A EJA E O TEMPO: A NEGAÇÃO DA COETANEIDADE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Alef de Oliveira Lima[1]

Resumo: O presente texto aborda etnograficamente a temporalidade relacionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de problematizar as questões dos usos do tempo e da política pública educacional, por meio do trabalho de campo (feito entre 2016/2017), realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp. UFRGS), em Porto Alegre. Para tanto, recorro a uma reflexão antropologicamente orientada a desnaturalização das temporalidades justapostas à EJA como modalidade pedagógica. Indagando: 1. Por quais maneiras o tempo é pensado e definido nas matrizes documentais que direcionam a escolarização de jovens e adultos? 2. Como os sujeitos que retornam à escola, com suas intermitências, percebem o tempo? No plano metodológico, escolhi escrutinar criticamente o Parecer do Conselho Nacional de Educação de n. 11/2000, que teve o Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury como relator, em conjunto com as duas resoluções que orientam as diretrizes legislativas da EJA, respectivamente: a resolução de n. 3, promulgada em 15 de junho de 2010 e a resolução n. 1 de 2 de fevereiro de 2016. A partir dessa configuração "político-institucional", busco apresentar um conjunto de depoimentos de alguns discentes da EJA do Aplicação. Assim, descortino diferentes naturalizações e percepções do tempo que, conjuntamente, parecem um "canteiro" de obras e ideais educacionais nunca terminados ou efetivados, mas, sempre tomados em estado de latência, incorporadas as práticas ideológicas que compõe a própria política e a subjetividade das pessoas – negando a coetaneidade de sua atuação e sentido.

Palavras-chave: Etnografia; EJA; Tempo; Coetaneidade

EJA AND TIME: THE DENIAL OF THE COETANEITY OF A PUBLIC EDUCATIONAL POLICY

Abstract: This text ethnographically addresses the temporality related to Youth and Adult Education (EJA). It deals with problematizing the issues of uses of time and public educational policy, through fieldwork (done between 2016/2017), carried out at the College of Application of the Federal University of Rio Grande do Sul (CAp. UFRGS), in Porto Alegre. Therefore, I resort to an anthropologically oriented reflection on the denaturalization of temporalities juxtaposed to EJA as a pedagogical modality. Asking: 1. In what ways is time thought and defined in the documentary matrices that guide the education of young people and adults? 2. How do the subjects who return to school, with their intermittences, perceive time? At the methodological level, I chose to critically scrutinize the Opinion of the National Education Council of n. 11/2000, which had Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury as rapporteur, together with the two resolutions that guide the legislative guidelines of EJA, respectively: the resolution of

[1] Alef de Oliveira Lima é doutorando e mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente pesquisa nos campos da Antropologia da Educação e da Aprendizagem com foco nos temas das identidades de gênero, diversidade, escolarização e reconhecimento social.aleflimaufrgs@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7390-3679

n. 3, promulgated on June 15, 2010 and resolution no. 1 of February 2, 2016. Based on this “political-institutional” configuration, I seek to present a set of testimonies from some students of the EJA do Aplication. Thus, I discover different naturalizations and perceptions of time that, together, seem to be a “bed” of educational works and ideals never finished or implemented, but always taken in a state of latency, incorporating the ideological practices that make up the politics and subjectivity of people - denying the coetaneity of their performance and meaning.

Keywords: Ethnography; EJA; Time; Coetaneity

Introdução

Entre 2016 e 2017 realizei trabalho de campo com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp. UFRGS). Parte dessa pesquisa etnográfica, em conjunto com dez entrevistas não-diretivas, foi incorporada na construção da minha dissertação de mestrado, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da mesma universidade. De maneira geral, a etnografia visou compreender os aspectos sociais e morais, concernentes aos processos de escolarização e as ontologias sociais do aprender (LAVE; PARKER, 2011) a partir de uma abordagem teórica calçada nas Antropologias da Educação e da Aprendizagem[2].

Os resultados trouxeram novos questionamentos sobre os modos que a EJA funciona como uma experiência social singular e moralmente sentida, e acerca do lugar problemático que o tempo (as temporalidades) ocupam no interior dos caminhos de intermitência escolar (LIMA, 2018) traçados pelos sujeitos protagonistas dessa política educacional. Para melhor perspectivar o que gostaria de pensar neste artigo, arrogo algumas matrizes documentais, implementadas quase que suavemente, na realidade educativa que compõe a Educação de Jovens e Adultos; no sentido demonstrar as naturalizações do tempo que são escamoteadas nesses documentos.

