



Necropolitical education: notes on the modality of youth and adult education

Educação Necropolítica: apontamentos sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos

GOMES JUNIOR, Elson dos Santos⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-7222-8288; Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica; Instituto Federal Fluminense – IFF; Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro; BRAZIL; E-mail: elsonuenf@yahoo.com.br

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the type of education called Youth and Adults - EJA - from the conceptual perspective of necropolitics. Many works approach the theme from the criticism of the election of killable bodies, among which the black and poor population is often found. These works point to analytical possibilities of reflection about educational policies and educational practices where, in view of this situation, we will point out some questions about the treatment given to EJA and the main consequences for this educational modality and its subjects. The methodology used is of a bibliographic qualitative nature and included studies on the subject and also the analysis of some data that address the general framework of youth and adult education. As a result, we can see that, despite education having structural and historical problems in all modalities in Brazil, with regard to EJA, not only as a modality, but also the subjects in a daily way, are marked as belonging to an expendable collective. both in terms of human and capital investments.

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise da modalidade de educação denominada de Jovens e Adultos – EJA – a partir da perspectiva conceitual da necropolítica. Muitos trabalhos abordam o tema a partir da crítica a eleição de corpos matáveis, entre os quais, encontra-se com frequência a população negra e pobre. Estes trabalhos sinalizam para possibilidades analíticas de reflexão a respeito das políticas educacionais e práticas educativas onde, diante deste quadro, apontaremos algumas questões sobre o tratamento dado a EJA e as principais consequências para esta modalidade educacional e seus sujeitos. A metodologia empregada é de cunho qualitativo bibliográfico e contou com estudos a respeito da temática e também a análise de alguns dados que abordam o quadro geral da educação de Jovens e Adultos. Como resultado podemos perceber que, apesar da educação possuir problemas estruturais e históricos em todas as modalidades no Brasil, no que tange a EJA, não apenas enquanto modalidade, mas, também, os sujeitos de forma cotidiana, são marcados como pertencentes a um coletivo dispensável tanto em termos de investimentos humanos quanto de capital.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 24/11/2022

Aprovado: 27/02/2023

Publicação: 10/04/2023



Keywords:

Youth and adult education, Necropolitical, Expendable.

Palavras-Chave:

Educação de jovens e adultos, necropolítica, dispensáveis.

Introdução

Os estudos e pesquisas em educação há muito apresentam que a exclusão de determinados sujeitos se faz de maneira histórica e estrutural no Brasil (Fernandes, 1966, 1989). Assim, de modo geral, a exclusão é inerente, não à prática educativa em si, mas à educação enquanto sistema, projeto civilizatório e direito que, dessa forma, torna a exclusão um pilar difícil de ser extinto, principalmente, pela existência de marcadores sociais que a naturalizam. Como exemplos, podemos citar a origem social, cor e gênero entre os que figuram em tais estudos e que corroboram o fato de que a educação comporta essa dinâmica nociva a qualquer avanço em termos de sua humanização, como demonstram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Este quadro se agravou nos últimos anos por dois fatores de grande impacto sobre a educação, sendo o primeiro deles a pandemia de COVID-19 – que, além de afetar diretamente a saúde das pessoas também causou elevado índice de mortes –, e, também, o recrudescimento dos investimentos em educação por conta de um governo de extrema direita, (ultra)conservador, que fez uso em larga escala do negacionismo e do obscurantismo como armas para atacar os avanços progressistas, inclusivos e democratizantes em âmbito educacional.

Neste quadro os marcadores foram acentuados com o estrangulamento das condições de trabalho em todos os níveis da educação no Brasil, com isso, as fronteiras da educação necropolítica (Kohan, 2020; Ferracini, 2020) avançaram causando estragos ainda maiores dos identificados historicamente. Por outro lado, temos que considerar que, partindo da ideia de corpos matáveis inerente aos estudos necropolíticos, podemos pensar a educação, ou melhor, algumas formas de educação como matáveis.

Partindo de uma experiência de ensino em instâncias municipal, estadual e federal, percebemos que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos encontra-se em franco combate por sua sobrevivência com qualidade. Antes mesmo dos anos de pandemia e das últimas restrições orçamentárias e de projetos para a educação no Brasil, esta modalidade sofre através de um cotidiano de descrença de seus sujeitos caracterizando o que Vieira Pinto (2001) e J. Souza (2020) chamam de má-fé institucional, aprofundando as violências estruturais e simbólicas sobre os educandos desta modalidade (Gomes Junior, 2022).

