampliação do ensino e pelas melhorias das condições didáticas. Entremeadas nesses movimentos, também foram iniciadas mobilizações em torno da educação

como dever do Estado. Perpassando esses acontecimentos, deve-se considerar a reforma do sistema eleitoral promovida pela Lei Saraiva em aproximadamente 1885, a qual exclui os sujeitos analfabetos do contingente eleitoral. Somada a esses fatores, percebeu-se a necessidade de investir na alfabetização de adultos, já que, naquele momento, havia um elevado percentual de analfabetos.

No entanto, o investimento dado obteve caráter meramente político. O aceleração da aquisição da leitura e da escrita era a principal preocupação nesse período, pois o que interessava era alfabetizar os sujeitos para que pudessem tornar-se cidadãos eleitores.

Essa organização prolongou-se até o século XX, quando a Revolução Industrial provocou algumas mudanças de concepções. Nesse momento histórico, acreditava-se que a educação poderia promover o progresso do país, na medida em que, se a população tivesse ensino, poderia dominar as técnicas de produção necessárias para o movimento da indústria, que exigia dos trabalhadores, no mínimo, o domínio da leitura e da escrita. A emergência da educação do jovem e do adulto no Brasil surgiu como possibilidade de qualificar a população para atender às demandas do processo de industrialização. Segundo Costa (2009), a principal função da educação escolarizada, nesse período, era formar indivíduos autômatos e sem nenhum senso crítico.

Na década de 40 – período pós-guerra mundial –, verifica-se grande interesse de organismos internacionais na disseminação da educação de jovens e adultos, haja vista que o índice de analfabetismo no mundo era elevado. A partir deste período percebe-se que a educação de jovens e adultos emerge pela necessidade de seguridade, conforme pontuarei nos parágrafos seguintes.

Mediante esta perspectiva, em 1945, é fundada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Essa organização requeria, dos países em desenvolvimento, providências com relação ao desenvolvimento de ações que minimizassem os altos índices de analfabetismo. Assim, por recomendação da UNESCO, que, dentre outras determinações, solicitava o melhoramento do ensino em diferentes partes do mundo, foi criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Paiva diz que o lançamento da CEAA

[...] se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir-se num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 178).

Além disso, foi criada também a 1ª Campanha de Educação de Adultos, que perdurou até aproximadamente 1963. Esse movimento propunha a alfabetização em três meses e também oferecia um curso primário, capacitação profissional e desenvolvimento comunitário em breves intervalos de tempo.

Em virtude da necessidade da rápida capacitação de mão de obra para atender à demanda do mercado industrial, criou-se a ideia de que a educação para jovens e adultos se resumia ao aprendizado da leitura e da escrita. Isso instaurou uma identidade marginalizada sobre essa modalidade de ensino por longo tempo, se não até os dias atuais.

Merece ser destacado que, embora com déficits, somente quando a educação passou a estar vinculada à indústria e ao mercado de trabalho é que surgiram as primeiras políticas públicas organizadas na forma de campanha, como ressaltei. A educação, desse modo, passa a ser motivo de preocupação e investimento, mas apenas para contribuir para a indústria, estando, portanto, vinculada ao mercado e à economia. Tomo essa informação como um aspecto relevante para esta pesquisa, pois isso já anuncia as condições de existência da necessidade do empreendedorismo no presente.

Dando prosseguimento ao processo investigativo, verifico que, em 1948, entra em vigor nas Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tal declaração assegura o direito à educação no Art. 21º quando afirma que “toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país”, leia-se também direito à educação. No Art. 26º, o documento expressa que:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (BRASIL, 1948, p.12).

Embora a declaração expresse claramente a questão dos direitos de todos à educação, não foi nesse momento histórico que emergiu a “necessidade” de institucionalização de TODOS no contexto da escola. Faço a leitura de que esse documento produziu uma verdade discursiva sobre a necessidade da educação, ou seja, este movimento, ofereceu condições de possibilidade para o momento em que vivemos hoje, o qual tem a inclusão como um imperativo de verdade que toma a institucionalização e o empreendedorismo de si como necessidade, como forma de vida. Essas informações fazem ver que a “educação para todos” não é “coisa do século XXI”.

Ainda nesse momento histórico, o analfabetismo era entendido como a causa do escasso desenvolvimento do país. Mais que isso, o adulto analfabeto era identificado como um sujeito marginal, incapaz, sendo submetido à menoridade econômica, política e jurídica (Cunha, 1999). Desse modo, a educação passa a ser uma questão de segurança nacional, pois o atraso do país é relacionado à falta de instrução de seu povo.

Juntamente com o lançamento da 1ª Campanha de Educação de Adultos, acontece o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. Para essa ocasião, o Ministério da Educação enviou representantes de todos os estados brasileiros, sendo que a participação destes deu origem a um documento que, posteriormente, foi emitido aos Serviços de Educação de Adultos estaduais (SEAs), possibilitando o acesso a essas informações em todos os estados brasileiros. Esse documento expressava as seguintes constatações:

- a necessidade de investir na educação como estratégia para a resolução de problemas sociais
- o alfabetizador é identificado como missionário
- o analfabeto é visto como causa da pobreza
- o ensino é tido como tarefa fácil
- a não-necessidade de formação específica
- a não-remuneração (devido à valorização do trabalho voluntário)

Ao enviar um representante de cada estado brasileiro, bem como com a elaboração desse documento, o Estado – enquanto instituição governamental –

unifica o entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, seus objetivos e possibilidades de estratégias de ação em todas as localidades da Federação, promovendo um processo de mobilização nacional que deu origem a diferentes momentos de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos.

No cenário internacional, em 1949, acontece a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, consistindo em um momento de intensos debates sobre a educação do adulto. Dá-se início ao processo de alfabetização do adulto de forma efetiva. Concomitantemente, estudos são realizados sobre a capacidade de o sujeito adulto aprender, desmistificando teorias que sinalizavam o contrário.

Ressalta-se que as condições de ensino eram precárias, a assiduidade era baixa, assim como a qualificação profissional, já que eram voluntários que, na maioria dos casos, exerciam a docência. Esses fatores ocasionaram a aprendizagem superficial, o que veio a acarretar resultados negativos.

Nas décadas de 50 e 60, surgiram novas formas de pensar a educação de adultos. O analfabetismo, que era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não-igualitária (Soares, 1996). Nesse instante, a educação de base passou a ser percebida como possibilidade de mudança desse cenário de elevados índices de analfabetismo.

Na década de 60, nasce o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, uma proposta educativa desenvolvida por Paulo Freire que, diferentemente das demais, tem como objetivo a formação de cidadãos numa perspectiva crítica, e não apenas preparatória para a indústria. Embora apresentasse ideia inovadora, esse projeto é interrompido em 1964 pelo Golpe Militar, que via o Programa como ameaça à ordem social. Segundo Costa, a proposta educativa de Freire

[...] colocava em risco a manutenção do status quo da burguesia, que tinha na ignorância das massas uma forte base de sustentação. Vendo seus interesses ameaçados, as elites impediram que Freire continuasse seu trabalho educativo/político, reflexivo/libertador, acusando-o de subversivo (COSTA, 2009, p. 4).

Em 1967, é criado pelo governo – gerido na época por militares – o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), arquitetado como norma de

controle da população. Esse programa tinha como objetivo a alfabetização funcional¹² dos cidadãos com idade entre 15 e 30 anos. De acordo com Costa

(2009), o objetivo do programa era fazer uma educação como adaptação aos padrões de vida modernos, preparar mão de obra para o mercado de trabalho e acabar com os focos de conscientização política presentes nos programas executados no período de 1960 a 1964.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/71), concebeu-se o Ensino Supletivo, o qual tinha como finalidades: suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria e proporcionar, mediante volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tivessem seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971). Com a LDB 5692/71, a educação de adultos passa a ser reconhecida como um direito de cidadania. No entanto, a responsabilidade do Estado é limitada apenas à oferta de ensino para a faixa etária de 7 a 14 anos. Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos não consistia em dever do Estado.

Sob influência da LDB 5692/71, em 1974, os Centros de Estudos Supletivos (CES) são criados pelo Ministério da Educação. O tempo, o custo, a efetividade do ensino e o caráter tecnicista eram as principais características da escolarização, haja vista que o país ainda atravessava um período de ascensão industrial. Nesse período, a autoinstrução era a habilidade que passou a ser desenvolvida ou ao menos requerida. Nasce nesse momento os primeiros cursos por correspondência. Como consequência, vieram o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Na década de 80, esse cenário passa por novas transformações em função da expansão política que ocorre no Brasil e no mundo. Com a extinção do MOBREAL, é criada a Fundação Educar. Dessa forma, os municípios, estados, empresas e entidades comunitárias ganham autonomia para executar projetos que venham

¹¹ Alfabetismo funcional – critério estatístico adotado pela Unesco para designar o limitado domínio da leitura e escrita por pessoas com menos de quatro anos de escolarização.

contemplar jovens e adultos. O Governo Federal passa a ser órgão de fomento e apoio técnico.

A Constituição da República Federativa do Brasil também é instituída nessa década, em 1988. Sobre educação para a universalização, informa, no Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 34). Sobre a Educação de Jovens e Adultos, esse documento, em seu Art. 208, assegura a modalidade como direito de todos no seguinte fragmento: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 35).

