



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS ANGELUS MIRANDA DE ALCANTARA

**O ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFPB/CAMPUS I**

**JOÃO PESSOA/PB
2013**

MARCOS ANGELUS MIRANDA DE ALCANTARA

O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/campus I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o Dr. Erenildo João Carlos

João Pessoa/PB
2013

A347e Alcantara, Marcos Angelus Miranda de.
O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no
Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I / Marcos
Angelus Miranda de Alcantara.-- João Pessoa, 2013.
159f. : il.
Orientador: Erenildo João Carlos
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
1. Educação de jovens e adultos. 2. Curso de
Pedagogia. 3. Análise arqueológica do discurso.

MARCOS ANGELUS MIRANDA DE ALCANTARA

O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/campus I

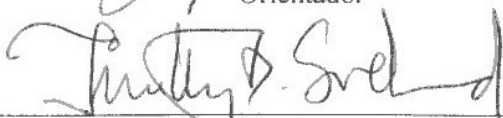
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Avaliação em 11 de dezembro de 2013

Banca examinadora



Prof^o Dr. Erenildo João Carlos – PPGE/CE/UFPB
Orientador



Prof^o Dr. Timothy D. Ireland – PPGE/CE/UFPB
Examinador Interno



Prof^a Dr^a Rosângela Tenório de Carvalho – PPGE/UFPB
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Muitos são os obstáculos com que nos deparamos no decorrer de um processo investigativo. Porém, a vida permitiu que eu me relacionasse com diversas pessoas que fizeram das dificuldades um mero detalhe, sem grandes consequências para a qualidade e a relevância deste trabalho. É com muita alegria que expresso meus agradecimentos a essas pessoas que, de algum modo, estão ou estiveram em minha vida. Algumas estão desde meu nascimento, umas apenas passaram, e outras - não tenho dúvidas - chegaram para ficar.

Agradeço à minha amada esposa, Raquel, pelo apoio e pela compreensão. Sem ela, em minha vida, para dividir o peso que carregamos este trabalho não seria o mesmo. As horas que se privou de minha presença em prol deste projeto demonstram seu amor, carinho, maturidade e compreensão da relevância do ato de produzir conhecimento no campo da Educação. Muito obrigado, meu amor!

Expresso meus agradecimentos aos meus pais, Sandra e Marcos, pelo apoio e pela alegria com que sempre receberam as notícias de nossas conquistas acadêmicas, desde os primeiros anos de vida escolar, até o aceite deste projeto por parte desse Programa de Pós-graduação em Educação. Mesmo sem saber exatamente o que faço em uma linha de pesquisa em Educação Popular, sempre apoiaram minhas escolhas. Muito obrigado, mamãe e papai!

Também sou grato aos meus colegas da turma 32 do Mestrado. Mesmo não dando para citar o nome de cada um, eles estão conectados a esta produção por via das reflexões que socializamos durante pouco mais de um ano de convivência. Cada aula, cada conversa no corredor, na praça do CE, no cafezinho ou por telefone teve muito significado e me fortaleceu para prosseguir essa jornada. Muito obrigado, amigos!

De semelhante modo agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, vinculado à linha de pesquisa Educação Popular, PPGE/UFPB. Já são alguns anos nessa jornada epistêmica! Quantas produções, reflexões e defesas, enfim, quanto conhecimento gerado em direção à causa da EJA! Me inspiro em cada um de vocês. Apesar de nos distanciarmos em alguns períodos, não somos apenas uma página na internet. Sempre desenvolvemos estratégias para nos reunirmos e socializar nossas produções a respeito da Educação. Edna, minha amiga, agradeço pelas traduções. Muito obrigado, companheiros!

Seria injusto se deixasse de agradecer aos Professores Timothy D. Ireland, Rosângela T. Carvalho e Emília Prestes, por aceitarem fazer parte da banca examinadora deste trabalho. Quanto aprendi com cada um de vocês! As aulas, os textos lidos ao longo de minha formação, as observações e avaliações durante o processo de qualificação... Muito obrigado, Mestres!

Meus mais sinceros agradecimentos ao meu orientador, o Professor Erenildo, pela confiança, pelo apoio, pelas críticas, pela disponibilidade, pelo esforço e por algumas madrugadas ou finais de semana trocando e-mails, durante todo o processo de construção deste trabalho. Na verdade, não tenho medo de afirmar que você passou a ser meu orientador acadêmico desde o primeiro dia de aula na graduação em Pedagogia, na disciplina Sociologia da Educação I. Muito obrigado, professor e amigo!

Agradeço à coordenação do Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I, por compreender a importância de uma proposta investigativa dessa natureza, na pessoa da Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro do Nascimento, bem como aos funcionários do Laboratório de Estágio Supervisionado e às chefias dos departamentos vinculados ao Curso. Espero que este trabalho contribua para as próximas discussões a respeito da EJA como campo do Saber na formação do pedagogo.

Também não posso deixar de reconhecer o papel que cada professor que passou por minha escolarização desempenhou nesse processo. Desde os meus primeiros anos de vida escolar, minha professora alfabetizadora, os do Ensino Fundamental e do Médio, como também os da universidade. Quanto tempo juntos! Quantas coisas aprendidas! Dedico este trabalho a esses Mestres com carinho!

**ESTE TRABALHO TEVE INCENTIVO DA
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL
DE NÍVEL SUPERIOR
- CAPES -**

RESUMO

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) marca a ascensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à condição de modalidade da Educação Básica. Pedagógica e politicamente, ela passou a ser entendida como uma prática educativa própria, que exigiu que fosse assegurada a oferta de uma formação pedagógica profissional e particular, que atendesse a esse novo imperativo legal e educacional. A EJA vincula-se, então, à ideia de educação específica, razão pela qual deve ser incluída entre os demais itens formativos dos profissionais da Educação. Isso pressupõe a emergência de um *status* a lhe ser conferido nos discursos mobilizados em diversos cursos de licenciatura. Especificamente, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus* I, situado nesse contexto, oferece algumas disciplinas obrigatórias e outras optativas em EJA, além de uma área de aprofundamento na modalidade. Em face desses aspectos, esta pesquisa teve como objeto de investigação a presença enunciativa da EJA no Curso de Pedagogia e como objetivo central analisar e descrever a ordem do discurso sobre a EJA no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus* I. A abordagem teórica e metodológica utilizada foi a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2008). Nessa perspectiva, o discurso foi tratado como uma série de signos que estabelecem correlações específicas, de modo particular, na condição de enunciados. Compreender as regras de constituição e de funcionamento dessas séries enunciativas foi a tarefa empreendida nesta pesquisa. Como estratégia de análise, optou-se por restringir seu *corpus* ao Projeto Político-pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus* I, em sua atual configuração curricular, vigente a partir de 2008. Durante o processo de investigação, foi possível constatar que o PPP de Pedagogia utiliza uma série de documentos sobre a EJA, produzidos em outras instâncias institucionais, como as de nível nacional, que fazem referência a documentos como as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, a LDB 9394/96, o Parecer CNE/CP/2005, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, etc. De semelhante modo, esses documentos, ao tratarem da EJA, referem-se a outros textos, de maneira que foi necessário mapear essa rede documental para compreender o modo como está presente o enunciado da EJA no PPP do Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus* I. Após a escavação, a análise e a descrição dos achados, foi possível afirmar que a presença enunciativa da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia tem uma formação triádica. Ou seja, ela aparece a partir da existência da regularidade das funções enunciativas da EJA como direito, saberes e sujeitos. Cada uma delas transita em campos de domínios distintos: a função dos direitos mobiliza o domínio do discurso da institucionalidade, assim como o das relações que a sociedade civil estabelece com o Estado para garantir esse direito; a função dos saberes aciona uma ordem discursiva que desloca a atenção para o campo epistêmico, conferindo visibilidade a aspectos de natureza teórica, vinculados a questões da pesquisa e da prática educativa; finalmente, a função enunciativa dos sujeitos evidencia que a condição de existência fundamental da formação e da atuação do pedagogo, que se ocupa com a EJA, tem sua centralidade no conhecimento dos jovens, dos adultos e dos idosos concretos, assinalados por seu pertencimento às classes populares.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Curso de Pedagogia. Análise Arqueológica do Discurso.

RÉSUMÉ

La promulgation de la loi de directives et bases (LDB 9394/96) marque l'ascension de l'Éducation de Jeunes et Adultes (EJA) à la condition de la modalité de l'Éducation Basique. Pédagogique et politiquement elle doit être entendue comme une pratique éducative propre, qui a exigé l'assurément de la formation professionnelle et particulière, qui reconnaisse ce nouveau impératif légal éducatif. L'EJA s'engage à l'idée de la éducation spécifique, raison pour laquelle doit faire partie parmi les autres éléments de formation professionnelle de l'éducation. Ceci préssuppose la condition d'un status dans le domaine des discours mobilisés dans divers cours de licence. Spécifiquement, le cours de Pédagogie de l'Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, situé dans ce contexte, elle offre quelques disciplines obligatoires et optatives, en plus, un champs d'approfondissement dans cette modalité. Devant de ces aspects, cette recherche a eu comme sujet la présence énonciative de l'EJA dans le cours de Pédagogie et comme objectif central analyser l'ordre du discours sur l'EJA dans le cours de Pédagogie de l'UFPB/campus I. La théorie méthodologique employée a été l'analyse archiologique du discours (AAD), proposé par Michel Foucault (2008). Dans cette perspective, le discours a été traité comme une série de signes qui font des corrélations spécifiques dans les conditions d'énoncés. Comprendre les règles de la construction et de le fonctionnement de ces séries énonciatives a été la tâche de cette recherche. Comme stratégie d'analyse a été délimité leur corpus au Projet Politique Pédagogique (PPP) du cours de Pédagogie de l'UFPB/campus I, dans sa configuration actuelle de son curriculum, depuis 2008. Pendant le processus de la recherche, il a été possible de vérifier que le PPP de Pédagogie utilise une série de documents sur l'EJA, qui se sont produits dans autres institutions, comme les de niveau national, qui font références à les documents comme les directives curriculum pour l'Éducation des Jeunes et Adultes, la loi LDB 9394/96, l'ordonner CNE/PC/2005, la Propose Curriculum pour l'Éducation de Jeunes et Adultes, etc. Également, ces documents, quand ils traitent sur l'EJA, ils se réfèrent à autres textes, de façon qu'il a été besoin cartographier ce réseau documentaire pour comprendre la forme comme se présent l'énoncé de l'EJA dans le PPP et dans le cours de Pédagogie de l'UFPB/campus I. Après la fouille, l'analyse et la description des énoncés, il est possible d'affirmer que la présence énonciative de l'Éducation de Jeunes et Adultes dans le cours de Pédagogie a une formation triade. Ça veut dire, qu'elle apparaisse à partir de régularité des fonctions énonciatives de l'EJA comme le droit, savoirs et sujets. Chaque formations discursive se trouve dans les champs distincts : la fonction des droits mobilise le domaine du discours institutionnel et les relations entre la société civile et l'État pour assurer ce droit, la fonction des savoirs atteint un ordre discursif qui déplace l'attention pour le champ épistémologique en donnant la visibilité aux aspects théoriques, liés aux questions de la recherche et de la pratique éducative, à la fin, la fonction des sujets met en évidence que la condition d'existence fondamentale de la formation et du travail du pédagogue de l'EJA, est centralisée dans la connaissance des jeunes, adultes et personnes âgées remarquées pour appartenir à les classes sociales défavorisées.