[2] Para maiores informações conferir a reflexão antropológica que se vincula as Antropologias da Educação (GUSMÃO; QUADROS; DIETZ, 2016) e da Aprendizagem (CARVALHO; STEIL, 2015),

Tais matrizes, o Parecer n.11/2000, as resoluções: n. 3 de junho de 2010 e n. 1 de 2 de fevereiro de 2016; parecem, por efeito de seus tácitos argumentos, traduzir uma espécie de *negação da coetaneidade* (FABIAN, 2018) resvalando práticas ideológicas naturalizadas no interior da política de escolarização.

Acrescento, ao longo texto, a necessidade de refletir "ousadamente" no que diz respeito a evasão e ao retorno escolar como um processo experienciado somática e subjetivamente, ao se referir as declarações e sentimentos entretecidos nas respostas dos discentes as perguntas feitas pelo etnógrafo. Ao insistir na subjetividade e no corpo enquanto elementos potenciais da intermitência dos sujeitos, reconsidero o abandono na forma de um evento ambíguo, difuso e ressentido, que organiza expectativas pessoais e faz "aparecer" percepções de tempo. Essa constatação, fez com que os direcionamentos analíticos do artigo levassem em conta as temporalidades inerentes aos movimentos de volta perpetrados por pessoas que tentaram, mais de uma vez, reocupar os quadros escolares.

O fato etnográfico que espero deixar em relevo argumenta a inexistência de uma coetaneidade necessária, perpassada dos documentos definidores da EJA, às práticas escolares até a experiência mesma dos/das estudantes. Em razão, de processos histórico-sociais, amalgamados em formações discursivas presentes no campo da elaboração das políticas educacionais e no seu escopo de sua ação. Dentro dos argumentos, o leitor irá notar a persistência em analisar a "deserção" estudantil na forma de um questionamento político – ou "contrapolítico", que se refere a tentativa de expor uma perspectiva parcial (HARAWAY, 2009) sintetizando o trafegar epistemológico do próprio autor.

O Sentido de um Parecer

No campo das políticas educacionais a EJA figurou de modo difuso no interior das legislações, tomada como uma espécie educação supletiva e funcional, foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996, que se pode definir melhor sua identidade pedagógica. No dia 10 de maio de 2000, é aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) em Brasília/Distrito Federal, o Parecer n.11, produzido pelo então conselheiro e relator Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, participante do Conselho Nacional de Educação (CNE). O assunto do Parecer se constituía das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e figurava nos altos do processo n. 23001.000040/2000 -55, lançado pela CEB e pelo CNE.

Um dos intuitos do documento, formando por 68 páginas, subdivididas no esclarecimento das funções da modalidade, seu histórico social e legal, a definição dos direitos à Educação, a especificação do trabalho curricular e pedagógico, além da incorporação das resoluções anteriores, produzidas em 1998, era estabelecer um campo propositivo para a EJA. O texto deixa em relevo que a importância de seus termos se deu por uma construção coletiva com a comunidade educacional (Associações dos Profissionais da Educação, Científicas, a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, os principais órgãos normativos, especialistas etc.) feita assim, por audiências públicas, respectivamente entre fevereiro e abril do referido ano.

O espaço de crítica que quero acionar não é exatamente para questionar o papel fundamental do documento na produção de legítimo sentido político da modalidade. Mas, perspectivar ou tensionar o modo como um não problematização das temporalidades aventa-se no escopo das propositivas da política da EJA. Veja-se que no decorrer das primeiras páginas, ao insistir na divisão que se recobre os

debates acadêmicos sobre um Brasil moderno ou arcaico, rural ou urbano, Cury (2000) advoga a persistência dos quadros de analfabetismo (inclusive funcional) no Brasil da década de 1990. Isso me recorda que durante toda a história da EJA, marcada principalmente pelas campanhas de Alfabetização das décadas de 1940 a 1970, a modalidade é tomada como esse lugar do "analfabeto". Transformando a nomenclatura do "analfabeto" em uma acusação moral no cotidiano de muitos brasileiros.