Esse cenário de rupturas e descontinuidades da educação de jovens e adultos toma outra diretriz na década de 90¹³, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e promovida pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Essa conferência resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos e no Plano Decenal de Educação para Todos, podendo ser considerado um dos movimentos que fazem a “reabertura” da proposta de inclusão educacional, na medida em que se propõe a minimizar o analfabetismo, além de assegurar o ensino a todas as crianças e adolescentes.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi organizado em 1993 pelo Ministério da Educação para atender às resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse documento possui como objetivo central “assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 07).

Segundo Costa (2009), o governo de Fernando Henrique Cardoso, já no primeiro mandato, que perdurou de 1995 a 1998, buscou adequar o sistema de

¹³ Observa-se que a Conferência Mundial de Educação Especial, que deu origem à Declaração de Salamanca, também aconteceu nessa década e contribuiu para a universalização da educação, na medida em que prima pela inserção das pessoas com deficiência.

ensino à reforma do Estado Brasileiro, imposta pela conjuntura internacional. Com essa adequação, foram trazidas várias mudanças no cenário educacional e econômico, uma vez que é nesse governo que as práticas neoliberais são incorporadas ao cenário brasileiro, conforme mostra a Dissertação de Mestrado de Gabriel Augusto Miranda Setti (2006), intitulada *Relações e identidades entre FHC e o pensamento neoliberal (1995-2002)*. Setti (2006) afirma que, ao aderir a essa razão de Estado, um novo momento toma forma na educação brasileira.

A maneira de conduzir as práticas educacionais a partir desse governo difere, pois existe uma nova racionalidade de ação de governo que passa a conduzi-las. Essa racionalidade ancora-se nas práticas neoliberais, o que significa abrir-se para o desenvolvimento econômico. A expansão/democratização do ensino, que vinha sendo proposta desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na década 40, a partir de um governo (neo)liberal, passa a ser vista como possibilidade de controlar a população. Segundo Possa,

O que se entendia como democratização da educação para todos tinha a ver com uma maneira de fazer, uma racionalidade de ação de governo que ao limitar sua intervenção sobre a sociedade abria-se para o desenvolvimento econômico pela liberdade de mercado e ampliava sua rede de captura da população e dos indivíduos pelo poder das instituições, pois nesta racionalidade era necessário cuidar dos riscos e das distorções sociais que um desenvolvimento econômico livre poderia gerar (POSSA, 2013, p. 109).

Nesses termos, democratizar a escola significa a possibilidade de monitorar a população a partir de uma lógica de Estado mínimo. Essa racionalidade, apoiada nas práticas neoliberais, toma o mercado “como uma forma de definir e limitar as ações de governo, fazendo com que este se coloque e se justifique diante da população” (LOPES, 2009, p. 108). A relação entre a sociedade civil e o Estado nesse momento passa a instituir-se de forma diferenciada. A condução da conduta dos sujeitos não é dada mais pela imposição, mas pela indução de ações.

Lopes diz que, no Brasil, é a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso que ocorre a expansão do Estado brasileiro.

Expansão no sentido de o Estado estar cada vez mais onipresente, articulado às relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas e mais voltado para o *homo oeconomicus*¹⁴ (LOPES, 2009, p. 109).

Utilizando práticas neoliberais, o governo passa a exercer o poder por meio de políticas públicas ancoradas na esfera de inteligibilidade de “educação para todos” como um direito do cidadão. São colocadas em movimento as políticas que já existiam, e são criadas novas legislações para incluir a todos e a cada um no contexto da escola. De acordo com Possa, trata-se de

[...] um Estado de governo liberal que pela economia política produz o direito à educação escolarizada para todos não pelo fato de ser este um direito natural, mas porque a educação se constitui num mecanismo pelo qual se pode exercer ações de governo sobre a população e sobre cada um, subjetivando nos indivíduos sem atropelos, sem violência e abusos, mas como direito a uma tecnologia disciplinar e normalizadora que pelo efeito da democratização pode efetivar o controle e a regulação das condutas na instituição escolar que faz parte da maquinaria que pulveriza estratégias para que a própria população e cada um lute pelo direito à educação e empreenda forças para acessar e manter-se num processo educativo (POSSA, 2013, p. 110).

Assim, constituem-se como estratégias que colocam essa forma de gerir a população certos documentos, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1995. Associados a cursos de formação de professores, oferecem ao governo a possibilidade de governar a partir da menor intervenção direta. Esses documentos balizam, norteiam e coordenam a educação na perspectiva desejada pelo Estado, que busca caminhar ao encontro do capitalismo.

Dentro dessa lógica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96) é reformulada e passa a tratar da educação de jovens e adultos no Título V, Capítulo II, como modalidade da educação básica, regulamentando sua

¹⁴ Para Foucault (2008), o *homo oeconomicus* é um homem eminentemente governável. Se é governável, significa que está articulado à lei. Dele se esperam outras ações sobre o meio; esperam-se ações capazes de autocondução e de autogestão. Ao se dirigir (a si próprio) e estando imerso nas redes que o constituíram, tenderá a agir da mesma maneira sobre a conduta e os desejos dos outros.

oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou não o concluíram.

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 15).

No meu entendimento, esses excertos, em especial as informações dispostas no Art. 37º, indicam que a modalidade de ensino EJA atua na regulação que a educação institucional pode exercer na vida da população de risco. A EJA, então, consiste em uma política de gerenciamento dos indivíduos considerados de risco¹⁵, vindo a oferecer outra possibilidade para que o sujeito seja institucionalizado, seja capturado, uma vez que, na idade apropriada, esse sujeito evadiu do sistema educacional.

Ainda na LDBEN/96, em seu Art. 4º, consta como dever do Estado efetivar a educação escolar pública mediante a garantia de “recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso”. O mapeamento da população que não obteve acesso à educação, obtido por meio de estatísticas, incide em uma estratégia de governo que visa ao gerenciamento de risco, na medida em que mensura, identifica e classifica os sujeitos do desvio. Esse rastreamento possibilita governar continuamente cada espectro populacional, quantificando o sujeito que está à margem.

Outro documento importante que traz indícios desse movimento são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas no ano de 2000 pelo Conselho Nacional de Educação por meio do parecer nº

¹⁵ “Entre os indivíduos considerados em risco, ocupam lugar de destaque os moradores de rua, os que vivem abaixo da linha da pobreza e aqueles que se situam fora de qualquer tipo de registro em alguma instituição do Estado” (LOPES, 2011, p. 286).

11/2000. Elas estabelecem regras gerais para a oferta dessa modalidade educativa, esclarecendo sobre a necessidade de flexibilidade quanto à estrutura curricular e ao intervalo de tempo para a sua realização e conclusão. Esse documento também aponta funções dessa modalidade educativa em nosso país: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

Com o objetivo de oferta de ensino a todos, ainda nessa década, formou-se a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI e realizou-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA)¹⁶, sendo a última mediada pela UNESCO. A partir dessa conferência, é feito um recenseamento da realidade educacional dos jovens e adultos sem escolarização nos países emergentes e são criadas estratégias para minimizar esses índices.

Atravessados na legislação estão os marcos políticos/partidários, que são instituídos a cada plano de governo e que, da mesma forma que a legislação, operam na realização de estratégias de implementação da EJA. Entre os múltiplos programas dessa esfera, está o Programa Brasil Alfabetizado, administrado pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), que, em 2004, foi incorporada à antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Para a implementação desse programa, foi criado o documento *Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores*, onde as estratégias de governmentação neoliberal, como políticas que guiam as condutas por meio do gerenciamento de risco, também se fazem presentes:

Para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos nos processos educativos, o Programa Brasil Alfabetizado se apresenta como uma política pública que, por ser contínua, visa à **continuidade** dos estudos dos recém-alfabetizados (BRASIL, 2011, p.7, grifo meu).

¹⁶ A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) vem sendo realizada a cada 12 anos desde 1949 pela UNESCO e possui como objetivo debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para a educação de adultos, bem como traçar as principais diretrizes que nortearão as ações nesse campo.

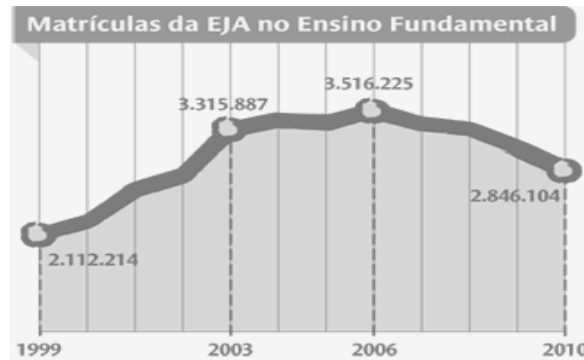
Ao objetivar a continuidade dos estudos do público alvo da política, o Estado garante que o sujeito seguirá capturado pela teia neoliberal, ou seja, esse sujeito, se escolher dessa forma, continuará investindo em si, portanto, não será um risco para o poder público, pois suas ações podem ser previsíveis/mensuráveis.

A Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA) da SECADI assumiu como desafio central o enfrentamento da enorme dívida histórica do país no tocante à educação de jovens e adultos e o compromisso de criar **instrumentos e políticas que conduzam ou reconduzam os jovens e adultos para os sistemas de ensino** (BRASIL, 2001, p. 4-5, grifo meu).

Com essas ações, verifica-se o início da descentralização da responsabilidade do Estado com a Educação, que é transferida para a sociedade civil. O Estado deixa de ser o executor de serviços e passa a apenas controlar a execução, implementada pela sociedade. O Estado deixa de ser o agente de produção da educação de adultos, reservando o papel de coordenação, certificação e controle de resultados.

Tendo início no governo de Fernando Henrique Cardoso, ganhando força no governo de Luís Inácio da Silva e tendo continuidade no governo vigente, as ações inclusivas – no sentido de educação para todos –, enquanto imperativos de verdade, expandem-se no cenário educacional e industrial. São cada vez mais visíveis nos últimos governos as tentativas de propostas governamentais para inclusão de todos na escola e no mercado de trabalho. Essas ações marcam o movimento inclusivo que vivemos na atualidade, na perspectiva de atender às solicitações das entidades internacionais, conforme mencionei.

O censo escolar, no que tange à esfera da EJA, é um demonstrativo de que as ações a partir do governo de FHC provocaram efeitos em termos de captura da malha populacional por meio da institucionalização escolar, como mostra o gráfico:



Fontes: Edudata e Censo Escolar 2010.

Ao fazer a leitura do gráfico, é perceptível que o número de matrículas se ampliou entre o período de 1999 a 2006. Junto a esse crescimento do número de matrículas, enfatizo a adesão das práticas neoliberais no Brasil, bem como o empreendimento que os sujeitos tem feito na sua escolarização.

Segundo o diagnóstico da realidade da Educação de Jovens e Adultos apresentado pelo Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), o índice de analfabetismo no Brasil, no ano de 2006, apresentou 3,8% pontos percentuais de diminuição com relação ao ano de 1996. No entanto, o percentual de analfabetos nesse período ainda era elevado, somando um total de 14,4 milhões¹⁷ de pessoas com 15 anos ou mais. Ao identificar-se a elevada demanda de jovens e adultos analfabetos, outros programas, como, por exemplo, o Programa Alfabetização Solidária e o Programa Brasil Alfabetizado, foram criados a fim de suprir essa lacuna da escolarização da população. Com essas ações, as estatísticas sofrem alterações, ampliando em 59% o número de matrículas de EJA no ensino fundamental em cursos presenciais.

Vale ressaltar que, nessa lógica, a utilização de estatística constitui-se como uma tecnologia de poder-saber capaz de criar visibilidades. Essa tecnologia vem sendo fortemente utilizada pela governamentalidade neoliberal, sendo colocada sempre em consonância com objetivos de interesse do Estado.

Os índices e as estatísticas são utilizados como estratégias de governo das condutas. Empregados pelo poder público como táticas, promovem um país

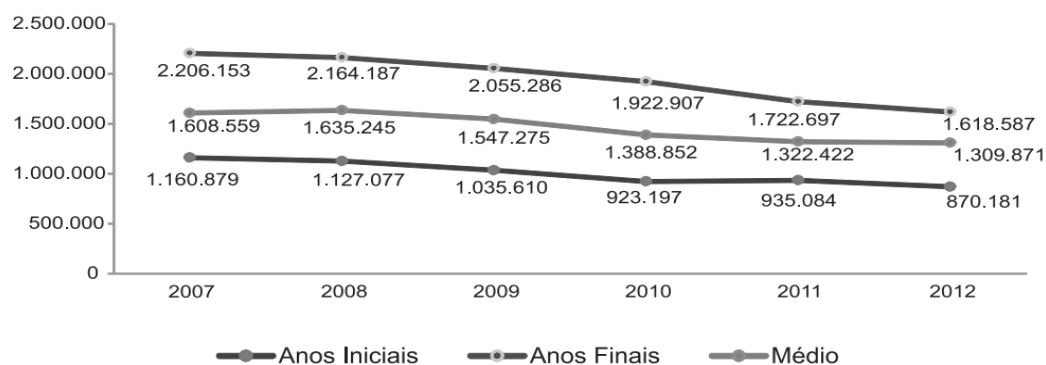
¹⁷ Informação fornecida pelo IBGE 2006.

onde todos possuem “melhores condições de vida”, o que, na contemporaneidade, significa exercer a cidadania por meio do consumo, do movimento de mercado. Foucault afirma que o Estado utiliza “[...] táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal” (1979, p. 292).

Nessa racionalidade de Estado, cabe ao sujeito moderno mudar os índices, as estatísticas, ou seja, sair da margem de risco para conquistar melhores condições de vida. Para tanto, é necessário que ele faça as escolhas certas, que não são instituídas obrigatoriamente pelo Estado. As possibilidades de escolha são oferecidas ao sujeito por meio de promessas expressas em *slogans* de programas e políticas que, de forma nada subliminar, responsabilizam o próprio sujeito pela sua condição de vida. O neoliberalismo impõe às pessoas a responsabilização total pela própria formação “[...] e pela própria competência para atuar na ferrenha competição no mercado de trabalho” (PACIEVITCH, MOTIN, MESQUIDA, 2008, p.4613). O Estado oferece condições para todos e para cada um; basta que cada sujeito se mobilize para buscar essas ofertas.

No instante em que a população se movimenta para a mudança, ingressando na escola, por exemplo, os índices de desenvolvimento do país elevam-se, beneficiando o Estado, na medida em que, ao alcançarem as exigências internacionais, levam a nação “a integrar o bloco dos ditos países em desenvolvimento” (LOPES, 2011, p. 286). Isso permite que o país assuma outras posições em meio aos demais integrantes dos blocos econômicos, possibilitando o alcance de maiores financiamentos e negociações no âmbito internacional.

No entanto, embora os índices de matrículas na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos apresentem amplo número, vêm demonstrando quedas desde 2007, conforme mostra o Gráfico 1.



Fonte: Censo escolar 2012

Gráfico 1 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino no Brasil entre 2007 e 2012.¹⁸

O quadro sinaliza o significativo aumento de matrículas de 1999 até o ano de 2006, apontando que, depois desse período, as matrículas decrescem. Especialistas indicam como causa central desse declínio a falta de investimento, em especial para a transição de órgão financiado. Entre 1998 e 2006, eram os estados e municípios que mantinham a EJA por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). No entanto, a partir de 2007, o Governo Federal assumiu essa responsabilidade, e o órgão mantenedor passou a ser o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Embora esse fundo seja destinado a todos os níveis e modalidades de ensino, cabe aos gestores fazer a partilha do montante destinado a cada instituição. Em função das taxas elevadas de evasão e reprovação, bem como da falta qualificada de profissionais para atuar na área, muitos gestores preferem extinguir ou simplesmente não ampliar as turmas de educação de jovens e adultos, pois essas taxas podem acarretar prejuízos na nota da escola. Além disso, especialistas da área sinalizam como dificuldades da modalidade: a falta de profissionais qualificados, a estrutura física das salas de aula e as adaptações curriculares, entre outros.

Sem menosprezar o que dizem os especialistas, os dados fazem-me pensar que o número de matrículas diminuiu porque foi suprida uma grande demanda entre

¹⁸ Não utilizei os dados do censo escolar de 2013, pois estão disponíveis apenas os resumos, e não os dados na íntegra.

1996 e 2006, que necessitava da modalidade de ensino EJA e que agora migrou para outros níveis ou modalidades de ensino. Fortaleço essa ideia ao verificar, no censo escolar, que o número de matrículas no ensino superior, bem como em cursos técnicos profissionalizantes, se eleva a partir de 2007, o que me faz pensar que o fluxo de matrículas migrou para esses níveis. Além disso, a educação básica expandiu-se após 2006, o que também me faz pensar que esses sujeitos possivelmente não precisaram da EJA.

Pontuadas essas questões, coloco-as em espera e pergunto o que move 3.102.816¹⁹ milhões de sujeitos a saírem das suas residências, geralmente à noite, enfrentando muitas vezes o frio, o trânsito, expondo-se à violência, dentre outros fatores pouco atrativos, para estarem em um local de estrutura precária, tendo como mestres pessoas desqualificadas e muitas vezes descontentes com a sua remuneração/valorização, sendo tratados como crianças grandes, uma vez que é preciso rever o currículo empregado hoje aos alunos utilitários da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, pontuo que, ao olhar para a trajetória histórica da educação de adultos, entendo que a educação para esse espectro populacional deixa de ser um descaso apenas quando passa a ser vista como possibilidade de produtividade. Entretanto, mesmo quando passa a ser atrelada à economia, isso não significa que a educação para jovens e adultos passou a ter qualidade. Significa apenas que pequenos investimentos foram feitos, sempre com o objetivo imediato que ora foi alfabetizar para tornar os cidadãos eleitores, ora prepará-los para a industrialização do país, ora colocar o sujeito no mercado de trabalho a fim de que assuma seus riscos, ora elevar os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), o que resulta em um panorama fragmentado da Educação de Jovens e Adultos. Isso me faz pensar também que as formações aligeiradas e sem qualidade são ofertadas intencionalmente para que não seja desenvolvida no sujeito a percepção crítica do sistema a que somos submetidos.