Mots-clés: Éducation de Jeunes et Adultes. Cours de Pédagogie. Analyse archiologique du discours.

LISTA DE QUADROS

1 Quadro 01 – Dissertações de Mestrado em EJA no PPGE, entre 1979 e 2010, divididas por temáticas.....	27
2 Quadro 02 – Panorama nacional das pesquisas em EJA, em nível de mestrado entre 2007 e 2011.....	28
3 Quadro 03 – Núcleo documental explorado referente ao PPP Curso de Pedagogia da UFPB/campus I (2006).....	155
4 Quadro 04 – Núcleo documental referente ao PPP Curso de Pedagogia da UFPB/campus I (2006).....	156

LISTA DE ESQUEMAS

1 Esquema 01 – Mapeamento enunciativo geral referente à Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia.....	158
2 Esquema 02 – Mapeamento referente à função enunciativa do Direito à Educação.....	48
3 Esquema 03 – Mapeamento referente à função enunciativa do Saber.....	76
4 Esquema 04 – Mapeamento referente à função enunciativa dos Sujeitos.....	108

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD – Análise Arqueológica do Discurso;

ACD – Análise Crítica do Discurso;

AD – Análise do Discurso;

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos;

EF – Ensino Fundamental;

EJA – Educação de Jovens e Adultos;

EM – Ensino Médio;

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos;

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental;

IC – Iniciação Científica;

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

PEZP – Projeto Escola Zé Peão;

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica;

PIVIC – Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica;

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação;

PPP – Projeto Político-Pedagógico;

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;

PROLICEN – Programa de Licenciaturas;

SINTRICOM-JP – Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias da Construção Civil e Mobiliário – João Pessoa;

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso;

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	13
MINHA PRÓPRIA ARQUEOLOGIA.....	13
A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	22
1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um enunciado constituinte do pedagogo?.....	22
1.2 A EJA NO DEBATE ACADÊMICO NACIONAL: o estado da arte.....	24
1.3 A EMERGÊNCIA DO DISCURSO COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NA EJA: o estado da questão.....	27
1.3.1 O debate local.....	27
1.3.2 O debate nacional.....	28
1.3.3 Algumas abordagens da Análise do Discurso: um panorama diverso.....	31
1.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA AAD PARA ESTE PERCURSO ANALÍTICO.....	32
1.4.1 A linguagem como o terreno da investigação arqueológica do discurso.....	34
1.4.2 A camada e a zona da investigação do arqueólogo do discurso.....	37
1.4.3 Operando na EJA com algumas categorias da Arqueologia.....	41
1.5 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM TELA.....	44
CAPÍTULO 2 – O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	46
2.1 O ESTADO BRASILEIRO FRENTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	49
2.1.1 Um projeto nacional.....	49
2.1.2 O ajustamento social.....	51
2.1.3 A política educacional.....	52
2.2 A INSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	53
2.2.1 A Educação Básica.....	54
2.2.2 A modalidade Educação de Jovens e Adultos.....	55
2.2.3 A instituição escolar.....	56
2.3 OS VALORES PRESENTES NO DIREITO À EJA.....	62
2.3.1 A humanização.....	62
2.3.2 O direito à educação como elo das relações entre democracia e cidadania.....	64
2.3.3 A libertação.....	66
2.4 A SOCIEDADE CIVIL FRENTE À PROBLEMÁTICA DA EJA.....	67
2.4.1 Os movimentos sociais.....	68
2.4.2 O contexto social.....	71
2.4.3 As classes sociais.....	72
CAPÍTULO 3 – SABERES.....	75
3.1 A EDUCAÇÃO POPULAR.....	77
3.1.1 A cultura como objeto da Antropologia.....	79
3.1.2 Os saberes populares.....	82
3.1.3 O diálogo como condição de existência da criticidade.....	83
3.1.4 A conscientização.....	85
3.2 O CONHECIMENTO.....	86
3.2.1 A pesquisa como via de produção do conhecimento científico na EJA.....	87
3.2.2 As especificidades da EJA como objeto do conhecimento.....	91
3.3 OS SABERES PEDAGÓGICOS.....	92
3.3.1 A Didática.....	93
3.3.2 O Planejamento Educacional.....	97
3.3.3 A cognição.....	98

3.3.4 A alfabetização.....	103
CAPÍTULO 4 – OS SUJEITOS.....	108
4.1 OS EDUCANDOS.....	109
4.1.1 Perspectivas de desenvolvimento.....	113
4.1.1.1 O desenvolvimento humano.....	113
4.1.1.2 O desenvolvimento profissional.....	114
4.1.2 Questões identitárias	116
4.1.2.1 Diversidade.....	116
4.1.2.2 A identidade da mulher.....	117
4.1.3 Algumas condições da existência enunciativa dos sujeitos da EJA.....	119
4.1.3.1 O analfabeto.....	119
4.1.3.2 O membro de uma família.....	124
4.1.3.3 O indivíduo em sua dimensão subjetiva.....	125
4.2 O PEDAGOGO (A).....	126
4.2.1 O enunciado da formação do pedagogo que opta pela EJA.....	126
4.2.1.1 Uma formação geral.....	127
4.2.1.2 O enunciado da profissionalização para atuação na EJA.....	127
4.2.1.3 O enunciado da formação docente para atuação na EJA.....	128
4.2.2 O pedagogo e as dimensões da atuação docente na EJA.....	129
4.2.2.1 O professor da EJA.....	130
4.2.2.2 O Educador de jovens e adultos.....	131
CONCLUSÕES.....	134
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE.....	154
A – MAPEAMENTO REFERENTE AO MATERIAL EXPLORADO.....	155
B – MAPEAMENTO GERAL.....	156
C – MAPEAMENTO ENUNCIATIVO GERAL.....	158

APRESENTAÇÃO

Ao longo desses últimos semestres, debruicei-me continuamente sobre meu objeto de pesquisa. Ao ocupar a posição de sujeito que *faz ciência*¹, minha preocupação central foi encontrar respostas para a questão que propus investigar. Então, busquei, ao longo desse processo epistêmico, as condições para explicar o modo de constituição e funcionamento daquilo que passei a conhecer. Todavia, considero razoável, antes de adentrarmos à pesquisa, apresentar a “arqueologia” de minha constituição acadêmica. Em outras palavras, como estou circunscrito nesse jogo que, ao mesmo tempo, correlaciona Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação do pedagogo e arqueologia discursiva? Em suma, considero necessário, antes de qualquer coisa, explicar porque assumi uma posição de não indiferença diante da EJA. Para isso, antes de apresentar a estrutura de cada parte deste trabalho, este capítulo apresenta uma síntese de minha trajetória em direção à formulação da atual problemática investigada: o enunciado da EJA presente no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I*.

MINHA PRÓPRIA ARQUEOLOGIA

Nasci na capital paraibana. Cresci e estudei toda a Educação Básica no município de Cabedelo, uma pequena cidade pertencente à região metropolitana de João Pessoa. Estávamos na metade da década de 1980, no contexto nacional da redemocratização. Assim como eu, que aprendia a andar e a falar, o país inteiro dava os primeiros passos para a vida democrática. A existência pública do Brasil já não estava mais subordinada às constituições autoritárias, a decretos ou a atos institucionais impostos pelos generais. Já no final dessa década, nascia uma nova Constituição. Junto com a Carta Magna, ocorria a “mudança da nação”, proferida pelo então presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulisses Guimarães, em 05 de outubro de 1988, ou como veiculavam os meios de comunicação: o País estava “entrando na legalidade democrática²”.

Foi nesse contexto, marcante na práxis dos movimentos sociais que lutaram pela democracia nesse país, que tive meus primeiros anos de vida escolar. A escola com que me deparei já estava assegurada pela nova Constituição Federal como um “[...] direito de todos e

1 Embora a proposta teórica e metodológica desta pesquisa esteja fundamentada na *Arqueologia* de Foucault (2008), estamos articulados a uma linha de pesquisa de um programa de pós-graduação acadêmico. Nessa direção, é fundamental elaborarmos um trabalho científico. Mesmo nos debruçando arqueologicamente sobre um discurso, o resultado de nossa análise não é outro discurso, mas um conhecimento produzido, que tem um discurso por objeto. Nosso ponto de partida é um projeto de pesquisa, com objetivos epistemológicos, embora nossos métodos sejam arqueológicos.

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sOxmc_uw19U>. Acesso: 05 de mar. de 2013.

dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 2010, p. 34). Evidentemente que, como indivíduo, não estava consciente da historicidade que envolvia esse processo. Eu apenas via a escola como um lugar onde se aprendia a ler e escrever, bem como local de encontrar os colegas.

A maior parte de minha vida escolar desenrolou-se em escolas públicas. Desde a segunda etapa do Ensino Fundamental (EF) até o final do Ensino Médio (EM), estudei no período noturno, em uma escola estadual situada em meu município. Inicialmente, passei a estudar à noite, por falta de vagas durante o dia, e depois, por ter me habituado àquele horário. Estudei, à noite, da 6ª série do EF até o 3º ano do EM. Hoje observo que compartilhava a sala de aula com pessoas de todas as idades. As diferenças não estavam circunscritas meramente às idades. Enquanto pequena parte dos alunos estudava naquele horário por opção, ou por falta de vagas durante o dia, a maior parte constituía-se de pais e mães de família que retomavam o processo de escolarização. Porém, como precisavam trabalhar durante o dia, só havia o horário noturno para prosseguir os estudos.