Com o advento da Ditadura civil-militar e o sufocamento do método em Educação Popular de Paulo Freire, surgiram iniciativas institucionais como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que caducou na virada democrática entre 1980-90. MOBRAL, na minha infância na capital cearense, era usado na forma de um termo pejorativo, sinônimo de incompetente e/ou burro. A transformação da estigmatização dos sujeitos da EJA não poder ser tomada isoladamente aos provimentos ideológicos do desenvolvimentismo – do sonho de modernização que fazia com que as classes abastadas entendessem seu papel "caridoso" de ensinar os "ignorantes". Por mais, que se recorra a uma renovação do modo de interpretar a política educacional para Jovens e Adultos, parece-me, que ainda não se foi suficientemente crítico para se perguntar: qual o papel dessa moldura temporal no modo que a EJA é vista?

Quando iniciava a minha revisão bibliográfica e me inseria no cotidiano dos/das discentes do Colégio de Aplicação sempre questionava o motivo de pessoas, que conseguiram existir e sobreviver apesar de sua instrução escolar, tentavam retornar. Até que percebi a pergunta não fazia sentido. As/os Alunas/os estabeleciam, em parte, critérios morais e pessoais para recompor sua trajetória de escolarização. Porém, era a experiência mesma de se vivenciar a escola que os atraia. Talvez, o Parecer

abarque um pedaço dessa dimensão empírica produzida no trabalho de campo. Mas, dualiza em demasia o papel da escola e a própria realidade brasileira. Evidentemente, nos anos 2000, a escola era vista no plano democratização como espaço estratégico.

Não é atoa que Florestan Fernandes, já em 1959, chamava a atenção para as relações entre a educação e a mudança cultural provocada, na perspectiva de uma ciência aplicada. No sentido de distribuir:

> Técnicas, conhecimentos e valores intelectuais, antes privativos de castas ou de estamentos que exerciam funções religiosas, políticas ou burocráticas, passaram a ser indispensáveis às atividades cotidianas do homem comum, tornando-se “universais” e “acessíveis” a todos. Vários fatores, cuja análise não caberia aqui, fizeram da “democratização da cultura” um requisito intelectual da vida prática moderna, que conferiu à educação sistemática funções socializadoras relacionadas com todas as atividades sociais nucleares da civilização industrial e tecnológica (FERNANDES, 2005, p. 138).

O relevante na abordagem “universalista” do sociólogo é compreender a inerência do campo educacional em instituir um princípio equitativo para “fornecer” um subsídio cultural as classes antes despossuídas. O argumento do Parecer, por mais que não se possa tomá-lo em pé de igualdade, resvala, não sem contradições, um tom similar. Nas páginas finais do documento, Cury afirma:

> A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber. Quando o Brasil oferecer a estas populações reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os "dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático (CURY, 2000, p. 710).

A tese do Brasil bifurcado – os “dois brasis” faz sentido quando se pensa que a EJA em suas funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, remetem a construção de novas lógicas políticas de acesso e permanência dentro da Educação Básica. Assim, um Brasil que não domina a “língua paterna” e tão pouco consegue ascender aos ideais da democracia desenvolvimentista e meritocrática. O tom contido nas palavras de um Brasil moderno, democrático, da valorização dos indivíduos por

seus méritos, não faz com que o leitor, recorde das campanhas comentadas nos parágrafos acima?

A crítica aqui se destina a uma compreensão temporal camuflada nos termos – a EJA como lugar dos “arcaicos”, dos “analfabetos” ressurge suavemente. Afinal, ao considerar seu valor como política pública educacional se mobiliza todo um ideário de desenvolvimento social e progressista que coloque para dentro quem está por fora. A pedagogia temporal dessa violência simbólica, para os fins do presente texto, refere-se à construção de uma temporalidade sobre a Educação de Jovens e Adultos, saturada de estigmas, nunca “bem” problematizados. Os indivíduos que recorrem a essa modalidade, simplesmente na tentativa de alçar os bens culturais (BOURDIEU; PASSERON, 2013) ou quem sabe intentam adequar-se ano/série?

A ideologização da EJA enquanto espaço/tempo de fronteira, que perfaz o contraturno escolar e, portanto, agrega todos aqueles que por igual motivo repetem, evadem, desistem, conforma-se em uma temporalidade imóvel, situada no atraso. Esse efeito, dentre os seus sentidos mais visíveis ecoa na negação de uma coetaneidade das condições de aprendizagem contemporâneas dos/das discentes, significando que suas formas de aprender e se escolarizar, são tomadas como temporalmente “desviantes”. Decorre que essa norma temporal vigente e imperiosa, que visa acelerar, definir o certo e o adequado, sobre a vida estudantil de sujeitos que querem, antes de qualquer aspecto, se sentirem pertencentes à escola.