¹⁹ Este número é um dado preliminar apresentado pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2013 referente ao número de matrículas iniciais na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral.

Entendo que as práticas que deram condições de possibilidade para a constituição do sujeito empreendedor de hoje não se constituem como uma condição pós-moderna, já que, em diferentes momentos históricos, o desenvolvimento econômico esteve atrelado à educação. No entanto, a lógica do neoliberalismo foi a mola propulsora do empreendedorismo, pois desenvolveu técnicas de subjetivação que fizeram com que os sujeitos desejassem empreender em si por meio da institucionalização no contexto da escola.

Além disso, pontuo o quanto as influências internacionais condicionam o andamento das ações educacionais nacionais, conforme as orientações e recomendações explicitadas no percurso deste texto. Estas não se restringem a apenas sugestões, na medida em que fornecem ou não possibilidade de acesso a financiamentos, principalmente aos países em desenvolvimento, podendo ser vistas como imposições internacionais que delimitam o funcionamento mundial.

Sobre tudo isso, convém observar que a Educação de Jovens e Adultos foi perpassada por vários deslocamentos no que se refere às formas de implementação no que tange ao órgão responsável. No entanto, a necessidade de oferta de ensino a jovens e adultos, enquanto malha de sujeitos capturados, é uma preocupação contínua ao longo da história, sendo que só na década de 90 se torna emergencial, em virtude de acordos internacionais e da adesão ao neoliberalismo.

CAPÍTULO IV – A extensão da teia neoliberal de captura pela vinculação à instituição escolar e ao movimento do mercado: alguns apontamentos

Ao longo desta dissertação, propus-me a pensar sobre os efeitos da governamentalidade neoliberal colocada em funcionamento para a produção de sujeitos contemporâneos, a partir da aliança entre Estado e Escola, na perspectiva de buscar os deslocamentos passíveis de serem percebidos, tendo em vista o desenvolvimento de uma sociedade de seguridade.

Para colocar em movimento essa discussão, realizei entrevistas com alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos que nela estão matriculados na atualidade, pois entendo a EJA como um lócus onde a governamentalidade se torna visível. Ao fazer a análise das recorrências encontradas nas narrativas desses sujeitos utilizando como ferramenta a noção de governamentalidade proposta por Michel Foucault, identifiquei que os alunos sentem a necessidade de ser ou estar institucionalizados no contexto da escola, no sentido de pertencer, de estar vinculado ao sistema de ensino. Constatei também a necessidade que esses sujeitos têm de se tornarem empreendedores de si. De posse dessas enunciações, com inspiração genealógica, recuei a alguns acontecimentos passados a fim de tentar compreender o que fez emergir essas verdades na organização do presente.

Na análise, percebi que a institucionalização por meio da educação é entendida como prática de salvação, que vem se desenvolvendo ao longo da história e fazendo com que os sujeitos sejam capturados e tenham suas condutas conduzidas, atendendo às conveniências do Estado em cada momento histórico. O mesmo acontece com o empreendedorismo, que desde a industrialização vem se utilizando da educação como veículo para subjetivação de um sujeito capaz de empreender em si mesmo, gerenciar sua vida e seus riscos, por meio de buscas

incessantes por melhores condições de vida, o que, na contemporaneidade, significa possibilidade de consumir, participar, estar em circulação.

Neste instante, é importante esclarecer que tais movimentos não ocorrem de maneira isolada, processualmente, ou seja, os sujeitos da contemporaneidade são interpelados concomitantemente por esses e outros processos de subjetivação. Os sujeitos são delineados pela racionalidade neoliberal, que os torna protagonistas de sua própria constituição como sujeitos empreendedores de si e mantenedores do movimento econômico.

No entanto, tão importante quanto compreender como essa racionalidade opera na produção do sujeito da EJA é compreender que ela vem se estendendo, como uma espécie de teia, na esfera educacional. Nesta lógica de pensamento a EJA é apenas um braço, uma ramificação dessa política de Estado.

Conforme discorri ao longo da dissertação, estamos vivendo a era da governamentalidade, que, como descreve Foucault, se constitui, dentre outras formas de entendimento, como uma arte de governo que se utiliza de estratégias para colocar todo e qualquer sujeito em movimento. Os sujeitos devem participar do jogo neoliberal, desenvolvendo o desejo de qualificar-se e buscar, permanentemente, por melhores condições de vida e melhor posicionamento no mercado. Com essa estratégia de governo, os sujeitos que estão à margem devem “diluir-se” na população, gerenciando suas vidas, minimizando seus riscos e maximizando a lógica da seguridade com a menor intervenção estatal possível. O governo utiliza a ideia de governar com economia, ou seja, governar o menos possível, embora a intenção seja governar a população com maior êxito. “É uma estratégia que implica “mascarar” parte das ações governamentais, a fim de parecer um governo justo, um governo de todos e para todos” (RECH, 2010, p. 64).

Nessa linha de pensamento, ao pesquisar sobre a EJA, penso que contribuo para o campo da educação especial, meu campo de formação, pois olho para uma “amostra” que também é atingida pelo imperativo de verdade que denomina a inclusão para capturar a todos os sujeitos e constituí-los como alvo das tecnologias de governo atuais. Assim, não me detive na problematização da inclusão apenas dos sujeitos da educação especial, pois acredito que, ao olhar para os mecanismos

de governamento neoliberais, se torna inviável a fragmentação das esferas educacionais. Isso porque se trata de um modelo de gestão que prima pela “educação de todos”, independentemente da sua condição, na perspectiva da regulação das massas por meio do agenciamento na instituição escola e posterior inserção no jogo do consumo x produção.

Entendo que as políticas para a implementação da EJA e da educação especial, do mesmo modo que da educação quilombola, da educação do campo, da educação à distância e outras modalidades de ensino, configuram-se na contemporaneidade como um conjunto de táticas (meios) que compõem a estratégia de governamento denominada “inclusão”, atuando por meio da condução das condutas, do gerenciamento populacional. São políticas de uma mesma funcionalidade, pois possuem embasamento no imperativo da “educação para todos”. Sendo assim, atuam na regulação da população por meio da captura de todos no espaço escolar.

Essas políticas, por intermédio de diferentes modalidades de ensino, atingem os mais distintos grupos, oferecendo condições a cada um deles, a fim de inseri-los e mantê-los na lógica da sociedade da seguridade, permeada pela discursividade que adota mecanismos educacionais atrelados ao mercado como formas de subjetivação da população. Sobre isso, Rech (2010, p. 64) diz que “o governo precisa garantir ‘tudo a todos’ e, para isso, faz com que as pessoas aprendam a se autogovernar através do governo de si mesmo”.

Os discursos concernentes à inclusão são ferramentas de subjetivação que, na medida em que possibilitam a ascensão profissional do sujeito por meio de maiores níveis de ensino, o colocam na condição de produtor/consumidor, lugar onde o sujeito contemporâneo exerce a cidadania.

A educação [...] é, portanto, mais um produto pelo qual as pessoas têm que lutar para obter, como um pré-requisito para uma “boa (de) formação”, que possibilitem a elas uma maior chance de conseguir um “bom emprego” (PACIEVITCH, MOTIN, MESQUIDA, 2008, p 4612).

A partir de políticas reparadoras, de assistência e de inclusão, o deficiente, o jovem, o adulto, o negro, o índio, passam a gerenciar suas próprias vidas, sem depender de benefícios concedidos diretamente pelo Estado. Nessa posição, a

racionalidade neoliberal atua na condução de maneiras de eles se tornarem sujeitos autogestores/microempresas, empreendedores de si. Essas práticas, assim como as ações que circunscrevem a inclusão educacional, não possuem caráter de obrigatoriedade, ou seja, o Estado não obriga as pessoas a tornarem-se microempreendedores, no entanto, o lugar para aqueles que não aderem a esse princípio é tomado pela discriminação, pelo preconceito, ditado na esfera societária como “uma escolha que não deve ser feita”.

O sujeito contemporâneo é livre para fazer suas escolhas, desde que elas contribuam para o seu desenvolvimento como empreendedor. Em outras palavras, ser “livre” significa seguir os parâmetros mercadológicos e institucionais estabelecidos, significa fazer escolhas dentro da gama de opções oferecidas pelo Estado, como, por exemplo, fazer uso das modalidades de ensino. “Na perspectiva foucaultiana, a liberdade passa a ser a possibilidade de exercitar a atitude-limite como caminho para a crítica e para a mudança” (VEIGA-NETO, 2011, p. 27). A sociedade, então, cria limites e proibições, escolhe algumas formas de viver e rejeita outras.

Isso posto, é possível afirmar que o governo do sujeito contemporâneo se apresenta de modo ambíguo, pois enfatiza a autonomia do sujeito, mas conduz as condutas de todos e de cada um, num processo permanente.

As políticas neoliberais proclamam, hoje, a autonomia de todos os indivíduos para forjar uma idéia de inclusão e co-responsabilidade na constituição das relações de mercado, ou seja, no consumo e na oferta dos serviços. Proclama-se a autonomia dos indivíduos e alcança-se como resultado a naturalização e a culpabilização de sua incapacidade de competir com “competência” (SANTOS & MESQUIDA, 2007, p. 21).