Os jovens e adultos, principalmente aqueles de idade mais avançada, normalmente não são recebidos como sujeitos ou, como diz Freire (2019a), com confiança, uma vez que os diálogos nos conselhos de classe evocam a incapacidade, dificuldades e uma série de rótulos que desqualificam estes sujeitos enquanto portadores de saberes, histórias, complexidade, técnicas e de uma ontologia multidimensional que são fatores simplesmente não considerados. Por conta disso, partimos do princípio de que existe uma necropolítica educacional e que a EJA é um dos alvos mais atingidos por um cotidiano de violências e exclusão agudizados pelas especificidades desta modalidade.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho se baseia em uma abordagem de cunho qualitativo e bibliográfico e busca apresentar uma análise crítica a respeito do tratamento dado a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Assim, com a análise dos dados sobre a educação fornecidos pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas – IPEA (Soares et al., 2003) – e pelo IBGE – e de estudos recentes a respeito da perspectiva teórico-analítica da necropolítica –, demonstraremos que esta modalidade de ensino tem sido tratada como passível de eliminação.

O percurso explicativo para esta análise será (I) a definição da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, (II) a apresentação da teoria da necropolítica e seus efeitos sobre a Educação de Jovens e Adultos – desde sua instituição legal em 1996 através da LDB, além de dialogar com experiências anteriores – e, por último, (III) apontamentos sobre as rupturas necessárias para o estabelecimento do que Freire (2019a) chamou de confiança na educação; ou seja, de que educamos pessoas com as quais acreditamos que possam desempenhar papéis sociais com competência e protagonismo.

Educação de jovens e adultos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) – que instituiu legalmente a EJA – define como Educação de Jovens e Adultos uma modalidade de ensino que contempla os maiores de 15 anos – que não concluíram o Ensino Fundamental – e os maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio (Brasil, 2017, p.31). Assim, reforça os direitos estabelecidos na Constituição de 1988 onde, no artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e, como modalidade e como direito, passou também a incorporar outras dimensões em sua conceituação.

Neste sentido rompeu com um passado recente onde, denominada de Ensino Supletivo (Brasil, 1971), ganhou contornos mais amplos e incorporou o que Arroyo (2012) denominou de outra pedagogia, ou seja, formação específica de professores para esta modalidade e o estudo e compreensão de seu público-alvo como portador de especificidades históricas, sociais e culturais. Assim podemos perceber que, de uma proposta limitada originada em 1971 – entre outras que a antecederam –, encontramos uma EJA mais humanizada, com estudos em diversos programas de pesquisas e como preocupação de educadores e pesquisadores de diversas áreas.

No entanto, podemos salientar que, de propostas autoritárias e democraticamente excludente (Saviani, 1988) caminhamos para uma perspectiva mais ampla e entendida de forma mais humana e dinâmica (Arroyo, 2012), contudo, tivemos mudanças no que tange ao caráter necrófilo da Educação (Freire, 2018, 2019a)? Mais precisamente, esta modalidade de ensino passou a ser percebida, socialmente, com mais atenção e cuidado? Houve reconhecimento (J. Souza, 2020)?

Os dados do IBGE (2020) mostram que, em 2019, o percentual da população brasileira de 25 anos ou mais que concluiu o Ensino Médio completo era de apenas 48,8%, o que evidencia um alto nível de disparidade educacional no país, principalmente, pelos desafios não só da vida adulta em uma sociedade cujo mercado de trabalho é avassalador para os trabalhadores, como também, por motivações precoces que violam, diante de necessidades materiais de existência, a infância de milhões de brasileiros.

Assim, tanto em estudos realizados há quase duas décadas (Soares et al., 2003) quanto recentes (IBGE, 2020), evidencia-se que crianças e jovens no Brasil enfrentam dificuldades estruturais de dignidade e de condição humana (Fernandes, 1966, 1989) – por terem que se preocupar em trabalhar antes de estudar, comprometendo qualquer perspectiva de cidadania efetiva (Wallerstein, 2001) –, como também são afetadas, em sua grande maioria, por marcadores sociais e de cor.