Como pedagogo, é razoável que eu questione: Como planejar um trabalho educativo com toda aquela diversidade de sujeitos? Não se trata de uma defesa acrítica de uma homogeneidade. O fato é que, de um lado, adolescentes que estavam na escola porque tinham mesmo que estar, afinal, estavam na idade escolar obrigatória, de acordo com nosso ordenamento jurídico educacional. De outro, trabalhadores – pescadores, artesãos, *motoboys*, empregadas domésticas, lavadeiras e donas de casa – que estavam na escola por diversas necessidades, mas também por terem esse direito conquistado e garantido pelo mesmo ordenamento jurídico. Em síntese, o sentido da escola para o primeiro grupo era distinto do segundo.

Estudei metade do EF e todo o EM em uma sala de EJA e só me dei conta disso na Universidade, cursando Pedagogia! Apesar de todas as garantias constitucionais e normativas, que asseguram o direito a uma escolarização específica aos jovens e aos adultos, presenciei uma experiência como essa que desconsiderava as especificidades dos sujeitos jovens e adultos. No final das contas, isso afetava todos os alunos daquela turma, fossem sujeitos da EJA ou não. O trabalho educativo era centrado nos moldes comuns da escola. A instituição escolar, como um todo, era configurada para receber crianças e adolescentes, sem conexão com o mundo do trabalho, alheios às demais práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos das classes populares. Como os adultos que participavam daquelas aulas veriam sentido naquele processo? A escola, de modo geral – direção, professores e funcionários – entendia o processo da evasão dos alunos “mais velhos” como algo natural, que fazia parte do jeito de ser daqueles

sujeitos.

Por essa série de razões, de natureza escolar, relacionadas às dificuldades e às exclusões, apesar das garantias normativas, optei pelo Curso de Pedagogia no segundo vestibular que prestei para o ano de 2008. Essa “arqueologia” de minha vida escolar está intimamente relacionada às minhas opções realizadas na Universidade, pela Educação Popular e pela EJA. Ao ingressar no Curso de Pedagogia, deparei-me, inicialmente, não com os debates específicos acerca dessa modalidade, mas com reflexões mais amplas, que me ajudaram sobremaneira a começar a compreender como funcionava nossa sociedade. Encantei-me com as teorias das Ciências Sociais, sobretudo aquelas de linha marxiana.

Em minha percepção de aluno, pertencente às classes populares e que acabava de ingressar na Universidade, a Filosofia e as teorias sociológicas faziam parte de um mundo novo, capazes de explicar todos os mecanismos dominadores do capitalismo. Hoje percebo que, nos meses iniciais de graduação, fazia relação entre o que aprendia nas aulas, nos livros que lia e o que ocorria ao meu redor, com o esforço de tentar compreender minha situação social. Passei a compreender a EJA como um espaço privilegiado de observação e problematização de antigas, porém atuais questões históricas, explicitadas pelo Marxismo: a histórica contradição entre burguesia e proletariado ou, nos moldes freireanos, a dialética entre opressores e oprimidos.

Assim que ingressei na Universidade, tive a oportunidade de conhecer um projeto de Iniciação Científica (IC) cuja temática era a formação dos educadores de jovens e adultos. Em minha percepção inicial, essa seria a oportunidade de aprofundar as reflexões acerca das relações entre educação e sociedade, em uma perspectiva crítica. Mal sabia que as questões que envolvem a educação, em geral, e a EJA, especificamente, são mais complexas do que as relações de classes sociais. Se da saída do EM para a entrada na Universidade consegui superar a ideia de culpabilização do indivíduo, para explicar seus problemas escolares e sociais, nesse momento inicial de contato com a IC, eu estava prestes a operar mais uma ruptura conceitual em meu modo de compreender a educação.

Foi no projeto de IC/PIBIC, como voluntário, que iniciei o contato com a prática investigativa. A *pesquisa* foi um dos primeiros assuntos tratados em nossos encontros semanais. Passei a ter noção disso como um rigoroso e sistemático processo de produção do conhecimento. Foi possível superar a banalização do termo “pesquisa” com que nos deparamos cotidianamente. Nesse sentido, a primeira etapa de participação no PIBIC foi fundamental para entender as especificidades da Pedagogia como ciência da educação. Particularmente, a pesquisa em EJA possibilitou meus primeiros contatos com leituras

específicas dessa área. Nesse caso, consultávamos desde textos como a LDB 9394/96, que classifica a EJA como modalidade educativa, passando por suas regulamentações, até os textos acadêmicos que fazem levantamentos sobre o estado da Arte das produções em EJA no Brasil³.

A segunda ruptura conceitual em meu pensamento começou a ser operada a partir da segunda fase de minha participação na IC. Há um ano que eu já estava participando desse projeto, mas, dessa vez, com vínculo institucional por via do PIVIC. O projeto continuou na linha de investigação da relação entre a EJA e a formação do educador. A estratégia metodológica de investigação era a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), com base nos estudos foucaultianos. Como essa experiência possibilitou os contatos iniciais com leituras a respeito da AAD, comecei a compreender que, além das teorias baseadas no marxismo, existiam outras possibilidades de produzir o conhecimento, que ajudavam a afirmar, cada vez mais, as especificidades epistemológicas da educação.

Paralelamente ao contato com a EJA, por via da IC, em 2010, adentrei uma experiência de alfabetização de jovens e adultos, em um projeto de extensão popular da UFPB. Trata-se do Projeto Escola Zé Peão (PEZP)⁴. Eu já estava, aproximadamente, na metade do curso de graduação e concluindo a segunda fase de participação na IC, quando resolvi me submeter a uma seleção realizada pela coordenação do PEZP. A possibilidade de trabalhar como alfabetizador de jovens e adultos, no contexto da indústria da construção civil, articulando as primeiras reflexões empreendidas na IC, despertou minha atenção de modo extraordinário. Posso dizer que esse contato com as reflexões e as metodologias próprias da Educação Popular foi decisivo em minha opção por essa linha de pesquisa à qual estabeleci vínculo nesse Programa de Pós-graduação.

Durante o processo seletivo inicial, vivenciamos várias práticas e estratégias metodológicas da Educação Popular. Antes de chegarmos aos canteiros de obras para fazer o trabalho de alfabetização propriamente dito, tivemos a oportunidade de problematizar inúmeras questões que abordavam a relação existente entre o sindicato dos trabalhadores e a indústria da construção civil. Discutimos sobre a identidade operária, a cultura popular e as relações de trabalho, como base para a organização de um trabalho pedagógico voltado para a

3 Consultar (HADDAD, 2000).

4 Um projeto de extensão universitária direcionado à alfabetização de trabalhadores da construção civil na cidade de João Pessoa e formação de educadores populares, alunos dos cursos de licenciaturas da UFPB. Iniciado em 1991, a partir de uma parceria firmada entre a UFPB e o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção Civil e Mobiliário (SINTRICOM-JP), ainda funciona em canteiros de obra nos principais pontos da capital paraibana, predominantemente na orla marítima. Para saber mais detalhes sobre o PEZP, acesse: <zepeao.blogspot.com.br>.

alfabetização daqueles trabalhadores. Além disso, aprendemos sobre o viés técnico do trabalho, como o planejamento e a sistematização da experiência, por exemplo.

Ainda nesse período de entrada no PEZP, paralelamente à conclusão de minha participação na IC, tive a oportunidade de ser selecionado para participar de um projeto Prolicen como bolsista. Desejei participar porque o projeto tratava justamente de acompanhar o processo formativo dos educadores de jovens e adultos no âmbito do PEZP. Todas as minhas atividades extracurriculares estavam articuladas em torno do eixo da EJA, que ocorria no mesmo espaço, o PEZP. Assim, passei os últimos dois anos da graduação em Pedagogia (2010 - 2011), inserido no PEZP como educador/alfabetizador popular e bolsista de um projeto Prolicen cujo *locus* de trabalho era o próprio PEZP.

Foi inserido nesse universo – EJA, Educação Popular, PEZP e AAD – que formulei o objeto de investigação para realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia. Assim, juntei o conhecimento adquirido na IC, que me possibilitou diversas reflexões sobre a AAD, com o referencial teórico e metodológico de pesquisa, à experiência docente em EJA, vivenciada no PEZP durante dois anos. No final de 2011, apresentei à banca examinadora e a diversos colegas da Universidade meu TCC, intitulado “O Discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos que Circula no Projeto Escola Zé Peão”. Algumas semanas, após, formei-me como pedagogo, com área de aprofundamento em EJA, experiência em alfabetização, sob a matriz da Educação Popular e iniciação à pesquisa em EJA com abordagem no campo do discurso.

Vivenciei, no PEZP, dois anos de intensas experiências como educador popular e investigador da problemática da EJA. Eu estava imerso naquele ambiente, como dizemos cotidianamente: “de corpo e alma”. Seria pouco provável meu projeto de mestrado ser diferente, daquele que foi aprovado inicialmente⁵. Mas ao concluir a graduação, afastei-me do PEZP, e ingressei, logo em seguida, no mestrado. Isso foi necessário e, ao mesmo tempo, produtivo, no sentido de possibilitar a revisão de alguns aspectos do projeto original. Pude dialogar com meu orientador, o Prof. Dr. Erenildo João Carlos que, apesar de, inicialmente, discordar do deslocamento de eixo do projeto, compreendeu minhas razões. Em suma, embora não saísse do campo da EJA nem da abordagem da AAD, emergia um novo objeto.

Se o projeto inicial pretendia investigar a formação do educador de jovens e adultos no PEZP, a partir de sua ordem discursiva, o novo projeto deslocou o eixo do PEZP para o Curso de Pedagogia. Tais razões que menciono estão relacionadas à minha própria trajetória

5 O objetivo do projeto aprovado, na seleção de Mestrado 2012, era de analisar o enunciado da formação específica do educador de jovens e adultos no PEZP.

educativa, desde a Educação Básica. Ela foi decisiva nessa redefinição. Afinal, foi no espaço escolar de EF e EM que me deparei existencialmente com a problemática da EJA, seu descaso, a negação dos direitos dos sujeitos a uma educação de boa qualidade e um trabalho pedagógico que não contemplava as especificidades dos jovens e dos adultos. Se hoje não sou indiferente a essa problemática, é porque pude refletir sobre as dificuldades com que a EJA se depara no espaço escolar formal. Evidentemente que não generalizo essas afirmações, haja vista a existência de experiências de EJA, no espaço escolar, opostas às que narrei. Enfim, minha intenção, no final das contas, é de contribuir para o entendimento crítico acerca da EJA como um campo do Saber que está formando o profissional que vai atuar na escola de Educação Básica – o pedagogo. Nesse sentido, considere fundamental conhecer o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia e entender como ele constitui esse sujeito.