A razão de Estado, operacionalizando a inclusão como um imperativo, passa a ser o pano de fundo para todas as modalidades e níveis de ensino, pois opera no sentido de dar condição de possibilidade para que todos estejam aptos a tornarem-se empreendedores, estabelecendo modos de ser sujeitos na contemporaneidade. Sendo assim, o empreendedorismo configura uma potente estratégia de governo que tem operado por meio da institucionalização, no contexto da escola, de forma sutil e perversa na produção do sujeito contemporâneo.

Conforme referi no Capítulo III desta dissertação, essa lógica foi incorporada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse presidente aderiu à lógica neoliberal a fim de atender aos interesses mercantis modernos, ou seja, o sistema econômico capitalista. Para tanto, passou ainda mais a fazer uso da educação, utilizando-se de políticas educacionais das mais variadas, dentre outras estratégias que incidem sobre as práticas dos sujeitos.

A rigor, a educação passa a existir para suprir os vácuos do mercado [...]. Isso significa que desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio, com os seus cursos preparatórios para o nível superior e para o exercício prático de uma profissão de imediato, até a Universidade, o sistema educacional está atuando, hoje, no Brasil, a partir de uma visão de mundo nitidamente mercadológica (PACIEVITCH, MOTIN, MESQUIDA, 2008, p. 4608).

Tais táticas são criadas porque é preciso que sujeitos sejam configurados de determinada maneira para agir dentro dessa racionalidade, tomando como verdade os pressupostos neoliberais. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal não teria sentido se os sujeitos não acreditassem nela, por isso, é preciso também que sujeitos sejam inventados para operá-la.

Nesse enredo, o sujeito da contemporaneidade precisa desenvolver características/habilidades para manter-se incluído no movimento do mercado, isto é, na lógica neoliberal. A partir do exercício analítico desenvolvido nesta dissertação, percebo que empreender em si se constitui como uma habilidade fundamental para o sujeito moderno permanecer incluído. Entretanto, empreender em si envolve o desenvolvimento de uma série de habilidades.

O sujeito contemporâneo, entendido como um empresário de si – uma microempresa –, deve ser capaz de adaptar-se constantemente a situações novas, deve ser capaz de desenvolver novas competências. É um sujeito que busca incessantemente por capitalização do conhecimento, é um sujeito capaz de aprender sozinho, que estabelece metas próprias cada vez mais ousadas. Enfim, o sujeito mobilizador da racionalidade neoliberal investe em si mesmo para manter-se incluído no cenário capitalista.

Os sujeitos alunos da EJA que participaram desta investigação demonstram que conduzem suas vidas na lógica do neoliberalismo quando fazem a escolha da institucionalização, acreditando que essa é uma, senão a única, possibilidade de ascensão, bem como quando se mostram empreendendo em si, conforme mencionado no Capítulo II.

Além disso, esses alunos demonstram sujeição a esse modo de vida quando apontam que buscam desenvolver habilidades para operar nessa racionalidade, na medida em que procuram tornar seu tempo mais produtivo, preferindo escolhas que envolvem capacitação a atividades de lazer e entretenimento, conforme afirma P5: *“olha, nesse momento, eu poderia estar em casa vendo TV, vendo a novela, mas enquanto isso eu estou querendo crescer, eu estou querendo ser alguém”*.

Ademais, os alunos demonstram que são sujeitos capazes de adaptar-se a novas realidades, de aprender sozinhos e de superar seus próprios limites, enfrentando barreiras impostas pelo mundo globalizado. Sobre isso, P5 diz:

[...] todo mundo deveria não só ficar acomodado naquilo em que está e dar continuidade. Porque, na verdade, tu podes ter a idade que for, mas, se tu continuares sempre batalhando, estudando e renovando, tu não ficas parado no tempo, não é? A renovação é diária, e a gente precisa aprender. E, para isso, eu tive que desfazer enormes bloqueios, porque eu tinha muitos bloqueios, principalmente, assim, com essa nova globalização e depois mais a informatização, eu tive que ir para a sala de aula aprender também. [...] Essa modernidade veio de uma forma muito rápida, em questão de 20 anos, foi uma virada total. E quem não acompanhou ficou para trás, com certeza. P5

Fixar objetivos de curto prazo, como a preferência de quase todos os alunos por cursos técnicos²⁰ antes de cursar uma faculdade, também pode ser visto como uma habilidade do sujeito moderno capturado pela teia neoliberal. Isso porque essa escolha possibilita a inclusão desse sujeito em menor prazo no mercado de trabalho, fazendo com que ele assuma seus riscos sem carecer do Estado. Além disso, essa

²⁰ Insiro aqui este excerto apenas para lembrar a discussão iniciada no Capítulo II e dar sequência, nesta etapa do trabalho, fazendo outros deslocamentos – “[...] eu pensei em fazer um curso técnico, até porque é um curso mais rápido que uma faculdade”. P5

flexibilidade constitui-se como uma habilidade para a vida moderna, pois demonstra que o que interessa para o sujeito é estar incluído – e não onde e como, mas sim fazer parte do sistema, estar participando, estar em circulação. Dito de outra forma se for um curso técnico o que lhe proporcionará a inclusão, ele fará essa escolha; se for uma faculdade, ele fará essa outra escolha. Isso significa que as pessoas dão prioridade a estar incluído, deixando muitas vezes de lado as suas aptidões e sonhos – o que importa é estar incluído da maneira que for possível.

Dentro dessa lógica, cabe ao Estado criar instrumentos de controle para manter o sujeito em circulação e impedir que este se acomode, que saia do jogo. Como exemplo, pontuo as avaliações que se estendem a todo o contingente populacional, monitorando o desenvolvimento dos sujeitos desde a mais tenra idade. Nesse nível, cito as avaliações educacionais implementadas desde a educação básica, como a Provinha Brasil, perpassando o ensino médio com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o ensino superior com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Esses instrumentos, além de mapearem o risco populacional, desenvolvem no sujeito a necessidade de estar permanentemente buscando por algo.

Diante disso, produz-se um modo de vida, inventa-se um jeito de ser que, para mim, se aproxima de um “*game*” onde precisamos arrecadar pontos para nos mantermos “vivos”, incluídos, e passarmos de fase para vencer. Somos seduzidos a não parar! “[...] a regra é não estar excluído e, conseqüentemente, não excluir o seu próximo. E, nesse viés, o modelo neoliberal faz da vida um grande jogo, onde cada sujeito se torna participante e precisa lutar para se manter ativo e incluído, disposto a desejar e a consumir” (RECH, 2010, p. 78).

Cabe ainda colocar em discussão as percepções dos alunos entrevistados sobre EJA, no sentido, da sua qualidade. Estes manifestam que sentem que ao fazer a escolha pela modalidade de ensino são favorecidos por suas facilidades, como o curto intervalo de tempo para concluir o ensino fundamental e o ensino médio, o que os incluem em determinadas oportunidades. No entanto, os mesmos sabem que esta escolha, apresenta fragilidades, pois da mesma forma que os

coloca em determinados círculos os limita a entrada em outros. P1 e P3 relatam suas inquietações sobre o assunto nas seguintes passagens.

Eu mesmo vou ter limitação pra fazer uma outra coisa, vou ter que fazer cursinho, vou ter que pagar uma universidade particular, vou ter que ficar mais um ano estudando fora daqui, por que quem faz os três anos fora daqui já é difícil, tu imagina a gente que faz aqui a metade talvez menos do que deveria que aprender. O governo faz isto para facilitar, para os pontos do ensino do país eles tem, a gente sabe que eles têm a questão, assim, de que quanto melhor for o ensino, quanto mais gente tiver estudando, mais dinheiro eles ganham. P1

Por que a gente está aprendendo tudo reduzido, na EJA a gente aprende tudo reduzido, vamos ver como vai ser para frente, tomara que não seja, por que dá de gente querendo desistir [...] P3

Ressalto neste instante que esta, foi uma inquietação que me acompanhou ao longo desta a pesquisa, pois ao estudar o percurso histórico da EJA e escutar as narrativas dos alunos, passei a me perguntar o porquê desta escolha já que a mesma apresenta fragilidades tão bem pontuadas pelos participantes nos fragmentos acima. Sincrônica a esta interrogação me perguntava também por que desta oferta de ensino ser tão precária, débil, marcada pela vulnerabilidade, como pude verificar ao recuar a sua trajetória. Ao final deste investimento, consigo compreender estas questões quando percebo que a educação esta fortemente atrelada ao mercado e, então, passo a entender que embora estes sujeitos não tenham um ensino de excelência alcançaram outro espaço no mercado de trabalho, ou seja, serão incluídos em outras esferas e, ainda estarão contribuindo com as estatísticas tal qual diz P1. Ademais, hoje compreendo que o mercado precisa absorver sujeitos com os mais variados níveis de ensino, e que alunos com a capacitação/certificação que o EJA oferece são necessários para o movimento do mercado. Nestes termos, entendo que no mercado a lugar para todo o mundo, no entanto, nem todos chegam a um mesmo lugar, por isso cabe a cada sujeito investir mais e permanentemente em si, pois disso decorrerá o lugar que ele irá alcançar.