Assim podemos ver, por exemplo, que das pessoas em idade entre 14 a 29 anos que não frequentaram a escola, e com nível de instrução inferior ao ensino Médio Completo, 71,8% são pretos ou pardos (IBGE, 2020). Isso evidencia que temos questões socioeducacionais sobrepostas, ou seja, que o país possui um histórico de afunilamento (Fernandes, 1966) no que tange ao acesso à educação em suas várias modalidades, e que existe uma estrutura de democracia excludente (Saviani, 1988) que se manifesta nitidamente nos dados educacionais por décadas e que, além de tudo, marcadores de cor e classe social são elementos indispensáveis para compreensão crítica da educação brasileira.

Esse quadro (Soares et al., 2003; IBGE, 2020) mostra que estamos diante de uma estrutura educacional excludente que, embora tenha galgado avanços e graus de democratização, carece, e muito, de aprofundamento em termos de efetividade histórica (Wallerstein, 2001); ou seja, temos um aparato socioeducacional que é extremamente formal e, assim, torna-se instrumento ideológico de uma democracia irrealizada para maior parte da população brasileira. Essa estrutura evidencia que, Educação de Jovens e Adultos, não é apenas uma modalidade de ensino, mas sim, uma necessidade urgente para reparar, em parte, os estragos causados pela exclusão socioeducacional no Brasil que manifesta claramente a crise que, na verdade, é um projeto muito bem evidenciado por Ribeiro (2018).

Enquanto mantivermos esse grau de exclusão a EJA necessitará mais do que nunca de ser oxigenada – financeira, pedagógica e politicamente – o mais intensamente possível, no entanto, por mais que tenhamos visto avanços em termos pedagógicos (Arroyo, 2012; Soares, 2019) – e que não deixa de ser também político –, os recursos destinados para essa modalidade são, na maioria das vezes, menores e com pouca importância na agenda das políticas públicas destinadas à educação (Soares et al., 2003; IBGE, 2020; Saviani, 1988; Friedrich et al., 2010; Volpe, 2013; Carvalho, 2014; Salazar & Carvalho 2021).

A EJA evidencia-se assim como uma tentativa de reparação de algo além de suas potencialidades – e, vale dizer, da de qualquer modalidade de educação ou instância, seja ela

política ou econômica – e que, além disso, conta historicamente com uma das menores taxas de recursos para educação. No entanto, como citado anteriormente, seu desafio encontra-se na escala de ajustar o projeto (Ribeiro, 2018) da desigualdade e da democracia excludente (Saviani, 1988) que afeta a maior parte da população brasileira com 25 anos ou mais.

Considerando que esta população possui cor, gênero e classe social (IBGE, 2020) e que a integração (Fernandes, 2008) dessa população está longe de ocorrer, podemos então caracterizar esta estrutura como uma necropolítica (Mbembe, 2018). Neste sentido o Estado decide onde deve ser empregado os recursos para a educação, quais os sujeitos devem ser considerados prioritários e quais, dentro de uma perspectiva necropolítica, podem e devem perecer.

Esta característica marca o sistema educacional brasileiro com um histórico de exclusão evidenciado pela taxa de 95,8% de matrículas de crianças de 6 a 10 anos de idade enquanto que, para maiores de 25 anos, esta taxa despenca para menos da metade (IBGE, 2020); ou seja, conforme avançam em os anos de estudos, igualmente, avança a evasão escolar de forma avassaladora. Assim temos que lidar com o formalismo educacional (Saviani, 1988) e com o discurso do mérito (Sandel, 2020) que, entre as principais consequências, encontra-se a negação das contradições sócio-históricas e de políticas que não ganham historicidade pelo seu formalismo conservador (Fernandes, 1989).

Temos assistido a uma política de morte (Mbembe, 2018) que parece conviver bem com o formalismo democrático (Fernandes, 2011; Saviani, 1988) e sabe, em seu discurso de autojustificativa, endereçar bem a culpa para os já então invisibilizados. Por isso dissemos que essa exclusão é formada por camadas sobrepostas que, da esfera social, passa pela política, economia, gênero, classe, educação e tantas outras.

Assim, ao tratarmos da relação entre educação e necropolítica, estamos realizando uma análise que, como vimos, manifesta a reiteração de violências simbólicas por parte do sistema político-educacional brasileiro. Como bem salientou Engels (2010), em seu estudo sobre a classe trabalhadora inglesa, estamos tratando de uma espécie de assassinato social; ou seja, formas de exclusão e extermínio produzidos socialmente e que não se encontram de forma mutuamente excludentes com o regime democrático. Por isso seu poder de destruição e invisibilidade é grande, silencioso e de alta letalidade social para diversos sujeitos na atualidade e que, no que concerne ao público-alvo da EJA, não faz o contrário do evidenciado em seu histórico necrófilo.