Quanto à abordagem teórica e metodológica – AAD em Michel Foucault – a escolha não pode deixar de estar relacionada à minha própria trajetória na pesquisa, semeada ainda na IC, tendo prosseguido no Prolicen e na elaboração do TCC. Não se trata de uma escolha arbitrária, uma adesão acrítica ou um ato ingênuo de “vestir uma camisa”, mas de compreender a Pedagogia como ciência⁶, devidamente situada no rol de Ciências Humanas e Sociais, e cujo objeto é, por excelência, o fazer educativo e suas variadas dimensões e determinações (MAZOTTI, 1998). Trata-se da afirmação da cientificidade da Pedagogia, porque esse campo, além de delimitar seu objeto, constrói uma linguagem particular, com conceitos e categorias de análise próprios. Em suma, a Pedagogia é “[...] dialogicamente elaborada, capaz de compreender sujeitos e ações, com um rigor marcado pela cientificidade [...]” (FERREIRA, 2010, p. 235). Seu modo de compreender as questões e seu rigor tem sua forma específica de ser que nenhuma outra ciência terá.

Além de seu viés científico, a Pedagogia é entendida como “[...] uma rede de enunciados inferenciais sobre o fazer educativo ou rede de significações, [...] apresentando a possibilidade de seu exame por meio da análise da rede de enunciados [...]” (MAZOTTI, 1998, p. 27). Contudo, não pretendi trabalhar com inferências sobre o fazer educativo ou suas significações, mas analisar, a partir da AAD, a própria rede de enunciados articulados à EJA e que estão presentes no Curso de Pedagogia, livre de esquemas prévios advindos de campos como a Linguística, a Psicologia ou a Sociologia.

6 Evidentemente a Pedagogia tem outras dimensões não científicas, como a filosófica e a própria dimensão técnica. Na dimensão filosófica, basta a reflexão argumentativa e lógica em torno dos problemas educacionais; já na dimensão técnica, é necessário o *Saber fazer*, operar no sentido de criar condições para que o processo educativo ocorra. Porém, no lugar que ocupamos nessa pós-graduação, precisamos acionar sua dimensão científica, isto é, apenas a argumentação lógica ou o *Saber fazer* não bastam, é necessário recorrer a determinado método que explique um dado fenômeno.

Portanto, foi por via da IC que me deparei com a prática da pesquisa e a AAD. A escolha da EJA como campo educativo relaciona-se, além de minha vida escolar, que é o primeiro contato existencial, às minhas experiências de extensão universitária, por via do PEZP. Já a escolha do Curso de Pedagogia como *locus* da pesquisa está relacionada à minha formação de pedagogo. A escolha da AAD também é motivada por sua adequação ao meu objeto de investigação, que está situado no campo das *práticas discursivas*⁷. Minha terceira motivação foi o fato de a AAD não estar enquadrada em determinados “esquemas” prévios, advindos de outros campos como as Ciências Sociais e a Linguística. Vejo, nessa abordagem, uma série de possibilidades de contribuir com a demarcação das próprias especificidades da Pedagogia como Ciência da Educação, adentrando na própria ordem discursiva da EJA, presente no Curso de Pedagogia, explicitando seu modo específico de funcionamento.

A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

No tópico anterior, foram apresentadas as razões pelas quais decidi me aproximar epistemologicamente da relação entre a EJA e o Curso de Pedagogia. Minha passagem, ainda como aluno, pela Educação Básica, na escola pública, a convivência durante o EM com sujeitos da EJA e as experiências na IC e na extensão em EJA, durante a graduação em Pedagogia. Em suma, expus o percurso de minha aproximação existencial ao objeto desta pesquisa: o enunciado da EJA que está presente no Curso de Pedagogia. Já este subtópico sintetiza cada capítulo da presente dissertação.

O primeiro introduz o leitor à pesquisa realizada. A discussão é aberta com uma breve reflexão acerca da presença da EJA como um campo de estudos, no âmbito do Curso de Pedagogia. Em seguida, o texto percorre a rede do debate acadêmico nacional em torno do campo, isto é, o leitor é apresentado a um panorama mais amplo de pesquisas realizadas na área, que circulam nos periódicos nacionais. Na sequência, o texto apresenta o “estado da questão”, ou seja, como o discurso tem emergido como objeto de pesquisa na EJA, tanto no debate local (PPGE/UFPB) quanto no nacional (Banco de Teses Capes). A introdução também traz as contribuições da *arqueologia* de Michel Foucault para este trabalho. Esse tópico situa o “lugar” da pesquisa no campo da linguagem, fazendo uma reflexão sobre a relação entre linguagem e conhecimento. Além disso, são apresentadas algumas características da AAD, como a necessidade de analisar as unidades do discurso, e o tratamento conceitual de discurso

⁷ Trata-se de “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133).

e enunciado. Finalmente, são apresentados os procedimentos metodológicos do trabalho: objeto da pesquisa, problema, objetivos, local escolhido para investigar, período considerado e documentos consultados.

O segundo capítulo descreve a função enunciativa do *Direito à Educação*. Em seus domínios, articulam-se algumas questões em torno da EJA, a saber: 1 – o estado brasileiro e suas políticas educacionais. Nessa região enunciativa, a EJA é pensada como um projeto nacional, que visa a equalização e o ajustamento social dos indivíduos, embora haja questionamentos críticos acerca disso; 2 – a institucionalidade da EJA. Trata-se de uma modalidade da Educação Básica que tem interface com outras modalidades, assim como as questões pertinentes à instituição escolar: estrutura, tradição, evasão, idade, certificação etc.; 3 – os valores sociais vinculados a essa prática educativa. Esse é um ponto de ampliação da discussão para questões como humanização, democracia, cidadania e libertação; 4 – o posicionamento da sociedade civil ao redor da questão. Identifica-se o discurso em torno da igualdade de direitos, dos movimentos sociais, das organizações coletivas, da educação comunitária e da leitura do contexto social, que possibilita o enunciado da divisão antagônica da sociedade em classes.

O terceiro capítulo descreve a função enunciativa identificada como *Saberes*. Como uma função específica, elenca uma série de modos de existência dos saberes relativos à EJA, são eles: 1 – a Educação Popular situada como um campo em constante diálogo com a Antropologia, e cuja problemática central é a cultura, especificamente os saberes populares. Nesse sentido, o diálogo com as classes populares constitui o *modus operandi* para se compreender a cultura popular e, ao mesmo tempo, possibilita o trânsito das consciências para a criticidade, estabelecendo as condições propícias para a construção de uma práxis libertadora; 2 – o Conhecimento, que sem se opor à Educação Popular, debruça-se cientificamente sobre as experiências educativas, com procedimentos próprios da pesquisa e da investigação, buscando compreender as especificidades da EJA, identifica e distingue concepções e compreende sua historicidade; 3 – os saberes pedagógicos constituído por ferramentas próprias que operam uma síntese entre as experiências da Educação Popular e o conhecimento científico: a Didática, o Planejamento Educacional, os estudos da cognição humana e a alfabetização.

O quarto capítulo, finalmente, descreve as posições de *sujeitos* na ordem do discurso em questão. Em outras palavras, é descrita a relação enunciativa entre os educandos e os educadores de jovens e adultos. Conhecer essa primeira categoria de sujeitos é fundamental para compreender a segunda, que é a própria constituição enunciativa do pedagogo que opta

pela EJA. Ao se falar em *educando*, mobilizam-se três séries enunciativas: 1 – as perspectivas de desenvolvimento: o educando na busca do desenvolvimento humano, pessoal e profissional; 2 – questões identitárias: os sujeitos da EJA são diversos em idade, cultura, territorialidade, gênero etc.; 3 – algumas condições de existência enunciativa. O analfabeto e seus modos antagônicos de posicionamento. Sua subjetividade também aparece ao se falar nas relações que estabelece fora do ambiente escolar e com sua família, que também são elementos constituintes do modo de ser dos educandos. Finalmente, o pedagogo, que opta pela EJA. Para se falar sobre esse sujeito, mobilizam-se duas séries de signos: 1 – a formação, que deve ser geral e específica, em que o pedagogo, no sentido próprio do termo, é um profissional da educação, competente para atuar no ensino, na pesquisa e na gestão. No entanto, sua opção por essa modalidade o faz seguir estudos específicos que superam a lógica do voluntariado, quando o assunto é a EJA; 2 – a atuação do pedagogo, como a segunda série de signos, implica em pensar a EJA em sua complexidade, no exercício da docência para as séries iniciais do EF, na produção do conhecimento sobre suas especificidades e no serviço técnico pedagógico, isto é, na gestão, na elaboração e na avaliação de projetos educativos de jovens e adultos.

Finalmente, o trabalho chega às conclusões a respeito do percurso, dos achados, das análises e das descrições. Essa parte do texto dissertativo destaca o fato de os capítulos dois, três e quatro não terem sido dados *a priori* no projeto de pesquisa. Isso significa que a consciência da existência das três funções enunciativas – direitos, saberes e sujeitos – é um dado posterior ao projeto, que só foi identificado durante o processo arqueológico. Logo, esse é o esquema geral do modo como se constitui o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I. É também o momento de retomar os objetivos específicos e as questões norteadoras, constantes nos procedimentos metodológicos, no sentido de avaliar como foi possível atingi-los. Com base nos resultados da investigação, procuro responder a cada questão norteadora, a fim de compreender de que modo está presente o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I*.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Compreender o modo de existir do enunciado da EJA, no Curso de Pedagogia, implica, necessariamente, ter consciência da complexidade da formação do pedagogo. Ela abrange três frentes de atuação, a saber: o ensino, a pesquisa e a gestão. Evidentemente que cada uma dessas áreas não é isolada das outras. Nesse feixe de correlações pedagógicas, a EJA está enredada como mais uma responsabilidade profissional do pedagogo. Acerca desse campo educacional, alguns estudiosos da área⁸ asseguram que existe um acúmulo de experiências construídas fora do espaço escolar. É possível afirmar que foi forjado um modelo pautado no que hoje é denominado de Educação Popular. Nessa direção, a reflexão inicial deste trabalho passa pela compreensão do legado histórico, teórico e prático advindo desse acúmulo, como um conjunto de saberes constituintes do pedagogo que atua na EJA, na Educação Básica, em suas três frentes – ensino, pesquisa e gestão – na escola pública brasileira.

1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um enunciado constituinte do pedagogo?