Duas Resoluções: EJA à distância

As resoluções de junho de 2010 e a de fevereiro de 2016 são documentações operacionais, que visam, a princípio, instituir o proceder sobre a EJA em termos de Educação à Distância (EAD), a definição das idades mínimas para os ingressantes

(15 anos para o nível fundamental e 18 para o ensino médio) etc. Sendo que a resolução mais recente incluiu em seu escopo as diretrizes operacionais para a Educação Tecnológica. O número de páginas é diminuto em relação ao tamanho do Parecer n.11/2000, respectivamente: 8 e 6 laudas. Quiçá um indicativo de seu carácter menos analítico e mais centrado no fornecimento de regramentos legais. Ambas as legislações parecem confluir essas regras no direcionamento da EJA como política educacional, quase que inteiramente voltada para a EAD.

Dentro das normativas, produzidas pelo CNE/CEB, é útil observar as atmosferas sociais que as caracterizavam. Ainda em 2010, o Brasil vivenciava uma conjuntura "animadora", considerando, os processos de massificação do Ensino Superior e a consolidação da expansão do ensino médio (precariamente falando) – mesmo assim, ou principalmente nessa década o "desinvestimento" da EJA e a desorganização do pacto das esferas (Municipal, Estadual e Federal), resultou no abatimento e sucateamento da modalidade (AGUIAR, 2001). A resolução de junho insistia no entendimento de "desanuviar" a política na possibilidade de uma educação de adultos "menos cara". A aproximação da EJA e da Educação Tecnológica e Profissional, também indicou o reforço ao Parecer de 2000, ao concordar e definir a EJA em razão de uma *atividade educacional supletiva*.

Já em 2016, a consolidação entre a perspectiva de contingenciamento e cortes nos investimentos educacionais atingem outro patamar. Com um clima político-social acirrado, entorno das denúncias de corrupção e a abertura do pedido de *impeachment* da então Presidente Dilma Rousseff, a inclusão da EJA como política educacional passa a ser questionada implicitamente. Logo no segundo parágrafo fica claro o aparato geral e o tom da resolução:

> [...] exige-se considerando a multiplicidade de plataformas, meios e mídias como em consonância com Para tanto, que haja uma prévia e rigorosa

> avaliação por parte dos órgãos próprios do sistema de ensino da Unidade da Federação de origem sobre os recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição de ensino que está pleiteando essa expansão, do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), transmissão de aulas via satélite, internet, videoaulas, MOOCS, telefonia celular, redes sociais, aplicativos *mobile learning*, TV digital, rádio, impresso e outros que compõem o arsenal de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que podem ser apropriadas e adequadas a diferentes modelos e formatos de mediação pedagógica, a fim de garantir que a mesma atenda plenamente a nova localidade em que pretende atuar, sendo capaz de viabilizar a transmissão e mediação de conteúdos pelos meios compatíveis com a realidade da região pretendida. (BRASIL, 2019)

Não se trata de estipular uma simples negativa ao que se propõe na normativa, parte dessas considerações é de suma importância para a acessibilização da instrução pública a partir de plataformas pedagógicas virtuais. No entanto, o que está subentendido na construção de diretrizes mais específicas sobre a EJA e sua relação com a EAD? Me arrisco a dizer que o jogo de subterfúgios legais insiste em caracterizar a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma política menor – não apenas espacialmente distante, mas também temporalmente afastada. A aproximação com outras modalidades educacionais pode ser vista na forma de um entendimento de que a EJA mais uma vez carece de sentido pedagógico frente aos "avanços" da modernidade brasileira.

Particularmente as resoluções, brevemente discutidas, balizam e reforçam os argumentos sociais presentes no Parecer resenhado, mas também, deslegitimam o lugar estratégico da EJA em um contexto contemporâneo de desvalorização da esfera educacional. Ainda mais, se a premissa geral que leva as normativas e diretrizes a naturalizar uma temporalidade ("atemporal") que compassa de modo visível as experiências sociais singulares que a política enseja (MACHADO, 2016). Os artigos recentes sobre as legislações da EJA, bem como a produção bibliográfica que tematiza seus principais eixos, tais quais, o currículo, os sujeitos e as práticas docentes (SOARES, 2011), não exploram com maior ênfase especificidade

sociopolítica da modalidade, tendo em vista, a construção da Educação como Direito público positivado (PAIVA, 2005), fato que se desdobra numa espiral “despolitização” das temáticas educativas.