Esta abordagem, ao enfatizar os efeitos sociais nocivos para a Educação de Jovens e Adultos, não nega a existência de outras dimensões de análise, como por exemplo, os estudos sobre permanência e a evidenciação de sociabilidades e afetividades que contribuem para ela (Cruz et al., 2020; G. CARMO; C. CARMO, 2014). Torna, sim, urgente o estabelecimento de estratégias que visem superar tal aparato necrófilo, contudo, para que isso ocorra faz-se

necessário o reconhecimento de sua importância e de seu poder destrutivo no debate educacional.

Necropolítica e educação

A relação entre o que chamamos de necropolítica (Mbembe, 2018) e educação pode ser descrita, sumariamente, como uma prática de promoção do silenciamento, da invisibilidade e, por conseguinte, da morte de sujeitos através de estruturas de poder que se manifestam tanto na capilaridade social quanto em instâncias mais elevadas como o próprio Estado. Na educação tem-se como uma das principais consequências o epistemicídio (Pereira et al., 2020) que, de forma nociva, elimina dos espaços constituintes do campo científico (Bourdieu, 1983) sujeitos e perspectivas teóricas já atacados socio-historicamente.

Neste sentido a produção do conhecimento científico passa por um silenciamento sepulcral onde, no entendimento de Gonzalez (1982), não encontramos as contribuições dos negros, das mulheres, das classes populares e dos indígenas, por isso, estão à mercê da folclorização. Essa crítica muito importa para pensarmos que o epistemicídio é, também, um dos caminhos trilhados pela necropolítica que, além de exterminar, fragiliza as identidades e os fazimentos (Freire, 2019a) com empecilhos para o desenvolvimento de narrativas próprias.

Esta perspectiva relacional pode contribuir e muito para a ampliação de uma educação crítica que, entre outros fatores, se preocupa em salientar que as ações de grupos e instituições não se realizam sem consequências que extrapolam seus fins imediatos ou de classe. Com isso, afirmamos que necessitamos de uma educação que relacione o ensino da cultura negra e indígena aos próprios negros e indígenas e, além disso, pelo olhar e conhecimento destes. Um bom exemplo é dado por Ferracini (2020) ao evidenciar a importância de relacionarmos ensino e necropolítica pois, dessa forma, saberemos não apenas que pessoas morrem, mas, principalmente, quem e quais as motivações destas mortes.

Essa dimensão necrófila ficou muito evidente no Brasil durante a pandemia (2019-2022) – que ainda não foi eliminada – quando milhões de pessoas perderam suas vidas pelo mundo e, no Brasil, mais de 600 mil óbitos foram registrados. Apesar da doença ter afetado indiscriminadamente todas as pessoas, os mais afetados encontram-se, no Brasil, entre a população pobre e negra; isso sem contar com os estragos causados nas populações indígenas. O tratamento recebido por essas populações foi, incansavelmente e durante meses consecutivos, o descaso e o negacionismo (Kohan, 2020). Assim, como devíamos esperar, também foram os sujeitos destes grupos marginalizados que mais sofreram com o chamado ensino remoto e todas as dificuldades envolvidas em sua precária implementação pelo país.

Milhões de crianças foram impedidas de acessar a escola por conta, não apenas de condições sanitárias, como também, da explicitação da face necropolítica que, como se esperava, tentou travestir negacionismo e incompetência técnica e administrativa – sem contar a falta de empatia e humanismo –, com o simples e puro fatalismo. Neste período assistimos

ao avanço da doença e de suas consequências sobre os mais vulneráveis e que, em relação a educação, teve efeito devastador (Kohan, 2020; Ferracini, 2020). Assim a importância destes elementos, para o entendimento da relação entre necropolítica e educação está, como dissemos anteriormente, no fato de evidenciarmos que a necropolítica é experimentada de forma sobreposta, com assassinatos sociais (Eengels, 2010) que se seguem de dimensão em dimensão (Scheler, 2008) até a morte biológica. Essa é, na verdade, a face mais cruel do que chamou Ribeiro (1995) de moinho de gastar gente.