Ao seguir o rastro da história da Educação Popular, como uma alternativa pedagógica, ética e política para a EJA, emergente no seio da sociedade civil, deparamo-nos com a questão da cultura popular nos anos 1960 (BRANDÃO, 2008). Nesse período, Paulo Freire aparece como idealizador de uma proposta educativa distinta das presentes nas escolas brasileiras (BEISIEGEL, 2008). Ela ganha visibilidade em sua tese “Educação e Atualidade Brasileira”. Esse escrito traz alguns traços fundamentais à compreensão desse campo. Trata-se de uma radical crítica à educação escolar nacional. Sua reflexão propõe a revisão das atribuições do processo educativo. Seria central pensar a educação a serviço da humanização, situando o homem historicamente. Essa época também é marcada pelas experiências dos Círculos de Cultura. Nesses espaços, aconteciam processos interativos visando transformar a consciência social das pessoas que participavam. Nessa perspectiva, certas expressões que, logo depois, nomearam outros livros de Paulo Freire, como “Educação como prática da liberdade” e “Ação cultural para a liberdade” foram enfatizadas.

As experiências de Educação Popular, iniciadas nos anos 1960, são marcadas pelo estímulo ao diálogo no processo educativo (BEISIEGEL, 2008). Isso implica, pelo menos, duas modalidades dialógicas: entre as pessoas e entre o homem e as circunstâncias. O objeto do diálogo seria o conjunto das condições de vida do educando e da comunidade local. Tal

8 Paiva (1987), Freitas (2007), Beisiegel (2008) e Brandão (2008).

período é classificado como fértil e de intensa militância política através da educação (BRANDÃO, 2008). Esse “paradigma” contribuiu com o projeto de mobilização política de movimentos populares de outros países da América Latina e do continente africano, sobretudo com a saída de Freire do território brasileiro, com a ditadura militar deflagrada em 1964, até seu retorno no início dos anos 1980. Enfim, dentro e fora desse país, tornaram-se notórias várias ações culturais, através da educação, que se contrapunham à educação oficial dominante.

Nesse contexto, sucintamente apresentado, diversas experiências de Educação de Adultos foram vivenciadas, como, por exemplo, as atividades desenvolvidas no Movimento de Educação de Base (MEB), nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), no Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, na Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e nas célebres 40 horas de Angicos/RN, coordenadas por Paulo Freire. Essas experiências faziam da cultura popular o ponto de partida para o trabalho educativo. Através do diálogo, o educando tomava consciência de suas condições existenciais, ao mesmo tempo em que se alfabetizava. Esse foi o advento de um Saber correlato à modalidade EJA.

Embora essas experiências citadas tenham deixado um legado precioso, ocorreram em períodos em que a Educação de Adultos ainda não havia assumido seu atual lugar no cenário educacional brasileiro, o de Modalidade da Educação Básica. Como obrigação do Estado, a EJA tem, pelo menos, dois caminhos: conformar-se ao sistema oficial ou levar para o espaço da instituição escolar o acúmulo da Educação Popular (ARROYO, 2006). Mesmo considerando inviável sua conformação passiva ao sistema oficial, não é possível desqualificar o espaço institucional da escola, porquanto sua abertura para jovens e adultos é uma conquista histórica.

Nesse sentido, compreendemos que a EJA, com todas as experiências forjadas no seio dos movimentos populares, é, de fato, um Saber/enunciado constituinte do profissional pedagogo que pretende atuar nessa modalidade, no espaço institucional escolar. Nessa direção, esta pesquisa buscou explicitar o modo como a EJA, na condição de um campo enunciativo que correlaciona direitos, saberes e sujeitos⁹, em uma dada ordem discursiva, está situada no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I. Para isso, uma das primeiras providências foi adentrar no campo do Conhecimento em torno da problemática da EJA, para compreender como tem sido abordada pelos pesquisadores da área.

9 Cabe salientar, novamente, que esses três elementos não são dados *a priori*, mas achados resultantes do próprio processo desta pesquisa e que serão percorridos nos capítulos seguintes.

1.2 A EJA NO DEBATE ACADÊMICO NACIONAL: o estado da arte

A necessidade de compreender a presença da EJA no Curso de Pedagogia como discurso impõe que se visualize como esse campo está situado no panorama da pesquisa em Educação. Em outras palavras, é necessário compreender como a EJA está presente no debate acadêmico em âmbito nacional. Constatamos, então, uma diversidade de temas e problemas, que nos colocam diante de várias interfaces da questão. Nesse apanhado geral, foi possível agrupar alguns artigos, que constam em periódicos de circulação nacional, em várias temáticas¹⁰. Esses artigos foram identificados com a ajuda da ferramenta de busca da Plataforma SciELO, através de sua vinculação com a EJA, seja em seu título, resumo ou nas palavras-chave. Sem a pretensão de apresentar uma análise exaustiva da produção existente, este tópico relaciona rapidamente apenas os temas e os problemas das produções identificadas.

A discussão referente aos programas e às políticas em EJA abrange a análise do desempenho dos indicadores de alfabetização de adultos e a avaliação da Década da Educação para Todos, que compreende os anos 1990 (HADDAD E DI PIERRO, 2000). O período posterior - 2001 a 2010 - referente ao Plano Nacional de Educação, também é objeto de investigação (DI PIERRO, 2010). A questão da implementação dos programas de EJA pelos municípios é trazida em outras pesquisas. Cada discussão tem sua especificidade: impactos dos programas federais para a escolarização nos municípios (AZEVEDO, 2002); a relação entre a prática docente e os programas de EJA (HARACEMIV, 2007); as ações voltadas para a EJA, realizadas por prefeituras (HADDAD, 2007), e os efeitos do FUNDEF nas ações municipais (COSTA, 2008). O PROEJA é mais uma questão discutida nesse grupo de pesquisas. Trata-se de uma problemática em torno das políticas de educação profissional do governo Lula e da integração curricular do PROEJA (FRIGOTO *et. al*, 2005) e (SILVA, 2011). Ainda nesse debate acerca dos programas em EJA, o Brasil Alfabetizado é abordado no sentido de evidenciar os rearranjos da lógica neoliberal, destinada à EJA, operada no interior desse programa (RUMMERT e VENTURA, 2007).

Quanto às pesquisas que relacionam linguagem e EJA, destacam-se os trabalhos que trazem à pauta de discussão a utilização de textos. O primeiro trata, especificamente, da questão da coerência textual (GONÇALVES e DIAS, 2003); o segundo, da compreensão de

10 Quantitativo de artigos por temáticas: programas e políticas públicas (19); linguagem (10); conteúdos escolares (6); a EJA no cenário internacional (5); formação do educador (5); currículo (3); Ensino Médio (3); Educação do Campo (3); Educação Ambiental (2); estudos de viés psicológico (2); direito à educação (1); saberes (1); Educação Popular (1); processos grupais (1); educação e saúde (1).

textos pelos alunos (BOTTINO *et al.* 2010). As metodologias que utilizam a oralidade no trabalho educativo com jovens e adultos, defendendo o exercício da fala pelos sujeitos como ferramenta fundamental para afirmação das identidades e a consolidação da cidadania desses grupos excluídos historicamente também são objetos de investigação (SOUZA e MOTA, 2007). Agregada a esse fio condutor, que relaciona linguagem e EJA, está a questão do discurso da interculturalidade na EJA, que concebe as subjetividades como um elemento importante a ser observado no trabalho educativo com adultos (CARVALHO, 2012).

As pesquisas que discutem a questão dos conteúdos escolares na EJA abordam o ensino de matemática, cada uma a partir de um aspecto específico: as lembranças da matemática aprendida na fase inicial no EF e que se fazem presentes na constituição de sujeitos que retornam à escolarização já na fase adulta (FONSECA, 2001); a relação entre a matemática aprendida na escola e os saberes matemáticos constituídos ao longo da vida cotidiana (FANTINATO, 2004) e a compreensão textual de problemas matemáticos escolares (PAVANELO *et al.*, 2011). Além da matemática, algumas discussões referentes aos conteúdos do ensino de ciências são levantadas. Essas pesquisas abordam, respectivamente, as concepções de educadores em relação ao ensino de Ciências e à cidadania (SANTOS *et al.*, 2005); o diálogo entre o discurso da EJA e a Educação em Ciências (VILA NOVA e MARTINS, 2008) e as vivências dos sujeitos da EJA a partir da aprendizagem dos conteúdos referentes ao Ensino de Ciências (MOREIRA e FERREIRA, 2011).

Quanto à questão do debate internacional que circula no Brasil, há artigos que situam a discussão da EJA no contexto da América Latina. Especificamente, é discutida a relação entre a Educação Popular, na EJA, e os movimentos sociais, na Argentina, que emergem com o fim da ditadura militar argentina em 1973 (SIRVENT, 2005). Outro artigo apresenta um mapeamento dos programas e das políticas públicas de EJA recentes em 20 países da América Latina e do Caribe (DI PIERRO, 2008). Também é trazido o debate latino americano no contexto da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA), realizada no ano de 2009, em Belém do Pará, no Brasil. Sua discussão gira em torno do dilema com que a EJA se depara com a abertura à globalização, sofrida pelos países latinos: a) ceder às propostas liberais, que veem a educação como mercadoria; b) se posicionar criticamente, defendendo a EJA como um espaço de consolidação da cidadania (RODRIGUES, 2009). Ainda nesse debate da VI CONFITEA, é discutida a participação da sociedade civil brasileira, através das conferências preparatórias, desde 1997, depois da V CONFITEA, ocorrida em Hamburgo, na Alemanha, e a partir da criação dos fóruns estaduais de EJA e seus encontros nacionais, os ENEJAS (HADDAD, 2009).

Quanto à formação do educador de jovens e adultos, a questão da constituição da EJA como um campo pedagógico específico é investigada. Com base nisso, é realizada a crítica ao tratamento da EJA como uma educação compensatória, defendendo uma formação própria para o educador (RIBEIRO, 1999). Algumas questões de cunho formativo também são apontadas ao se defender que a formação em EJA deve ser constituída por questões de gênero, sexualidade, educação especial e indígena (CAMPOS, 2004). O problema formativo inserido no contexto cultural das classes populares também é abordado. Os espaços populares são um *locus* privilegiado de produção de saberes e práticas relacionadas à formação do educador (LEITÃO, 2004). A questão do sujeito idoso emergente na formação também é estudada, uma vez que se considera, especialmente, esse sujeito marcado pela exclusão em salas de aula de EJA (MARQUES, 2010). A relação entre a sala de aula e a formação do educador é mais uma questão problematizada, porém, a partir do estágio supervisionado em EJA, em um curso de pedagogia (BRANCO, 2007).