Diante disto, não há dúvidas de que a sociedade atual é ordenada a se mobilizar, a se gerenciar em função da economia. Segundo Carvalho,

[...] atualmente tudo se gerencia, pois o conjunto da sociedade é ordenado a se mobilizar em função da economia. Gerenciam-se os bens, a vida, as emoções, os relacionamentos, a inteligência, a família, a saúde, a educação, os filhos, a cidade, entre outros aspectos. A cultura gestonária torna-se referência para um mundo que deve ser sempre mais produtivo e rentável. Cada pessoa torna-se empreendedora de sua própria vida, pois todos os aspectos da existência humana devem ser apreendidos no registro da gestão. (CARVALHO, 2012, p. 471)

Este modo de vida não está fixado em um lugar, mas distribuído no tecido social através de discursos que definem modos de “ser gente” na contemporaneidade. Com a realização desta pesquisa, se destacaram a necessidade da institucionalização no contexto da escola, bem como, a necessidade de tornar-se empreendedor de si como modos de vida ou como escolhas que devem ser feitas pelos sujeitos modernos para estarem incluídos. No entanto, estas foram algumas das evidências/recorrências que se sobressaíram ao meu olhar, talvez, sob o olhar de outro pesquisador estas mesmas narrativas apontassem para outras interpretações, que pudessem alavancar outras discussões.

Por isso, ao final desta pesquisa, entendo que não é possível encerrar esta discussão, uma vez que, conforme mencionei na apresentação deste trabalho, há poucos exercícios que articulam a perspectiva teórica utilizada nesta pesquisa com a modalidade de ensino EJA. Além disso, verifico que a discussão levantada nesta pesquisa desponta para possibilidades de continuidade deste estudo. Penso que uma vertente seria pensar sobre as patologias que desenvolvemos ao atuar como engrenagens do neoliberalismo, pois conforme os entrevistados desta pesquisa afirmam, estar excluído causa sofrimento, sentimento de culpa entre outros, e manter-se incluído significa estar em constante esforço, ultrapassando limites, o que ao meu ver não é tarefa fácil. Penso também que talvez seja possível olhar para as patologias que as pessoas com deficiência desenvolvem, uma vez que estas também precisam estar constantemente incluídas, tendo que “(con)viver” com o discurso de que “ser diferente é normal”, quando se sabe que ser diferente é ser diferente. Penso também que é preciso pensar sobre o que estamos fazendo com a

cultura indígena ao inserirmos estes sujeitos no contexto da escola/universidade. Ainda é possível problematizar a qualidade da massificação do ensino por meio da educação à distância. Enfim, são infinitas possibilidades de desdobramentos que envolvem os efeitos do neoliberalismo na produção do sujeito moderno perpassando pela educação.

REFERÊNCIAS

AMBRÓZIO, A. **Governamentalidade Neoliberal: disciplina, biopolítica e empresariamento da vida**. *Kínesis*. Vol. IV, nº 08, p. 40-60, dez. 2012. Disponível em:
http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/aldoambrosio_4.pdf. Acesso em: maio de 2013.

BITTENCOURT, R. N. **Os dispositivos existenciais do consumismo**. Revista espaço acadêmico, nº 118, março de 2011. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10182/6708>
Bittencourt. Acesso em: novembro de 2013.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 17 de novembro de 2011. Casa Civil, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 11 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, Conselho Nacional de Educação, mai. 2000.

BRASIL. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, abr. 2011.

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010.

CARVALHO, R. S. **Empreendedorismo, autocrítica e flexibilidade:** problematizando traços da cultura gestonária de vida nos discursos de pedagogos em formação. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 470-498, maio/ago. 2012.

CASTRO, E. M. **Vocabulário de Foucault:** Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CLEMENTE D’ALEXANDRIE. [200] **Le Pédagogue.** Tradution de Henri – Irenne Marrou. Paris: Les Éditions du Cerf, 1960.

COSTA. A. C. M. Educação de jovens e adultos no Brasil : novos programas, velhos problemas. Cadernos de pesquisa 8. Disponível em : http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf. Acesso em: setembro de 2013.

COSTA. S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 171 -185, mai/ago, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2010.

CUNHA, C. M. da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa em políticas educacionais. **Revista Educação & Realidade,** 34 (2), 35-56, mai-ago, 2009.

FONSECA, M. A. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.155-163.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 277 – 293.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II.** O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT. M. Nascimento da biopolítica. In: **Resumo dos cursos do Collège de France** (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 87-97.

FOUCAULT. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002

FOUCAULT. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: M. Fontes, 2008b.

FOUCAULT. **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978), São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT. 1926-1884. Ditos e escritos IV: **Estratégias, poder-saber**/ Michel Foucault; organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Vera Lúcia Avelhar Ribeiro. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2010.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Foucault** - Filosofia e Política. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 371-391.

GASTALDO, D. Pesquisador/a desconstruindo/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, D. E., PARAÍSO, M. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In.: SILVA, T. T. DA. O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (org.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOPES, M. C. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Foucault: filosofia & política.** Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. . **Revista Educação & Realidade.** Dossiê Governamentalidade e Educação, Porto Alegre: Ed. FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009. p. 153-170.

LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo:** capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MARSTON, G. **Fashion, fiction, fertile inquiry?** Struggling with the postmodern challenge and social policy analysis. In: EARDLEY, T.; BRADBURY, B. (Org.) *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Policy Conference 2001*, SPRC Report 1/02. Sydney: Social Policy Research Centre, University of New South Wales, p. 298-316, 2002. Disponível em: <www.sprc.unsw.edu.au/nspc2001/NSPC%202001Papers/Marston.pdf>. Acesso em: outubro de 2013.

MENEZES, E. da C. P de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E., PARAÍSO, M. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORGENSTERN, J. M. Governamentalidade Neoliberal e a produção de sujeitos para a dinâmica inclusiva. **Anais** da IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em

Educação da Região Sul, 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2802/698>. Acesso em: abril 2013.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Ó, J.R. **A maquinaria escolar moderna entre os séculos XVI e XIX: estruturas de uma história do presente**. 2008. Trabalho apresentado no Curso de Extensão "A Maquinaria Escolar Moderna Entre os Séculos XVI e XIX: estruturas de uma história do presente", São Leopoldo, 2008. 26p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PACIEVITCH, T., MOTIN, G., MESQUIDA, P. **O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do Neoliberalismo sobre a educação**. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – Educere, 2008. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/757_614.pdf. Acesso em: dezembro de 2013.

PAIVA, V. P.. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E., PARAÍSO, M. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PINEAU, P. **Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade**. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57). Set./Dez. 2008.

POSSA, L. B. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria. 2013.

RECH, Tatiana L. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece.** Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

RIOS, G. M. S. **Avaliação em Educação Especial: tecnologia de governo do professor do atendimento educacional especializado.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SANTOS, M. S & MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes: O modelo da pedagogia por competência.** São Paulo: Edumesp, 2007.

SETTI, G. A. M. **Relações e identidades entre FHC e o pensamento neoliberal (1995-2002).** 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de Brasília, 2006.

SOARES, L. J. G. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais.** Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOUZA, S. A de. **A introdução do empreendedorismo como componente curricular na educação brasileira: primeiras considerações.** Disponível em http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SilvanaAparecidadeSouza_GT7.pdf. Acesso em: agosto de 2013.

TOMÁS DE AQUINO, Santo. [1256-59]. **Sobre o ensino (De magistro).** Os 7 pecados capitais. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. La maquinaria escolar. In: ALVAREZ-URIA, F.; VARELA, J. **Arqueología de la escuela.** Madrid: La Piqueta, 1991. P. 13-54.

VEIGA – NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, VEIGA – NETO, SARAIVA. K. Educar como arte de governar. **Currículos sem fronteiras**, v. 11, n.1, p 5-13, jan./jun. 2011.