Um moinho que não deixou de se fazer presente um dia se quer na história do Brasil e que tem em Ribeiro (1995) um dos grandes testemunhos de suas tristes ações – sobre a população indígena, sobre a população negra, sobre a população pobre, sobre o Brasil – e que, em 1991 na condição de senador recém empossado pelo estado do Rio de Janeiro, afirmou a impossibilidade de exagerar – infelizmente, segundo ele – ao proferir que:

Nada é mais espantoso em nossos dias do que o fato de que quase ninguém se rebele contra o horror da paisagem humana do Brasil. Estamos matando, martirizando, sangrando, degradando, destruindo nosso povo! O conjunto das instituições públicas e das empresas privadas dessa nossa ingrata pátria brasileira dos anos 1990, o que faz, efetiva e eficazmente, é gastar o único bem que resultou de nossos séculos de triste história: o povo brasileiro (Ribeiro, 1991, p.1061).

Os efeitos e continuidades de ações necropolítica historicamente desempenhados como estratégias de ação e de manutenção das elites e/ou da condição de elite, mostra o quanto, ao pensarmos na educação, essa relação se faz mais evidente (Engels, 2010; Fernandes, 1982). Assim, além de ser uma característica da sociedade moderna (Vásquez, 1998; Mbembe, 2018) é, também, uma característica da sociedade atual, principalmente, quando tratamos da relação entre educação e os sujeitos mais afetados pelas recorrentes políticas de descaso e de cerceamento de recursos (Friedrich et al., 2010).

Podemos perceber assim que, depois dos poucos exemplos e perspectivas apresentados até aqui, a necropolítica pode possuir, no campo educacional, direcionamentos mais incisivos e alvos mais claros para seus ataques. Assim, neste trabalho, defendemos a interpretação de que esse alvo é a EJA, ou seja, a modalidade de educação que manifesta mais claramente o moinho de gastar gente (Ribeiro, 1995) que, sucessivamente, estabelece, através de políticas nocivas para esta modalidade (Costa et al., 2020; Tavares et al., 2014; Chaveiro & Almeida 2020).

O público-alvo da EJA enfrenta assim uma dimensão necropolítica através de um histórico de políticas de cunho autoritário (Saviani, 1988; Kohan, 2020; Chaveiro & Almeida 2020) que não consideram a importância de seus sujeitos enquanto portadores de conhecimento, marginalizando a valorização do que chamou Freire (2019a) de círculo cultural. Assim, tais educandos e educandas compõem mais da metade da população brasileira e, no

entanto, recebem as vezes menos da metade dos esforços político-econômicos para seu desenvolvimento (Friedrich et al., 2010; Soares et al., 2003).

Do ponto de vista do Estado (Mbembe, 2018) a necropolítica operacionalizada com os estudantes da EJA manifesta-se corriqueiramente através de políticas imediatistas e que não consideram a dimensão socioeconômica de seus sujeitos (Saviani, 1988; Friedrich et al., 2010; IBGE, 2020). Esta população educacional sofre de uma invisibilidade que, além de dificultar a implementação de políticas públicas voltadas para suas necessidades, também, acaba por acomodar formalismos (Fernandes, 2011; Wallerstein, 2001) que fazem com que os educandos se distanciem a cada dia da efetividade histórica.

Por outro lado, considerando o cotidiano escolar, percebemos que, apesar do reconhecimento das ciências da educação e demais áreas afins de suas especificidades (Arroyo, 2012), os educandos são considerados incapazes e inferiores (Sampaio, 2009). Este cotidiano escolar hostil deve ser desconstruído com a maior urgência possível, principalmente, por evidenciar a má-fé institucional (Vieira Pinto, 2001; J. Souza, 2020). Esta se caracteriza pela recepção de contingentes populacionais para que sejam cumpridos ritos – educacionais, jurídicos, de saúde, etc. – onde, na verdade, não se espera, como resultado, a efetivação de suas ações.

Isso significa que no Brasil, milhões de pessoas que integram a EJA, estão se deslocando para instituições que não esperam que estas pessoas – sujeitos, pais, mães, sonhadores, utopistas, desejosos de uma vida melhor através da educação – possam, efetivamente, alcançar um dos principais objetivos perseguidos através da educação formal: um emprego que oportunize dignidade (J. Souza, 2020; Friedrich et al., 2010; Soares et al., 2003).