Arrependimento e Autorrecriminação: formas sociais de uma certa melancolia

Se até o presente momento o artigo fiou-se na reflexão das diretrizes político legais da EJA, foi na tentativa de situar o leitor no núcleo da proposição de um debate etnográfico mais denso. Possivelmente, quando a questão da escolarização entra na pauta da construção das políticas educacionais, leva-se em consideração seus aspectos mais “objetivos”: número de matrículas, taxas de evasão, oferta de serviços educacionais e o perfil socioeconômico dos sujeitos que a demandam. Como meu intento não é descaracterizar esses fatores, mas, complementá-los a partir de dados etnográficos referentes a outros sentidos do abandono escolar; gostaria de sugerir que a escolarização fosse pensada enquanto um *fenômeno temporal e subjetivo somático*, além de seu quesito burocrático.

O fato ao qual me reporto resguarda suas características numa série de depoimentos coletadas por meio de observação participante e entrevistas não-diretivas. Comentei anteriormente sobre a pesquisa realizada com uma turma de Educação de Jovens e Adultos, feita no CAp. da UFRGS, nela, pude questionar a singularidade emocional e moral que a experiência escolar faz ressoar nos corpos dos/das alunos/as. Entretanto, se por um lado o processo de retomada da vida estudantil não restringia a pautas de ascensão socioeconômica ou a possibilidade de melhoria de emprego; por outro, a reflexividade dos/das estudantes colocou-me uma discussão emocional e temporal no que se refere às suas formas de intermitência escolar.

O conceito de micropolítica das emoções, tomado, aqui, se inscreve no entendimento de que o “discurso emocional pode ser examinado como uma prática social (LUTZ; ABULUGHOD, 1990, p.1, tradução do autor) ”. Portanto, ao abordar um processo de retificação da decisão do abandono percebo e modos de estabelecer critérios morais que atuam numa espécie de “rememoração” que descontextualiza o ato da evasão julgando-o anacronicamente. Basicamente a maioria das entrevistas aludiam ao fator sempre mencionado de um “tempo perdido” *a lá* Proust uma forma de censura a um Eu do passado tomado como irresponsável e imprevisível.

As falas dos/das estudantes constituíam uma experiência temporalmente congruente com as matrizes documentais da EJA. A exemplo do que, uma das interlocutoras, Carol (45 anos, mãe de dois filhos, na terceira tentativa de retorno à escola), aponta:

> [...]. Quando eu fiz uma pergunta para a professora, não lembro, não recordo se era uma professora ou um professor, não lembro. Eu disse assim – *Ai que matérias difíceis. Que matéria difícil*. Ela falou (a professora) assim: – *Ah... (com ar de desprezo). Isso é matéria de quarta série*. Eu fiquei com uma vergonha. *Não fui mais*. E ao mesmo tempo eu estava trabalhando. Eu chegava em casa estressada. Eu ia e vinha de bicicleta. Como tu sabes (fala olhando para mim e confirmo entre um movimento com a cabeça e um gole de café). Para tudo que é lado. Eu chegava em casa muito estressada. No dia que ela (a professora) falou isso, meu filho... (hesitação e correção). Tenho um filho menor, na época ele era menor ainda (referência à altura), quatro anos atrás ele estava com doze anos. Ele fez uma arte, coisa boba (balança os ombros). Mais o que eu ouvi no colégio e o cansaço. Eu dei uma surra nele. Nem era para tanto. Eu sou muito braba. Só que nesse dia eu mesmo vi que não era para tanto. Eu vi que eu estava no meu limite. Eu fiquei essas duas ou três semanas (não se lembra do período muito bem). Acho que não chegou a três. Eu parei de estudar novamente, não fui mais. Chegava em casa estressada com dor de cabeça, me sentindo mais burra impossível. Chegava em casa quase chorando, assim. Fico meio emocionada quando eu lembro (Seus olhos marejam de lágrimas, uma lembrança dolorosa é remetida a essa primeira tentativa de retomar a escolarização. (**Entrevista 02**, 09 de dezembro de 2016, grifos meus)