Enfim, nessa breve incursão, deparamo-nos com o panorama das produções em EJA. De modo geral, essas pesquisas afirmam como uma conquista histórica que marca a década de 1990, com a LBD 9394/96, quando a EJA passa a ser reconhecida como modalidade. Nesse contexto histórico, a escola pública, as universidades e os pesquisadores da área são interpelados a se posicionar diante de algumas questões antigas e outras emergentes. Dentre as problemáticas que emergem, depois dos anos de 1990, a “EJA na escola pública” ganha visibilidade. Se, de um lado, existe um acúmulo de experiências nas CEBs, nos sindicatos e nos movimentos sociais, o grande desafio é pensar a EJA na Escola Pública a partir do paradigma da Educação Popular, construído no interior de tais experiências. Uma das respostas para esse desafio é a formação do educador¹¹ e do pedagogo.

Embora essas pesquisas afirmem a importância de pensarmos a EJA no espaço escolar, parte significativa ocupou-se da investigação de políticas ou experiências. Em outras palavras, há um relativo vazio no que diz respeito à questão do campo teórico e prático da EJA no Curso de Pedagogia, sobretudo quando o problema se desloca para o terreno do discurso. É nesse espaço investigativo que a importância da problemática desta pesquisa foi afirmada. Trata-se de pensar como a EJA tem se constituído como um campo enunciativo no Curso de Pedagogia. Ou seja: como a EJA está constituída enunciativamente no Curso de Pedagogia? O que se pretendeu pesquisar, precisamente, foi *o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia da*

¹¹ Para aprofundar essa questão, consultar Duarte (2011), que investiga a formação do educador de jovens e adultos no Projeto Escola Zé Peão. Ela conclui que os egressos dessa experiência tomam as aprendizagens adquiridas no decorrer do processo formativo e levam para sua atuação nos movimentos sociais ou na rede pública, nas diversas esferas educativas, no ensino ou na gestão.

UFPB/Campus I. Logo, esse levantamento geral tornou-se precário porque tivemos um objeto delimitado. Tornou-se imperativo, portanto, compreender como a relação entre discurso e EJA tem sido problematizada no campo da Pesquisa Educacional.

1.3 A EMERGÊNCIA DO DISCURSO COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NA EJA: o estado da questão

A problemática desta pesquisa impôs a necessidade de recorrer a um tipo de acúmulo mais específico, isto é, foi necessário buscar as produções em EJA que fazem aparecer o discurso, seja como objeto, como fonte de pesquisa ou como abordagem teórico-metodológica. Esse levantamento foi realizado nos níveis local e nacional. Em nível local, foram mapeadas as dissertações produzidas no âmbito do PPGE/UFPB, nas últimas três décadas, tendo como banco de dados a publicação comemorativa dos 30 anos do Programa (COELHO *et. al*, 2007), além de uma consulta realizada na secretaria do próprio PPGE/UFPB. Já em nível nacional, o mapeamento foi realizado no Banco de Teses da CAPES, buscando as dissertações produzidas nos últimos cinco anos.

1.3.1 O debate local

O quadro abaixo sintetiza o estado da pesquisa em EJA, em nível de Mestrado, defendidas no âmbito do PPGE/UFPB, entre os anos de 1979 e 2010. Ele está organizado tendo em vista a quantidade de vezes em que cada temática foi abordada em uma dissertação.

QUADRO 01					
Políticas e progr. de EJA	12	Ensino Noturno	05	Segurança e Des. do Brasil	01
Formação docente	10	Ensino Supletivo	04	Administração escolar na EJA	01
Exp. formais e não-formais	09	Educação e saúde	04	Docência na EJA	01
Linguagem	09	Educação do Campo	04	Currículo	01
Alfabetização	06	Estudos conceituais	03	Fracasso escolar	01
Educação e trabalho	05	Questão de gênero	03	Curso técnico de nível Médio	01

Fonte: publicação de Marta Coelho *et. al*. (2007) e consulta realizada na secretaria do PPGE/UFPB.

Em relação ao problema específico desta pesquisa, que está situado no campo enunciativo, alguns trabalhos dissertativos locais fazem emergir o discurso na problemática de investigação a respeito da EJA. A questão do discurso como diálogo entre professores, jovens e adultos é abordada no objetivo de compreender a “interação verbal” entre docentes e

discentes do ensino supletivo (MAIOR, 1983). A segunda pesquisa problematiza a interdisciplinaridade no Projeto Escola Zé Peão (PEZP), de modo a averiguar se os discursos estão correlacionados às práticas educativas (DEUS, 2005). Em outras palavras, ela pretendeu pesquisar se as coisas ditas sobre a interdisciplinaridade são praticadas nas salas de alfabetização do PEZP. A terceira dissertação faz uma abordagem sobre o discurso dos jovens e dos adultos sobre estratégias motivacionais no Instituto Federal da Paraíba. O objetivo foi compreender, a partir de suas próprias falas, o que motiva os alunos do PROEJA a permanecerem estudando (BARRETO, 2010).

1.3.2 O debate nacional

O quadro seguinte expressa o panorama nacional das dissertações de Mestrado que se ocuparam da pesquisa em EJA nos últimos cinco anos. Nele verificamos as diversas interfaces relacionadas à questão, com destaque para gradativo aparecimento do *discurso* como um objeto de investigação na área.

QUADRO 02							
Tema ↓	Ano →	2007	2008	2009	2010	2011	Total
História		03	10	29	16	17	75
Currículo		04	04	02	08	05	23
Linguagem		04	05	06	11	10	36
Formação		11	10	06	05	08	40
Ed. e Trabalho		03	09	10	08	14	44
Pol e Programas		03	07	12	09	20	51
Matemática		13	09	06	10	10	48
Alf e Letramento		15	16	10	08	17	66
<u>Discurso</u>		<u>01</u>	<u>02</u>	<u>06</u>	<u>05</u>	<u>04</u>	18
Outros Temas		05	10	29	16	17	77

Fonte: banco de teses da CAPES <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>

O discurso presente nas produções textuais dos alunos da EJA é objeto de algumas dissertações. Uma delas objetivou compreender os discursos que evocam as reproduções de poder, como também as desigualdades sociais, consideradas inerentes à escola (RUOTTI, 2008). A segunda estuda a relação entre os discursos docentes e as redações dos educandos (ROCHA, 2009). A autora verificou alguns fatores do discurso docente que limitam as

possibilidades de os alunos se posicionarem como autores dos discursos expressos em suas redações. A terceira pesquisa identifica as dificuldades que os professores da EJA enfrentam no ensino de Língua Portuguesa, através do discurso presente nos textos dos alunos (ARRUDA, 2010). As três pesquisas trabalham com a ideia de que as produções discentes são discursos que revelam dificuldades de aprendizagem, ideologia e até a postura docente.

O discurso sobre a formação docente também é investigado em nível nacional. Em uma das dissertações, os discursos dos professores da EJA, a fim de compreender a prática educativa realizada pelo profissional, são tomados para análise. Considera-se a importância de compreender os aspectos formativos a partir dessas investigações. Um desses aspectos é denominado pelo autor de “imobilismo”. Uma estratégia de justificativa das deficiências de suas práticas educativas é a utilização do argumento da incompetência dos alunos (ALMEIDA, 2008). A segunda pesquisa estuda a formação em serviço dos docentes da EJA. Ela pressupõe a existência de um Saber/discurso específico. O que se deve ser compreendido é o conjunto de condições de existência desses saberes, entendidos como um componente da formação dos educadores (SOARES, 2010).

Um terceiro modo de aparecimento do discurso, nessas dissertações, é a comparação entre o dito e o feito ou, entre o discurso oficial e as percepções dos sujeitos. Um desses trabalhos compara os discursos com as práticas docentes, no que diz respeito à leitura literária (ROTTERS, 2009). Através de questionários e de entrevistas, esse estudo analisa os discursos dos professores acerca do ensino da leitura e das práticas de leitura de textos literários. Através da observação, o pesquisador analisa se a postura docente condiz com seus discursos. Já outro estudo toma como objeto as articulações entre os discursos e as práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas na implementação do PROEJA. Essa pesquisa conclui que há algumas desarticulações entre o discurso e a realidade, uma vez que docentes e gestores desconhecem as propostas oficiais do PROEJA, expressas no documento-base, além das práticas docentes revelarem-se “bancárias” (NASCIMENTO, 2009). Outra pesquisa compara o discurso oficial do Projovem Urbano com as percepções dos educadores e constata que, se, de um lado, os educadores reconhecem que o currículo integrado é capaz de promover a inserção social dos educandos, de outro, eles não (re)contextualizam, dentro do espaço escolar, o currículo expresso no discurso oficial do Projovem (CANTANHEDE, 2011).

Outro modo de aparecimento do discurso nas pesquisas em EJA é evidenciado por dissertações que buscam as regularidades enunciativas que fazem emergir as especificidades dessa prática educativa. Opera-se desse modo no discurso curricular da rede municipal do Recife (MARQUES, 2010). Tal análise conclui que algumas correlações que enunciam os

sujeitos da EJA estão postas no discurso. É dito sobre eles que são trabalhadores, desempregados e excluídos da sociedade. Nessa mesma perspectiva enunciativa de compreensão do discurso, são investigadas as regularidades enunciativas da feminilidade entre o currículo da EJA e uma telenovela brasileira (SANTOS, 2011). Ambas as pesquisas se propõem a realizar um árduo trabalho com o próprio enunciado, buscando compreendê-lo em sua própria complexidade.

Embora esse levantamento, devido às limitações objetivas, tenha se ocupado apenas das produções, em nível de Mestrado, há uma tese (CARLOS, 2005) que marca a questão da investigação da EJA, a partir de sua ordem discursiva, intitulada: “A formação do discurso sobre a Educação de Adultos no Brasil (de 1889 a 1940)”. Esse trabalho também investiga a EJA numa perspectiva enunciativa arqueológica. De acordo com seus achados, há um discurso jurídico, marcado pelo signo da norma, um discurso político, regido pelo poder e um discurso pedagógico, que confere visibilidade à questão do fazer. Essa tríade forma o discurso sobre a EJA no Brasil do período investigado. A pesquisa conclui afirmando que essa formação discursiva é anterior aos anos 1930, a data que, de acordo com a historiografia, é o momento do aparecimento da Educação de Adultos como interesse do Estado brasileiro. Em suma, o enunciado da Educação de Adultos seria anterior ao aparecimento da EJA na história da educação brasileira como política pública (CARLOS 2005).