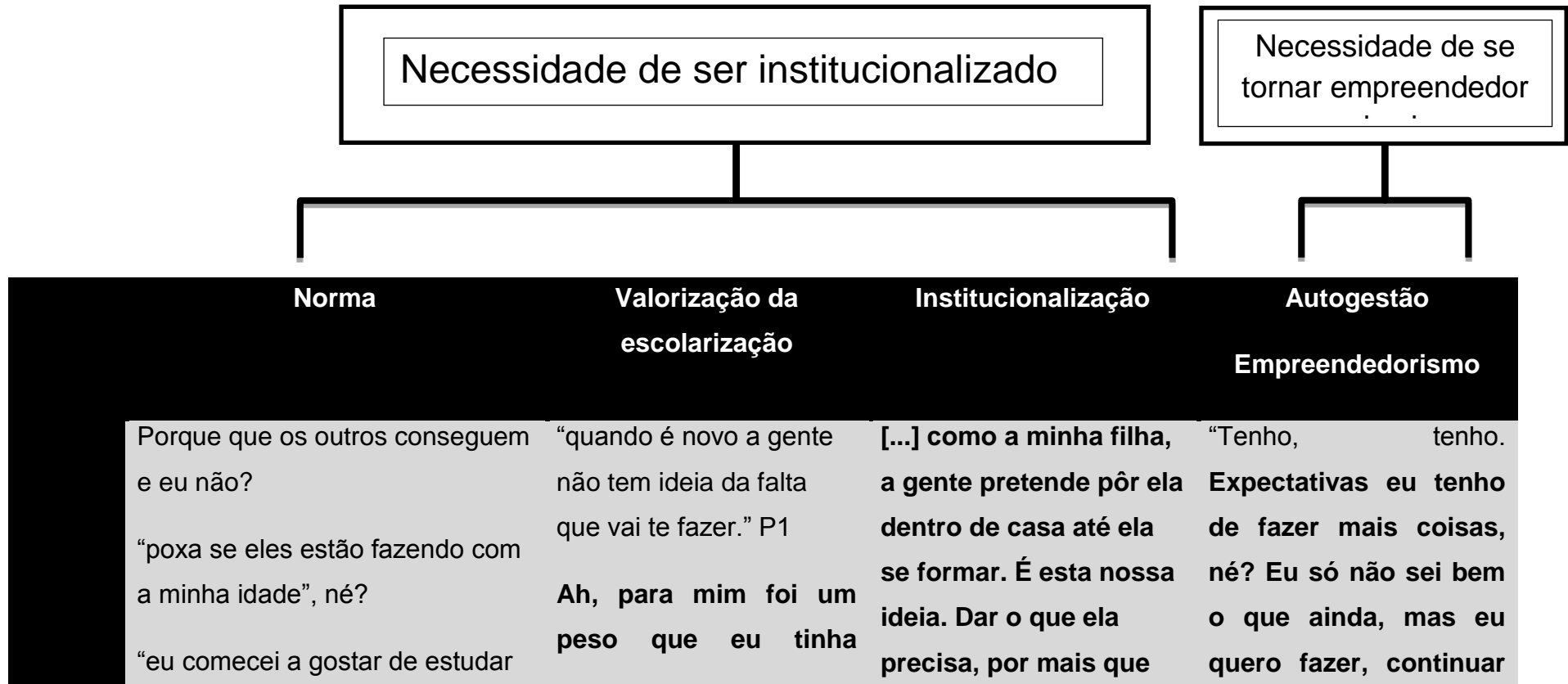
VEIGA – NETO, A. **Espaços que produzem**. Texto escrito por encomenda da Dr^a Silvina Gvirtz, da Universidade de Buenos Aires, República Argentina. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.11.htm>. 2006. Acesso em: dezembro de 2013.

VEIGA-NETO, A. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p.179-217.
VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, Neoliberalismo e educação. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, A. **Coisas do governo...** In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B.; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.13-34.

APÊNDICES

Apêndice A – Recorrências das entrevistas narrativas
Conforme mencionado na página 32, apresento a organização das recorrências encontradas nas narrativas dos alunos que frequentam a modalidade de ensino EJA.²¹



²¹ As narrativas que estão em negrito foram utilizados no corpo desta dissertação.

estas coisas por que é... Me faz bem entende? Me faz bem conseguir falar melhor, me expressar.

Infelizmente as pessoas te, te... Fazem um perfil de ti pelo aquilo que tu fala, como tu te veste, se tu tem ou não tem tal coisa, então pra não causar problema maior nem pra mim nem pra minha família, então eu comecei a estudar de novo.”

Eu mesmo vou ter limitação pra fazer uma outra coisa, vou ter que fazer cursinho, vou ter uma pagar uma universidade particular, vou ter que ficar

dentro de mim, seja o básico. Mas fazer entende? De não ela estudar, pra depois terminar. Eu me sentia fazer outras coisas em culpado na verdade, cima do que ela entende? Eu não me estudou, o que não foi sentia bem comigo meu caso

mesmo, por que eu via amigos meus fazendo faculdade e outros terminando e eu não... Na minha cabeça, puxa!!! Pra mim isto foi um trauma, entendeu? Não ter terminado isto ai... E eu posso dizer pra ti que hoje eu tô me sentindo melhor, melhor como pessoa, por que pra mim era

estudando, não sei se técnico ou se eu faço alguma coisa a distância, em função do meu tempo também, né?” P1

Eu sei que indiretamente quanto mais estudo eu tiver é possível que a minha clientela me trate melhor e me indique mais entende? Por que dependendo daquilo que eu mostrar como pessoa eles param por ali ou seguem com o meu serviço, entende? P1

mais um ano estudando fora aqui, por que quem faz os três anos fora aqui já é difícil, tu imagina a gente que faz aqui a metade talvez menos do que deveria que aprender. O governo faz isto para facilitar, para os pontos do ensino do país eles tem, a gente sabe que eles têm a questão, assim, de que quanto melhor for o ensino, quanto mais gente tiver estudando, mais dinheiro eles ganham. P1

uma questão assim quase que de honra, entende? P1

E pra mim é uma vitória!

Mas, por muito tempo eu fiquei como que anestesiado fazendo outras coisas, trabalhando. É... chegou um ponto, assim, que eu tava ganhando bem, mas com o mesmo problema e ai eu vi que eu tinha que estudar. Então é, foi uma coisa, assim, que quando eu

comecei a fazer e
comecei a gostar, o
tempo foi passando,
entende? É como se
fosse uma culpa de não
terminar, então depois
que eu encontrei aqui e
comecei a ficar
contente, vendo que eu
poderia fazer alguma
coisa entende? É como
eu vim de uma família
pobre, não era fácil fazer
nada, eu e mais uns
amigos que eu tinha,
então a gente
conversava e
comentava...

Com certeza, né? Por que se tu não consegue tratar bem as pessoas na tua frente, se tu não tem conhecimento para fazer isto, fica difícil entende? Por mais que tu, sei lá... Qualquer formação que tu tiver, tu vai acabar aprendendo, entende? No trato com as pessoas. Não que aqueles que não tem formação nenhuma não saibam tratar as pessoas bem. Mas, **infelizmente, tu sabe que quando tu diz que é formado em tal coisa, e que tu é... A pessoa**

olha e diz: “Ah, ele é formado”, já abre portas mesmo que tu não necessite daquilo, entende? Mas estudar sempre faz bem, né? Se bem que eu não estou estudando aqui para os outros. É pra mim, né?P1

Eu acabei parando este tempo todo e isto foi uma tragédia. P1

[...] não é minha intenção estudar a minha área, entende? Por que pra mim fazer o mesmo serviço eu não preciso fazer um curso

técnico, nem uma
 faculdade [...]Pra
 fotografar eu não
 preciso de formação
 [...]P1

P
A
R
T
I
C
I
P
A
N
T
E
2

**Olha, eu me sentia
 assim... Que tava
 faltando alguma coisa,
 não era só o que eu
 queria, embora eu...
 Sou feliz na profissão
 que eu tenho eu gosto
 do que eu faço [...]**

[...] eu pretendo fazer

Ai com 7 anos eu fui para
 a 1ª série, fui pro 2º, 3º,
 4º e aí não tinha mais, aí
 eu tive que ficar até os 14
 anos estudando na quarta
 série por que tinha uma
 lei que não podia sair da
 escola até os 14 anos,
 não podia parar.

Terminando este modulo
 eu quero fazer um curso
 técnico que eu ainda não
 tenho, até eu falei pra
 diretora aqui pra ver se
 eles conseguiam trazer
 técnico em edificação,[...]
 [...] a minha ideia é ainda
 fazer uma faculdade, se
 Deus quiser e o dinheiro

uma faculdade...

Eu não vou desistir! Eu der né e se eu tiver posso até não passar no saúde eu vou fazer final do ano, mas se eu ainda.

Olha eu pretendo fazer alguma engenharia não sei ainda o que , mas acho que engenharia civil de repente por que eu já tenho um conhecimento de 30 anos, então isto ali eu conheço de alto a baixo, se tu me perguntar qualquer coisa de engenharia civil eu sei, desde o começo até o fim tanto da parte elétrica, hidráulica tudo que tu

tiver que continuar eu vou continuar por que eu quero terminar o médio, por que daí eu posso pensar em outra coisa. Sem o médio, sem isto eu não posso pensar em nada, então...

Uma pessoa sem um trabalho hoje não tem como ser feliz.

[...] a gente planejou o estudo dela, a gente incentivou [...] P2

“[...]eu quis voltar e também pra ver se eu faço uma faculdade ainda, minha ideia ainda é fazer...”

[...] eu pretendo fazer

imagina de construção civil eu sei fazer. [...] Eu tenho curso de mestre de obra, de eletricista, de encanador [...]. Eu tenho curso em pintura, de textura, curso de cerâmica, de colocar cerâmica, de colocação de piso de cerâmica, tudo que tu pensar, eu sei fazer...

A EJA [...] pra mim foi uma coisa que caiu do céu [...]

uma faculdade...

[...] O mercado de trabalho hoje, se tu não estudou, tu não almeja nada né? Por que qualquer coisa que tu for fazer hoje sem o médio ou uma faculdade e ainda mais um especialização tu não vai ter um bom salário né? As vagas são poucas e os candidatos são muitos.