Carol, se tornou uma amiga ao longo do trabalho de campo e suas confidências me pareciam singulares até que certa vez, relendo uma das entrevistas, encontro uma fala sugestiva de Cristina, uma mulher jovem de 27 anos que parou de estudar quando

engravidou aos 18:

> Aprendi tanta coisa. Acho que aprendi de tudo um pouco. Não só nas disciplinas, mas para a vida. Quando a gente volta a estudar e ler, volta a ter essas atividades. Tu abres a tua mente. Tu aprendes coisa para a tua vida inteira e é muito bom. Ainda mais eu que fiquei anos sem estudar. Apesar das dificuldades a gente vai indo e cabeça vai abrindo. É muito importante isso. Mas, o que eu mais aprendi mesmo que eu noto é o português. A minha escrita, melhorei muito. Eu faço as minhas redações, quando ela me devolve, eu tenho cinco erros ortográficos de uma redação inteira. Coisa que eu tinha milhares, não conseguia interpretar. Eu escrevo e consigo interpretar o que eu estou escrevendo. Nas experiências de trabalho... O que é luta eu acho. A importância de estudar e ter uma segurança na vida para não precisar tá passando trabalho. Como é importante a pessoa estudar, para não ser só mais um. Uma ameba. Como estudar é importante na vida para tudo. Não só para tu teres um emprego melhor, mas para tu parares e pensar, para tu descobrires quem tu és, e o que tu queres fazer da tua vida. Quem tu queres ser. O que tu queres passa para os teus. Conhecimento, sabedoria. Só enriquece a alma. Eu acho que o que eu mais aprendi com esses bicos foi isso: a importância de estudar. (**Entrevista 09**, 04 de julho de 2017)

Ambas, apesar de trajetórias diferentes, me informam um sentimento difuso de revalorização da experiência estudantil, mas, se autocensuravam, por não terem obtido uma escolarização contínua. Se ressentem pela decisão do abandono que, segundo elas, é custosa e relembrada como um “luto”. Talvez, seja necessário revolver a estigmatização da EJA dentro dos imaginários sociais como apontado, ao verificarmos a imagem do estudante da Educação de Adultos, vê-se imediatamente a figuração de pessoas humildes, analfabetas, “atrasadas” que deixaram de estudar para complementar a renda de casa. Essa imagética, faz durar uma perspectiva atemporal sobre a política da EJA e seu sentido pedagógico.

Um aspecto dessa melancolia, se traduz em dizeres temporais: passados, presentes, futuros. Ligam-se à uma recriminação autoimposta, recontada como um “tempo perdido” – tomado, por alguns, por exemplo o jovem Antônio de 19 anos, enquanto um “déficit”:

> Meio pai ele ficou muito furioso, sabe. Até hoje ela não aceita isso, muito menos a esposa dele, a qual eu considero como minha mãe mesmo. Não aceitam porque isso atrapalhou vários planos futuros que eles têm ainda para mim. E um deles era que eu poderia já ter ingressado na faculdade, seria meu último ano de ensino médio. Estou com dezenove anos, já poderia está

> prestando vestibular e não precisaria está passando por uma série de dificuldades de ensino. Porque muita coisa ainda me ralo um pouco para compreender. Porque perdi aquela linha de raciocínio que eu tinha de ano a ano. Eu fiquei um tempo sem estudar de dois anos e adquirir esse déficit. Isso dificulta bastante no meu ensino. **(Entrevista 05**, 25 de abril de 2017)

Se para Freud (2011), a melancolia, em sua forma afetiva, funciona na introspecção do objeto perdido – subjetivado ao Eu, ou quando o Eu " [...] identifica-se maciçamente ao objeto perdido, a ponto de se deixar perder junto com ele (RIVERA, 2012, p. 235-236). Nos termos do texto, a melancolia aqui tomada, metaforicamente, alinha-se, a uma espécie de tristeza e ressentimento que perfaz as falas dos interlocutores durante a etnografia e não como um quadro clínico. Afinal, no campo das políticas educacionais, como EJA abre-se a uma melancolia que se apresenta nos sujeitos? Em primeiro lugar a tristeza associada ao ato de evadir não pode ser analisada sem que o contexto estigmatizante da própria política apareça. Parte desse imaginário social, indicia uma difusão de sentidos negativos que são aos poucos reforçados à contrapelo pelos/as estudantes.