Nisto se fecha o ciclo da necropolítica educacional, ou seja, uma sociedade formada através de um histórico necrófilo direcionado para populações específicas (Ribeiro, 1995; Mbembe, 2018), portadora de um sistema educacional excludente e elitista (Fernandes, 1966; Saviani, 1988; Soares et al., 2003; IBGE, 2020), que reitera sua face bárbara através de ações de invisibilidade e/ou de puro descaso com o mais fragilizados (Kohan, 2020; Ferracini, 2020; Pereira et al., 2020; Chaveiro & Alameida 2020; E. Souza, 2021) e que, diante do mais violento formalismo (Fernandes, 2011), justifica suas medidas através de símbolos supostamente nacionais (Chauí, 2000) evocando a união e uma suposta brasilidade. É assim que gastamos na EJA nosso maior bem: o povo brasileiro (Ribeiro, 1991).

A retomada da confiança

A pedagogia de Freire (2019a) nos chama atenção para o fato da confiança que, segundo ele, só pode se manifestar se acreditarmos que algo desenvolvido por nós possa ser realizado de igual modo pelos nossos iguais. Parece obvio, no entanto, que essa abordagem traz em si o germe do combate à exclusão, buscando salientar a empatia, respeito, companheirismo e

humanismo. Quando reconhecemos a competência de outras pessoas além de nós mesmos estamos simplesmente colocando um limite para as relações sociais verticalizadas, as quais Adorno (2019) bem demonstrou em seu estudo sobre a personalidade autoritária.

Esse rompimento nos coloca diante do desafio dialógico de reconstrução pessoal e do outro, pois, uma vez refazendo nosso olhar, poderemos finalmente compreender a importância do chamado círculo cultural (Freire, 2019a) e o quanto este pode contribuir com o todo social. Assim, através de perspectivas pedagógicas que valorizem tais elementos (Arroyo, 2012) poderemos, enfim, iniciar uma virada pedagógica de novo fôlego para a educação e, mais precisamente, para a EJA.

A confiança também deve nos trazer uma renovação estética – entendendo este conceito de forma ampla e abarcando a cultura, linguagem, vestimentas, alimentação, valores, práticas, gostos e etc. – que não se escandalize com a diferença. Freire (2018, 2019a, 2019b) chama a atenção para o fato de que estamos prezando por um conservadorismo que é, na verdade, nocivo para toda chama de humanismo ainda acessa entre nós pois, uma vez que determinamos apenas um caminho e uma estética, certamente, estaremos criando milhares de preconceitos e de prerrogativas de deslegitimação do outro/diferente.

Retomar a confiança requer entendermos que existe um histórico de violação da infância no Brasil (Fernandes, 1989) e que milhões de pessoas que se dirigem a EJA vão, na verdade, em busca de uma reparação humana, social, educacional e, de forma mais ampla, ontológica. Estas pessoas tiveram suas dimensões (Scheler, 2008) constitutivas violadas por estruturas que, muitas vezes, são letais. Isso requer a compreensão de que o espaço escolar deve estar, no mínimo, disposto a contribuir não apenas com os fazimentos (Freire, 2018), mas, também, com os (re)fazimentos.

Para que esse projeto individual de “recuperar o tempo perdido” seja minimamente bem sucedido, carecemos de toda ajuda disponível para sua efetivação e isso implica na promoção do reconhecimento e da autenticidade (J. Souza, 2012, 2020). Jovens e Adultos necessitam de uma escola que possa proporcionar estes elementos como combustível para relações sociais mais equânimes e, realmente, para a democratização do conhecimento e da disputa por bens que são, em sua maioria, escassos na sociedade do capital (Gomes Junior, 2022).

Além destes apontamentos devemos considerar a importância de uma política de formação de professores que possa, na prática, operacionalizar estes norteadores pedagógicos como pilares indispensáveis; ou seja, reconhecer que existem especificidades e que estas carecem de tratamento adequado (Arroyo, 2012; Tavares et al., 2014). Estes estudos mostram que o fator formação de professores impacta diretamente na evasão escolar na EJA e que, com metodologias e práticas adequadas, muito deste quadro pode ser revertido.

Neste sentido, como já citado anteriormente, estamos tratando de uma modalidade educacional no âmbito analítico da necropolítica que, certamente, não terá suas problemáticas

resolvidas apenas com base na mudança das abordagens pedagógicas. No entanto, sem estas, pouco ou nada poderá ser feito para a difícil, porém possível, retomada da busca pela autenticidade e reconhecimento (J. Souza, 2012, 2020) que, como demonstram tais estudos, são indispensáveis para a mudança qualitativa na EJA.