Enfim, o discurso tem se constituído como objeto de investigação na EJA, em nível local e nacional, através de compreensões e modos distintos, a saber: 1 - opiniões de grupos ou indivíduos: nesse caso, as pesquisas recorrem a entrevistas dirigidas a alunos ou professores, para compreender o que eles têm a dizer sobre dada prática educativa; 2 - as produções textuais dos educandos: essas pesquisas analisam as atividades escritas produzidas por alunos da EJA. Algumas tendem a verificar o nível de apropriação de determinados gêneros textuais; 3 - o discurso sobre a formação docente em EJA: essas pesquisas buscam compreender, de modo geral, que aspectos formativos estão presentes nas falas dos entrevistados; 4 - a antítese das práticas: comparam as coisas ditas às realizadas. Geralmente recorrem às análises documentais, a entrevistas e a observações empíricas; 5 - correlações entre enunciados: procuram compreender as coisas ditas em nível enunciativo. Elas descrevem os campos de coexistência dos discursos, as relações que a ordem discursiva põe em funcionamento, enfim, um dado Saber. De certo modo, é nesse quinto grupo que esta pesquisa está situada teórica e metodologicamente. Consequentemente, distancia-se de outras abordagens que demarcam entendimentos e procedimentos distintos acerca da noção de discurso.

1.3.3 Algumas abordagens da Análise do Discurso: um panorama diverso

As abordagens metodológicas/teóricas presentes nas pesquisas que se propõe a analisar discursos são as mais diversas: Análise Crítica do Discurso, Análise do Discurso (AD) de Linha Francesa, Discurso do Sujeito Coletivo, Abordagem Foucaultiana (AAD), entre outras. Antes de situarmos a AAD, a abordagem que movimentou esta pesquisa, destacamos a AD de Linha Francesa, que nasce em uma conjuntura intelectual situada na França das décadas de 1960-70 (SILVA e BEANA, 2006) e (GREGOLIN, 2008). Inicialmente, sua principal finalidade era de estudar e compreender textos políticos. Sua criação passou pela construção de uma teoria da linguagem, com centralidade na questão da ideologia. Uma de suas sustentações epistemológicas é a dialética marxiana, além das relevantes contribuições de L. Authusser, no que diz respeito à ideologia (MARQUEZAN, 2008).

Outro representante de notoriedade é Michel Pêcheux, que anuncia a necessidade de “[...] esclarecer os fundamentos de uma teoria materialista do discurso” (PÊCHEUX, 1995, p. 143). Ele evidencia o caráter contraditório do discurso, ao tomar como base para as análises a divisão e a luta de classes, a Linguística, a Lógica e a Filosofia da Linguagem. Há uma discussão relacionada à língua, à ideologia, à articulação de enunciados e aos seus efeitos de sustentação. Há uma centralidade do “sentido” como uma ideia relacionada à ideologia. Nesse caso, as classes dominantes já estariam engajadas na luta de classes, através do exercício e da difusão de sua própria ideologia. Eis a problemática que justifica a criação de uma “[...] teoria materialista dos processos discursivos, articulada com a problemática das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 1995, p. 148).

Eni Orlandi também tem algumas contribuições fundamentais para esse campo, no que diz respeito à perspectiva da construção de sentidos (FERREIRA e QUEIROZ, 2011). É imprescindível para o analista a clareza do contexto da enunciação, ou seja, de produção do discurso. Trata-se de considerar o *não dito* através do que *é dito* (MONTEIRO, *et al*, 2009). Em suma, o contexto sócio-histórico-ideológico é fundamental nessa abordagem. A AD busca compreender a apreensão de efeitos de sentido e o lugar de onde o sujeito fala, pois constitui as coisas que ele diz. Esses “lugares” estão relacionados às diversas posições sociais assumidas por indivíduos distintos: professor, médico, advogado, policial, sacerdote etc... O sentido seria determinado, em última análise, pelas posições ideológicas.

Esse tipo de análise não considera que textos, falas e imagens tenham sentido únicos

sem que estejam fixos no signo, em função das construções ideológicas e da articulação do discurso no momento da enunciação. A relação entre linguagem e realidade é o problema central dessa linha. O analista não pode abrir mão da relação entre o linguístico, o ideológico e o social, além de seu caráter dialético. Todavia, propusemo-nos a analisar o discurso sob outra perspectiva, outras estratégias e outras ferramentas. Se, de um lado, não negamos o caráter social, ideológico e também subjetivo do discurso, de outro, abrimos mão, deslocamos e esquivamo-nos dos postulados dessas abordagens ora apresentadas. É o que o próximo tópico apresenta e explica, com a AAD, baseada nas contribuições da fase arqueológica de Michel Foucault.

1.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA AAD PARA ESTE PERCURSO ANALÍTICO

A AAD contempla, em sua nomeação, um componente enunciativo que lembra o domínio científico da Arqueologia, como Ciência, que se ocupa do estudo de vestígios materiais passados e presentes. É sabido, nessa área, que o ofício do arqueólogo é, em última análise, o de reconstruir e descrever, a partir das pistas materiais deixadas, encobertas e soterradas com o passar do tempo, a existência de um artefato determinado, de uma espécie de ser vivo, de uma comunidade humana, de um modo de vida e de relações sociais de uma tribo.

Isso é fundamental para explicar o esforço empreendido no afastamento da interpretação e da busca pelo sentido, atividades tão presentes nas Ciências Sociais, em Educação e nas abordagens da AD de linha francesa, apresentadas no tópico anterior. Não obstante, “interpretar e formalizar tornaram-se as duas grandes formas de análise de nossa época [...] Quanto à divisão entre a interpretação e a formalização, é verdade que ela hoje nos pressiona e nos domina” (FOUCAULT, 1999, p. 414). Contudo, a AAD propõe a superação desse modo de operar nas ciências humanas, porquanto “[...] se mantém fora de qualquer interpretação [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 124), seja ela qual for. Ao optar por essa abordagem, estamos assumindo um nível particular de análise. Para que isso fique claro, há necessidade de compreendermos bem, a metáfora da arqueologia.

Antes da reconstrução e descrição dos artefatos, o arqueólogo toma uma série de decisões e realiza um conjunto de procedimentos, necessários ao processo de investigação. Em nenhum desses momentos é aconselhável que ele interprete, suponha ou deduza, interpondo sua subjetividade à ordem das coisas investigadas e descobertas. Isso deve ser lembrado desde o início da pesquisa. As decisões tomadas, sejam elas expressas no objeto, no problema, na hipótese, na formulação das perguntas, na definição dos critérios de seleção e

organização dos achados, na definição dos procedimentos e nos tratamentos específicos a serem empreendidos, seja na análise, na organização, na reconstrução ou na descrição do artefato investigado, devem se fundamentar em algum conhecimento da realidade investigada que evidencie, de fato, que algo exista em tal lugar. É em função desse saber que se realiza a escolha do local onde ocorrerão as escavações.

Ao pisar em um dado terreno, o arqueólogo não sabe quais os fragmentos materiais encontrará. Todavia, depois de minuciosos estudos e mapeamentos do local, ele sabe, por exemplo, que, nesse lugar, viveu uma dada comunidade, tomando como pressuposto a existência de diversos artefatos materiais soterrados. Não há como definir, *a priori*, que fragmentos serão retirados do solo nem os que serão relevantes para a pesquisa: ossos, cerâmica, metais etc. O que está definido pelo arqueólogo é o local onde ocorrerão as escavações. Antes de encontrar algo, ele não pode afirmar que os pedaços de cerâmica são fragmentos de um pires, sequer pode afirmar que no terreno há cerâmica.

Durante o processo de escavação, com base em sua experiência e em estudos anteriores, o arqueólogo poderá até encontrar coisas que já supunha, mas também poderá não encontrar. Poderá encontrar vestígios de materiais que nunca pensou estarem soterrados ali. Ele penetra nas camadas da terra, percorrendo as pistas encontradas, segue o curso dos achados, retira as peças encobertas, identifica-as, classifica-as, separa-as e agrupa-as. Depois, guarda e encaixa as coisas encontradas e descobre suas vinculações concretas. Somente ao término do exame da singularidade dos achados, do registro de suas características, encaixes e junções, o arqueólogo pode afirmar que encontrou determinado artefato, e não, outro: xícara, jarro, talher, prato, obra de arte, ave, peixe, dinossauro, ser humano, tribo, comunidade, modo de vida etc. De posse dos materiais devidamente classificados, reconstrói e descreve o possível objeto encontrado.

Se a AAD objetivasse realizar algum tipo de interpretação dos discursos, estaríamos articulando os enunciados segundo o que achássemos que fosse melhor e que fizesse mais sentido para cada um de nós. Poderíamos também estar interpretando de acordo com alguma corrente epistemológica, abordagem teórica ou corrente política. Em suma, a interpretação sempre estaria ancorada em algum modelo ou “arcabouço” prévio. Procedendo dessa maneira, estaríamos agindo como alguém que, ao encontrar um conjunto de ossos, deixa de juntar a mandíbula ao crânio do esqueleto, utiliza sua criatividade para fazer uma peça de artesanato com a mandíbula e deixa de montar as peças segundo seu próprio formato, função e modo de funcionar delas mesmas.

A posição assumida pelo analista do discurso da AAD se aproxima da ocupada pelo

arqueólogo, que, ao decidir investigar um dado lugar, um sítio arqueológico, não sabe o que poderá ser encontrado. Somente no curso das minuciosas e cuidadosas escavações, identificações, classificações e mapeamento de seus achados é que ele poderá juntar uma peça com outra. Será possível reconhecer vínculos e conexões de modo que possa reconstruir os materiais descobertos, descrevê-los e ascender ao nível de entendimento de que o objeto descoberto era determinado artefato, e não, outro. Também saberá que, naquele lugar, viveu certa espécie de ser vivo ou que habitou uma dada comunidade humana.

A inclusão do componente *arqueológico* na expressão designativa da AAD não lhe confere apenas uma espécie de signo identificador ou diferenciador, como uma logomarca, que permitisse o reconhecimento da investigação das coisas efetivamente ditas e escritas, dos discursos em suas condições de existência. Muito mais que isso, o termo explicita um modo específico de entender e praticar a investigação e, conseqüentemente, de produzir, organizar e apresentar os achados resultantes da pesquisa. Trata-se de empreender um esforço no sentido de operar um distanciamento, um afastamento de outros processos investigativos, presentes nas ciências sociais, humanas e da educação, que consideram a interpretação uma via de acesso, de compreensão e de explicitação do discurso. Como exemplo, vimos as abordagens da AD de linha francesa. Diante do exposto, questionamos: “O que pode, então, oferecer essa 'arqueologia' que outras descrições não seriam capazes de dar? Qual é a recompensa de tão árdua empresa?” (FOUCAULT, 2008, p. 154).