Se os depoimentos estão congruentes com uma ideia de "tempo perdido" – resquício de um conjunto de imagens impostas historicamente a EJA, amalgamadas também, nas matrizes documentais resenhadas, a que se deve essa naturalização? É razoável propor que no interior de uma política, principalmente se ela se refere ao campo educacional, estimular pontos estratégicos para que a demanda por ela (em particular no caso da esfera pública), seja aos poucos minorada. De fato, os governos petistas (2002-2015), no amplo de seu projeto de desenvolvimento pelo consumo, apostaram na continuidade de uma expansão do ensino médio iniciada nos anos 90 pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (GOMES; CARNIELLI, 2003). Entretanto, suas prerrogativas educacionais lançaram mão, mesmo que menos visibilizada pelas análises sociais, de conformar fundos de investimento para a

Educação Infantil, impulsionado pautas deixadas na agenda política neoliberal.

Programas como Alfabetização na Idade Certa, Classes de Aceleração e mesmo o incentivo ao tempo integral nas escolas e a proposta de Dilma Rousseff sobre os *royalties* do petróleo para a criação de formas de financiamento federal para educação, em regime de compartilhamento, foram tomadas (atualmente abortadas pela gestão politica atual). O interessante é perspectivar que a insuflação de uma idade certa, uma aceleração dos estudos, fornecem terminologias titulares para entendimentos temporais incrustrados na política pública educacional. E mais, admitem implicitamente que existe uma idade certa para aprender a ler e a escrever, uma forma de acelerar processos de aprendizagens que são, fundamentalmente singulares, e para realizar essas intervenções sociais metaforizam o tempo, como lugar para naturalizar diferenças de acesso aos bens educacionais, implicando, indiretamente no espaço da EJA dentro da opinião pública.

O que se revela na congruência entre os depoimentos e a circulação de determinado imaginário sobre o lugar ocupado na EJA em termos sociais, se refere a um modo de subjetivação particular. Os sujeitos que recorrem a essa modalidade, quando a procuram, para se sentirem realmente socializados com ela, manifestam-se por sentimentos que a caracterizam no espectro da opinião culturalmente difundida acerca da função moralizante daquela modalidade de educação. Aos poucos, as metas irrealizadas da EJA, uma demanda que nunca termina, pois, sacrificada nos planos educacionais mais recentes e tomada como desvalorizada pelos agentes políticos contemporâneos, se torna um modelo sentimental em que os sujeitos se visualizam, é preciso sentir o tempo desperdiçado para se incluir na EJA, e isso não acontece por acaso. A subjetividade dos discentes, em suas narrativas, tendem a refletir esse aspecto.

Considerações Finais: Negação da Coetaneidade e as dimensões temporais da EJA

De algum modo a questão da escolarização de jovens e adultos, no campo das políticas públicas educacionais foi equalizado enquanto um ponto de discussão ao longo do texto. Segundo, o que pude notar dentro da pesquisa etnográfica no Colégio de Aplicação na UFRGS, e com a resenha das matrizes documentais que encabeçam normativamente a EJA, a negação da contemporaneidade da experiência escolar está implicitamente subsumida nos sentidos, campanhas, análise e mesmo sentimentos que se ancoram numa naturalização temporal. Talvez, ao leitor caiba o esclarecimento do que se trata, em termos antropológicos, os conceitos de tempo e a negação da coetaneidade descrita pelo antropólogo Johannes Fabian.

Em primeiro lugar, as ideias de tempo e temporalidade, foram tomadas aqui tal como dimensões políticas que orientam as sociedades, ou melhor, *mapas culturais* (GELL 2014), cuja centralidade reside em modelar os modos de sentir, ver, pensar e agir das pessoas. O tempo não somente na sua formulação mais filosófica, e sim, retratado em um movimento de naturalização que camufla termos ideológicos e formas de poder. A rigor, as temporalidades que escrutinei sobre a EJA são frutos de sobreposições temporais, que de certa maneira, imobilizaram diferentes nuances que essa modalidade pedagógica e política pública poderia ter tomada se fosse concebida enquanto um esforço permanente de presentificação e acessibilização de uma demanda social, um direito.