Acreditamos que este reconhecimento experimentado dialogicamente possa fortalecer as demandas e, conseqüentemente, as políticas públicas voltadas para EJA (Soares et al., 2003; Volpe, 2013) e, assim, contribuir com o avanço da importância destes sujeitos e de suas possibilidades em ocupações estratégicas e de visibilidade. Com isso pretendemos eliminar falas do tipo “se eu fosse um empresário, não contrataria um técnico formado aqui” e que, para admiração ou espanto, foi proferida por um professor na escola em que trabalhamos, justamente, no conselho de classe de uma turma de PROEJA¹”.

Romper com este olhar repulsivo, preconceituoso, desconfiado, necrófilo (Freire, 2018), é o objetivo de toda ação em prol do reconhecimento social e ontológico de toda humanidade, principalmente, quando tratamos de excluídos que estão tentando se reerguer do moinho de gastar gente (Ribeiro, 1995). Isso, certamente, implica em uma postura que busque o que Fernandes (1989) chamou de novo homem, ou seja, a lucidez de que não poderemos acabar com a pobreza na sociedade do capital, contudo, isso não significa que não possamos eliminar a indignidade.

Considerações Finais

Acreditamos que conseguimos evidenciar que a EJA se encontra em condição de alvo e de ações necropolíticas que, historicamente, vêm marcando estes sujeitos no Brasil e proporcionando medidas muitas vezes formais e de pouco ressonância para as reais condições socioeducacionais desta população. Por isso, essa perspectiva merece ser acentuada como instrumento crítico das condições educacionais postas à disposição para milhões de brasileiros que, muitas vezes, acabam manifestando a pura má-fé institucional (Vieira Pinto, 2001; J. Souza, 2020).

O que a EJA necessita é, na verdade, de políticas públicas direcionadas para esta modalidade de educação e que contemple outras dimensões, tanto ontológicas quanto sociais, para que seus resultados possam ser mais expressivos, o que significa que as instituições escolares devem ofertar o máximo possível de cursos EJA e PROEJA. Além disso, desenvolver políticas de formação de professores para que o ensino possa representar uma transformação dialética entre ambas as partes, ou seja, entre professores e educandos (Freire, 2019a). Essa relação, considerando a importância do círculo cultural freireano pode proporcionar experiências significativas que, certamente, contarão para o restauro da confiança.

¹ PROEJA é uma modalidade de ensino integrado que contempla, além da formação propedêutica, formação técnica.

Uma educação puramente formal (Fernandes, 1966, 1989) é desumana, cruel, enganosa e manifesta o desperdício de vidas com promessas que seus próprios envolvidos não acreditam realizar (Vieira Pinto, 2001; J. Souza, 2020). Por isso, urge que tenhamos uma escola para a EJA que possa se comprometer com a autonomia (Freire, 2018), que se prepare para receber a diversidade e para aprender com ela (Arroyo, 2012; Soares, 2019) e que restaure a confiança através da produção da própria história (Freire, 2019a; Wallerstein, 2001). Mais uma vez, vale ressaltar, não acreditamos que seja este o único caminho, contudo, sem estas práticas praticamente fecharemos as portas da educação enquanto experiência de transformação.

Por fim, acreditamos que estudos futuros possam contribuir para o entendimento dos efeitos necropolíticos considerando especificidades culturais, regionais, religiosas, de gênero, de instâncias político-administrativas (municipal, estadual e federal) e, também, o entrelaçamento destas e de outras delimitações e variáveis. O campo é vasto e ainda carece de estudos que possam explicitar os efeitos necropolíticos e as diversas variáveis sobre as quais se pautam sua operacionalidade para que, assim, possamos ter uma massa crítica em termos teóricos e de dados para a orientação do campo educacional, como também, de políticas públicas para esta modalidade.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (2019) *Estudos sobre a personalidade autoritária*. Unesp.
- Arroyo, Miguel. (2012) *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Vozes.
- Bourdieu, Pierre. (1983) O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. (pp. 122-155). Ática.
- Brasil, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Senado Federal, 2017.
- Brasil, *Lei Nº 5.692*. Brasília, 1971.
- Carmo, G. T. do; Carmo, C. T. do (2014). A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Arquivos Analíticos de Pesquisas Educativas*, v.22 (63), pp. 1-42.
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1358/1839>
- Carvalho, M. P. (2014). O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30 (3), pp. 635 - 655.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/57618/34586>
- Chauí, Marilena de Souza. (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. Fundação Perseu Abramo.
- Chaveiro, E. F., Almeida, R. P. de. (2020). Educação Necropolítica: personalidade autoritária, violência e escolarização de jovens pobres no Brasil. *Atâtôt – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 1(2), pp. 102-117.
<https://www.revista.ueg.br/index.php/atatot/article/view/10988>
- COSTA, ALINE P, SILVA, Heloise C., MARTINS, Carlos H. S. (2020). Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, pp.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250043>