[...]EJA pra mim foi uma

coisa assim que eu achei bom por que em um ano e meio eu vou conseguir terminar. Até se eu quiser fazer um outro curso ou uma faculdade vai ficar mais perto pra mim, devido até pela minha idade, eu não sou velho mas também já não sou uma criança né? E a gente passou de uma idade e já começa a não ter mais o mesmo fôlego.

Por que a gente tá aprendendo Ah, a precisão, né? A

[...] quero sair daqui e

tudo reduzido, na EJA a gente aprende tudo reduzido, vamos ver como vai ser pra frente, tomara que não seja, por que dá de gente querendo desistir [...] P3

precisão pra pegar um serviço melhor, ganhar mais e outra coisa que me ajudou a voltar é meus filhos, pra eles vê que tem que estudar mesmo, né? Mais é por eles... (participante se emocionou)

Pra ter uma vida melhor, né? Pros meus filhos, deixar uma casa pra eles, alguma coisa, continuar os estudos deles, da nem que seja um técnico pra eles.

tentar a prova no ENEM, quero tentar outro também, segurança do trabalho, já ouvi falar que tem segurança do trabalho na universidade federal, vê se consigo entrar lá também, um desses dois, pra mim poder fazer uma coisa mais rápida ou quem sabe até fazer uma faculdade [...] P3

[...] espero fazer um curso profissionalizante ou uma faculdade até, pra

A gente [...] vem tentando colocar na cabecinha deles que é só com estudo, não tem outro meio, vem de família humilde, o pai não tem condição... Então só estudando. E a gente tá mostrando os exemplos né? De amigos, parentes que se deram bem com os estudos, só com estudo, não tem outro meio. Pra eles ter família, pra eles progredir, viajar que eles gostam, gostam de praia [...] ter carro bom,

quem sabe com 52, 53, 54 estar formado já, ou antes, uma destas profissionalizantes. P3

[...] eu penso em fazer uma coisa rápida, ter uma profissão [...]

É vou tentar uma faculdade ou um técnico, o que vim primeiro aí, se caso eu não for bem no ENEM aí vou procurar algum técnico.

pra poder viajar, ajudar as pessoas, a caridade.

Eu me sinto bem, me sinto realizada. Tô num lugar em que me acolheram bem, em primeiro lugar.

Sentido que a minha vida tá andando, que ela tá indo pra frente. Que ela não tá parada como ela teve. Que, assim, eu voltar a estudar já me deu uma perspectiva de vida, sabe?

Pra qualquer coisa hoje, muitas vezes até pra uma doméstica precisa escolaridade. Então tu precisa disso pra tudo, não tem. P4

Não teria parado de estudar. Não teria. Teria escutado mais os conselhos do meu pai, minha mãe. Me afastado de certas pessoas. “Mana, estuda. Estuda,

[...] vontade de melhorar minha vida. Terminar os estudos e conseguir fazer uma faculdade, uma coisa. Que eu possa um dia ainda ter o meu filho e dar uma situação boa, entende? Razoável, assim, que ele não passe pelo mesmo trabalho que eu passei. Que eu acho que ninguém deseja pra um filho isso.

mana". "Estuda, que só o estudo vai te deixar que nem uma dondoquinha que tu é". P4

Tentar fazer direito. Mas, se eu não conseguir passar no vestibular esse ano, aí eu quero fazer um técnico.

Até pra ter, ganhar um pouco melhor, ter uma situação de vida um pouco melhor, porque se eu ficar parada no tempo eu vou viver a minha vida inteira lá no fórum trabalhando, esfregando o chão [...]

[...] vontade mesmo de realizar um sonho, de voltar a estudar, de me formar, de ter alguma coisa, assim, minha. De dizer “eu sou”, porque meus filhos todos conseguiram estudar, fazer faculdade. Tudo eu ajudei, né? Era uma vontade tão minha que eu passei pra eles. E aí quando eu senti que agora que eu tenho a possibilidade...[...]

Até amanhã, depois, meus filhos: “não, a mãe certo tempo ela

Ah, hoje a escola pra mim é, vamos dizer assim, é a realização de um sonho. Pra mim, eu vir aqui pra escola é como se eu estivesse fazendo alguma coisa útil pra minha vida, sabe?

Eu vivo dizendo: “a escola é a melhor fase, se vocês soubessem que o estudo é a melhor fase da vida da gente”

Mostrando pra eles que a importância do estudo é tudo hoje.

[...] importância do estudo e eu acho que as pessoas que querem realmente crescer, geralmente não é durante o dia, é durante a noite, aquelas que fazem hora extra, que se dedicam.

E agora eu quero pretender fazer um curso técnico que me vai facilitar melhor, porque de repente pro futuro, se eu tiver mais saúde pra continuar estudando aí de repente eu faço uma faculdade. Mas de momento eu pensei em fazer um curso técnico até porque é um curso mais rápido que uma faculdade e vai me

parou, mas ela resolveu (voltar)” e dar um exemplo pra eles mesmo, pros meus netos: “Olha, ela batalhou, ela foi alguém”. Porque eu sempre senti isso aí, eu fiz isso, isso, isso, aqui, mas na verdade, o que eu realizei? O que eu sou? Qual é minha profissão? E assim eu quero chegar no final e dizer que a profissão que realmente eu sou, que eu me aposentei, parei, é essa.

[...] eu quero crescer, eu quero ser alguém na vida.

É como se
recomeçassem a viver.
Uma nova fase da vida.

fazer, quando eu chegar a me aposentar, vai ser mais fácil pra mim.

Porque na verdade tu pode ter uma idade que for, mas se tu continuar sempre batalhando, estudando e renovando tu não fica parado no tempo né? A renovação é diária, e a gente precisa aprender. [...] Essa modernidade veio de uma forma muito rápida, em questão de 20 anos foi uma virada

total. E quem não acompanhou ficou pra trás, com certeza.

[...] todo mundo deveria, não só ficar acomodado naquilo que está e dar continuidade. Porque na verdade tu pode ter uma idade que for, mas se tu continuar sempre batalhando, estudando e renovando tu não fica parado no tempo né? A renovação é diária, e a gente precisa aprender. E pra isso eu tive que desfazer enormes bloqueios, porque eu tinha muitos bloqueios, principalmente assim com essa nova globalização e depois mais a informatização eu tive que ir pra sala de aula aprender

também. [...] Essa modernidade veio de uma forma muito rápida, em questão de 20 anos foi uma virada total. E quem não acompanhou ficou pra trás, com certeza. P5

Outras narrativas:

Participante 1

“não tinha dinheiro para comprar lanche” P1

Então pra mim era muito mais fácil sair do meu serviço e ir pra casa tomar café do que ir para escola entende? P1

Mas por mais que a gente... isto é um incentivo que o governo dá, né? De tu poder fazer, terminar o ensino médio. E a gente sabe que por trás de uma mão que dá, uma mão, tem outra te puxando, por alguma outra coisa. P1

Eu mesmo vou ter limitação pra fazer uma outra coisa, vou ter que fazer cursinho, vou ter que pagar uma universidade particular, vou ter que ficar mais um ano estudando fora daqui, por que quem faz os três anos fora daqui já é difícil, tu imagina a gente que faz aqui a metade talvez menos do que deveria que aprender. O governo faz isto para facilitar, para os pontos do ensino do país eles tem, a gente sabe que eles tem a questão, assim, de que quanto melhor for o ensino, quanto mais gente tiver estudando, mais dinheiro eles ganham.P1

Quem quer estudar é vantagem, quem tem planos maiores.P1

Participante 2

E a possibilidade e aumentar os conhecimento porque hoje quanto mais conhecimento a gente tiver melhor para o mercado de trabalho. Então na minha profissão, agora eu sou mestre de obra, eu ganho razoavelmente bem, mas ainda não é o que eu quero, eu quero mais, eu quero almejar mais alguma coisa, embora que eu não trabalhe naquilo que eu vou me formar, mas que eu posso mostrar para a minha filha que eu também sou capaz né? Ser um incentivo a mais pra ela, mostra que é possível...P2
as vezes os pais dizem: “estuda meu filho tu precisa”, mas ele acha que não. Quando ele se deparar com o exercito ou com a empresa que ele for trabalhar ai ele vai ver: “eu devia ter estudado”...P2

Participante 3

[...] ganhava muito bem e achava que não precisava estudar, aí não estude [...] P3

Participante 4

Aí no ano passado eu comecei a trabalhar de doméstica e vi que eu precisava realmente voltar porque aquilo ali não era uma coisa que eu queria fazer, não é uma coisa que eu goste de fazer. Porque além de eu cozinhar, lavar, passar, limpar a casa eu ainda tinha que cuidar de uma criança. Eu tinha que fazer tudo aquilo dali naquelas horas que eu trabalhava. E eu não tinha tempo pra mim. Aí foi que eu tomei a iniciativa. P4

Participante 5

As facilidades como tem agora na minha época não tinha.

Só faltam buscar a gente em casa e levar...

“Como eu tinha arranjado um namorado, ele tinha muito ciúme e ele achou que eu não precisava mais estudar. [...] E foi com ele que eu casei e tive os filhos. Ele sempre teve essa cabeça de pensar que mulher não precisava estudar. Naquela época era muito claro. Mas eu sempre tive vontade. Então quando eu comecei a ter dificuldades financeiras eu resolvi voltar a estudar.”