Sobre a negação da coetaneidade é importante situar essa categoria no campo da antropologia e a discussão do colonialismo. Fabian (2018), constrói sua abordagem ao demonstrar que, no discurso antropológico, se perfaz uma escrita do Outro por meio de uma “política do Tempo”. O efeito disso, segundo o autor é a materialização

de relações de poder no campo epistemológico da ciência antropológica, em que se encobre os interlocutores por uma subsunção de um outro “primitivo” e “passado”. No caso da Educação de Jovens e Adultos, não se trata de pensar o discurso sobre um objeto de conhecimento, mas da formulação de práticas sociais e pedagógicas que invisibilizam a presença dos sujeitos, sua condição de contemporaneidade ao acesso a Educação, a escolarização e a aprendizagem. Tal aspecto, foi discutido tanto nos depoimentos e no próprio Parecer de 2000.

Assim, ao reconhecer que os estudantes perspectivam sua percepção temporal sobre seu retorno à vida estudantil, marcada por uma autorrecriminação e, argumentam, em uma determinada melancolia ou arrependimento acerca da decisão do abandono. Acabam por se recolher a um “modelo sentimental” que estigmatiza sua escolarização e de certo modo, resvala, em diferentes episódios em que sua aprendizagem e seu retorno é desprezado nos moldes da política. Por outro, também argumentei, que no campo macrossocial a EJA escamoteou importantes problematizações no que diz respeito ao seu sentido político-cultural, ao impossibilitar um esclarecimento sobre os usos do tempo na política, naturalizando suas intenções e reificando seu passado.

Ainda, se é permitido um último adendo as discussões, gostaria de pensar por quais maneiras se pode reconstruir uma dimensão temporal do presente da EJA enquanto uma luta democrática. Quiçá essas impossibilidades possam ser tomadas justamente pelo seu enfrentamento ético, ao redizer o sentido democrático da política educacional de jovens e adultos, possa-se encontrar sua complexidade em termos pedagógicos, populares e culturais. Destarte, os aspectos subjetivos, sentimentais e somáticos da escolarização, podem ser perspectivados, ao passo de uma problematização as normativas burocráticas que por vezes descaracterizam a EJA

como experiência social.

Referências

ABU-LUGHOD, Lila.; LUTZ, Catherine. **Introduction**: emotion, discourse, and the politics of everyday life. In: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. *Language and the Politics of Emotion*. New York. Cambridge University Press, 1990.

AGUIAR, Raimundo Hélvetico Almeida. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: políticas (des)legitimação. 2001. 171 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Santa Catarina: Ed. UFSC, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB no 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf . Acesso em 08 de março de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 3 de junho de 2010**. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/pdf >. Acesso em 23 de maio de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1 de 2 de fevereiro de 2016. Disponível em:< http://www.lex.com.br/legis_27087071> . Acesso em 24 de maio de 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina M.; STEIL, Carlos A.; GOMES, Ana Maria R. *Cultura e Aprendizagem*. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, 2015.

FABIAN, Johannes. **O tempo e o Outro**: como a antropologia estabelece o seu objeto. Petrópolis: Vozes, 2018.

FREUD, Sigmund. **Luto e Melancolia**. Trad. Marilene Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

GELL, Alfred. **A antropologia do tempo**: construções culturais de mapas e imagens temporais. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMES, Candido A.; CARNIELLI, Beatrice L. *Expansão do Ensino Médio*: Temores Sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, 2003, p. 47-69. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a03.pdf. Acesso em 10 de set de 2017.

GUSMÃO; QUADROS; DIETZ (Orgs.). *Apresentação*: Antropologia, Educação, Alteridades e Desigualdades. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, Recife, v. 27, n. 1, 2016.

HARAWAY, Donna. *Saberes localizados*: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Campinas, **Cadernos Pagu**, n. 5, 2009, p.7-41.

LIMA, Alef de Oliveira. *A intermitência escolar*: questões etnográficas sobre a escolarização de jovens e adultos. *In*: Grossi, Miriam Pilar; SILVA, Simone de Lira, *et al* (Orgs.). **Conference Proceedings Anais** (18th IAUES Word Congress). Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 110-119, 2018.

LAVE, Jean. *Aprendizagem como/na prática*. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 24, n. 44, 2015, p. 37-47.

LAVE, Jean; PACKER, Martin. *Hacia una ontología social del aprendizaje*. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 40, 2011, p, 12-22.

MACHADO, Maria Margarida. *A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei no 9.394, de 1996*. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, 2016, p. 429-451.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**: direito, concepções e sentidos. 2005. 482 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

RIVERA, Tânia. *Entre dor e Deleite*. Rio de Janeiro, **Novos Estudos CEBRAP**, n. 94, p. 231-237, 2012.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.