- Cruz, S. R. da; Manhães, E. K.; Carmo, G. T. do (2020). O entrelace entre o bem-estar e a permanência escolar: um estudo sociométrico envolvendo estudantes da EDA do IFF. *Revista de Administração Educacional*, v.11 (1), pp. 90-107.
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246157/36644>
- Engels, F. (2010) *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Boitempo.
- Fernandes, F. (1982). *A ditadura em questão*. T.A. Queiroz.
- _____. (2008) *A integração do negro na sociedade de classes*. Globo. 2 vols.
- _____. (2011). *Brasil: em compasso de espera – pequenos escritos políticos*. Editora UFRJ.
- _____. (2010). *Circuito Fechado: quatro ensaios sobre poder institucional*. Globo.
- _____. (1966). *Educação e sociedade no Brasil*. Dominus.
- _____. (1989). *O desafio educacional*. Cortez.
- Ferracini, R. (2020). Educação geográfica no combate a necropolítica racial do coronavírus. *Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, v. 01, pp. 211-220.
<https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/54459>
- Freire, P. (2018). *A pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- _____. (2019a). *A pedagogia do oprimido*. Paz & Terra.
- _____. (2019b). *À sombra desta mangueira*. Paz & Terra.
- Friedrich, M., Benite, A. M. C., Benite, C. R., PEREIRA, V.S. (2010). Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 18, pp. 389-410.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>
- Gomes Junior, E. dos S. (2022) Apontamentos sobre a desigualdade na educação a partir da sociologia de Jessé Souza. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 4 (3), p. 742 - 754.
<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/200>
- Gonzales, Lélia. (1982) De Palmares às escolas de samba, estamos aí. *Mulherio*, v.2 (5), p. 3.
- IBGE. (2020). *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua*. IBGE.
- Kohan, W. O. (2020). Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis educativa*, v. 15, pp. 1-9.
<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>
- Mbembe, Achille. (2018). *Necropolítica*. São Paulo: N-1.
- Pereira, A. O., Melo, C. D., Ernst, D. C., Santos, G. dos, Trindade, J. A. F., Galvão, J. R. M. (2020). Epistemologias à procura de justiça. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 1 (2), p. 50-76. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>.
- Ribeiro, D. (1991). “Genocídio: estamos matando nosso povo”. *Diário do Senado federal*, n. 25.
- _____. (2018). *Educação como Prioridade*. Global.
- _____. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras.

- Salazar, J. W. R., Carvalho, M. P. (2021). Revista Educação e Emancipação, v. 14 (n.3), pp.599-627. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p599-627>
- Sampaio, M. N. (2009). Práxis Educacional, v.5 (7), pp. 13-27. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600/493>
- Sandel, M. (2020). A tirania do mérito. Civilização Brasileira.
- SAVIANI, D. (1988). *Política e educação no Brasil*. Cortez.
- SCHELER, M. (2008). *A posição do homem no cosmos*. Forense Universitária.
- Sergei, S.; Carvalho, L.; Kipnis, B. (2003). *Os jovens adultos de 18 a 25 anos: retrato de uma dívida da política educacional*. IPEA.
- Soares, L. (2019). *Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos*. Autêntica.
- Souza, E. de L., CARVALHO, A. F. (2021). Pensar outros possíveis entre infâncias e necropolíticas. CHILDHOOD & PHILOSOPHY, v. 17, pp. 01-18. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/59100/38595>
- SOUZA, J. (2012). *A Construção social da subcidadania*. Editora UFMG.
- _____. (2020). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Contracorrente.
- Tavares, P. de A., Souza, A. P. , Ponczek, V. P. (2014). Uma análise dos fatores associados à frequência ao ensino médio na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 44, pp. 7-35. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4624/1/PPE_v44_n01_Analise.pdf
- Vásquez, A. S. (Org.). (1998). *El mundo de la violencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Vieira Pinto, A. (2001). Sete lições sobre educação de adultos. (12ª ed). Cortez.
- Volpe, G. C. M. (2013). O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas?. Revista Brasileira de Educação, v. 18, pp. 693-716. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300010>
- Wallerstein, I. (2001). *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Contraponto.