1.4.1 A linguagem como o terreno da investigação arqueológica do discurso

A AAD parte do pressuposto de que o terreno de sua escavação é a linguagem, seja ela escrita, falada ou visual. Entretanto, seu interesse específico se encontra em investigar e conhecer como se organiza e funciona uma camada singular desse lugar, que é, precisamente, o território arqueológico do discurso. Ao definir um discurso ou uma prática discursiva determinada, “a arqueologia pode [...] constituir a árvore de derivação de um discurso, por exemplo [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 166). Neste caso específico - o enunciado da EJA - materializado no espaço institucional do Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I*, é o sítio arqueológico.

Uma das tarefas desta pesquisa consistiu em entender o solo escavado, isto é, Saber sobre a ordem de funcionamento da linguagem, porque ela é o lugar onde aparece e se constitui o discurso, como acontecimento enunciativo. É sabido que o ser da linguagem é composto por signos, cujo ser e modos de existência têm sido objetos de estudo de vários

gêneros do Saber. Uma das vias de análise da questão da linguagem tem ocorrido a partir de sua relação com o *conhecimento*. Sobre esse assunto, um dos escritos mais antigos a que temos acesso é o *Crátilo* de Platão (OLIVEIRA, 1996). Platão defende que uma das funções da linguagem é de intermediar o conhecimento humano. Isso não significa que ele chegou a admitir que as palavras tivessem a mesma forma dos objetos por elas designados. Um dos argumentos utilizados por Crátilo para defender essa ideia é que uma das utilidades das palavras é de separar, classificar e distinguir as coisas.

Diante disso, parece que seria fundamental entender a linguagem como um sistema estrutural, com inúmeras possibilidades de formulações. Assim, observamos que, “[...] na perspectiva de Platão, há uma relativa correspondência [...] entre estrutura gramatical e estrutura ontológica [...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 20). Ou seja, a construção da língua não seria totalmente arbitrária nem totalmente correspondente. Se, de um lado, Crátilo defende a ideia de que, para se conhecer o ser, basta conhecer os nomes, Sócrates refere que “[...] todo sistema de nomes pode tanto ajudar como atrapalhar o conhecimento” (OLIVEIRA, 1996, p. 21).

Muito antes desse diálogo platônico, a linguagem já havia sido posicionada de duas maneiras distintas: como um modo de ser da própria natureza e como uma “convenção”, estabelecida pelos seres humanos, com o fim de se comunicarem uns com os outros (FOUCAULT, 1999). Seria, exatamente, esse antagonismo que também aparece em Platão – o *convencionalismo*, defendido por Hermógenes, e sua antítese, o *naturalismo*, defendido por Crátilo – que é necessário compreender, para se aprofundar uma reflexão acerca da possibilidade de a linguagem mediar o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, “[...] os signos naturais não passam do esboço rudimentar, o desenho longínquo que só será concluído pela instauração do arbitrário” (FOUCAULT, 1999, p. 85). Dito de outra maneira, os signos “naturais” são uma espécie de preparação para a invenção dos signos convencionais. Acerca das inúmeras possibilidades de formulações que a linguagem oferece, como um sistema estrutural, observamos que os

[...] linguistas, (sic) como também os autores de dicionários, sabem quão poucas palavras são necessárias para constituir todos os enunciados possíveis, infinitos, quantitativamente em aberto, que são os enunciados que pronunciamos cotidianamente. Não cessamos de utilizar certa estrutura de repetição, fonemática, semântica das palavras. Além disso, sabemos que a linguagem pode se repetir, excetuando-se a voz e a elocução. Pode-se dizer a mesma frase, pode-se dizer a mesma coisa com outras palavras: é nisso que consiste a exegese, o comentário etc. Pode-se repetir uma linguagem em sua forma, suspendendo inteiramente seu sentido: é isso que fazem os teóricos da

linguagem quando repetem uma língua em sua estrutura gramatical ou morfológica. De todo modo, a linguagem é provavelmente o único lugar do ser no qual algo como a repetição é absolutamente possível (FOUCAULT, 2001, p. 160).

De modo parecido, “Sócrates é chamado para tentar uma conciliação [...]” entre o convencionalismo e o naturalismo (MONTENEGRO, 2007, p. 369). Dizendo de outra forma, trata-se de “[...] não tomar por outra uma forma que é a mesma, nem pela mesma uma forma que é outra” (MONTENEGRO, 2007, p. 371). É importante destacar a observação feita ao pensamento grego, no qual, “as coisas possuem qualidades objetivas, relações e diferenças em si mesmas” (OLIVEIRA, 1996, p. 19).

Pode-se dizer, a partir do exposto, que, de modo geral, o signo tem uma constituição tricotômica, a saber: significante, significado e referência. O significante diz respeito às marcas gráficas (escrita), ao som (fala), às formas, às texturas, às dimensões e às configurações visuais (imagem). O significado consiste nas ideias que estão associadas aos significantes e à referência e relaciona-se com as coisas sobre as quais se escreve, diz ou se mostra. Como signo, a linguagem remete os indivíduos ao exterior dela (FOUCAULT, 2008). O signo, portador de significante e de referência, que são seus elementos empíricos, refere-se a algo que não é ele mesmo, daí seu caráter abstrato. Mesmo assim, apenas por meio do signo é possível acessar o discurso.

Se o ser da linguagem é, em geral, constituído por signos, seus modos de existência dependem da natureza desses elementos tricotômicos, que constituem um signo em particular e o modo como se organiza e funciona. Esse entendimento é fundamental, pois a depender do tipo de signo a ser analisado – fala, imagem ou escrita – as estratégias de escavação e as camadas a serem investigadas, assim como os achados enunciativos poderão ser diversos e distintos. No caso específico da escrita, “[...] a tarefa atual de todo o pensamento [...] seria acolher na linguagem o [...] espaço no qual as palavras, os fonemas, os sons, as siglas escritas, podem ser, em geral, signos” (FOUCAULT, 2001, p. 414).

Podemos constatar que uma maneira de abordar a questão da linguagem ocorre por meio de seu entrelaçamento com o conhecimento que se pretende construir sobre o mundo natural e humano. Em outras palavras, sobre a possibilidade do par significante-significado poder ou não representar a referência sobre a qual se debruça, reflete, investiga e registra. As pesquisas de cunho arqueológico, por outro lado, deslocam o foco do eixo de domínio da série linguagem-conhecimento para o território arqueológico da série linguagem-saber. Nesse lugar, encontram-se os inúmeros sítios arqueológicos do discurso. Na escavação desse território do

Saber, é possível encontrar os artefatos enunciativos, a exemplo das ordens do discurso, das práticas discursivas, dos arquivos, das formações e das positivities. Não obstante,

a arqueologia situa sua análise em outro nível: os fenômenos de expressão, de reflexos e de simbolização são, para ela, apenas os efeitos de uma leitura global em busca das analogias formais ou das translações de sentidos; quanto às relações causais, elas só podem ser assinaladas no nível do contexto ou da situação e de seu efeito sobre o sujeito falante; de qualquer modo, umas e outras só podem ser demarcadas uma vez definidas as positivities em que aparecem e as regras segundo as quais essas positivities foram formadas (FOUCAULT, 2008, p. 184).

Do território da pesquisa arqueológica sobre o terreno da linguagem, emergem questões do tipo: o que é possível se dizer sobre algo? Como a linguagem é posta para funcionar em determinada maneira de dizer o que é dito sobre algo? Como é e porque certo discurso se organiza de determinada maneira e não de outra? Quais são suas regras enunciativas de funcionamento? Quais são as condições enunciativas de sua existência em dado lugar social e momento da história? Essas e outras perguntas da mesma natureza são próprias das questões formuladas pela AAD. Por isso, mesmo sabendo que a linguagem serve para designar o mundo, expressá-lo e representá-lo, não é ela, em última análise, nosso objeto de investigação, mas o discurso, que “[...] não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem; não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 191). O objeto de investigação da AAD é um território específico da linguagem, ou seja, o discurso, dentro desse entendimento apresentado por Foucault. Ao deixar as noções linguísticas e gramaticais vigentes em suspenso, esta pesquisa exercitou o deslocamento, a conversão e o abandono da análise interpretativa para a Análise Arqueológica do Discurso.

1.4.2 A camada e a zona da investigação do arqueólogo do discurso

Para responder a perguntas como as formuladas antes, é necessário ater-se à camada do solo que diz respeito à AAD. Se, de um lado, metaforicamente falando, a linguagem se configura como o terreno sobre o qual se debruça qualquer analista do discurso, de outro lado, o enunciado é o segmento da zona discursiva da linguagem que caracteriza o lugar específico do interesse da AAD. Esse segmento da zona é o sítio arqueológico que deverá ser escavado. É nele que se buscam encontrar os artefatos do discurso. É sobre ele que a AAD se debruça, visando conhecê-la, explicitá-la e descrevê-la.

Ao escavar o solo do terreno da linguagem, deparamo-nos com a camada do discurso, onde encontramos alguns artefatos discursivos, sedimentados em segmentos enunciativos distintos. O primeiro tipo de artefato diz respeito aos elementos constituintes da própria natureza ou ser da linguagem: o par significante/significado, que adquire uma maneira de ser própria no âmbito do discurso. As séries de signos que articulam significantes e significados delineiam a zona de interesse de estudos associados, por exemplo, à Filosofia da Linguagem, à Linguística e à própria Etimologia. O segundo tipo de artefato discursivo que compõe a zona do solo do discurso é constituído por séries de signos, marcados pelo par sentido/contexto. Esse segmento é o que define o universo de interesse de certos estudos efetivados, por exemplo, pela AD francesa, pela Semiótica e pela Hermenêutica. A terceira zona do discurso, a que interessa especificamente à AAD, é a constituída pelo conjunto de artefatos enunciativos. Nela, o enunciado se configura como a “unidade” da investigação, como o *objeto*, por excelência, da AAD. Ao identificar o discurso como unidade de estudo, não se deve confundi-lo com a unidade de um livro, de uma obra atribuída a um autor ou, até mesmo, de um campo de conhecimento, como o da Ciência, da Filosofia ou da Teologia, mas como uma espécie de elemento transversal a esses lugares. É o artefato enunciativo, presente nessa camada da linguagem, que o arqueólogo do discurso procura, ao escavar o solo da linguagem.

Para escavar essa zona da linguagem, a AAD oferece algumas ferramentas de análise. A primeira delas é a própria noção de *discurso*. Trata-se de uma série de signos que se articulam a partir de regras específicas. Uma das necessidades desse tipo de investigação é justamente a de compreender e explicar tais regras no momento da análise e da descrição. As especificidades dessas regras de articulação é o que confere ao signo o valor de enunciado. Em última análise, podemos afirmar que o discurso é uma série de enunciados, apoiados em uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2008). É exatamente na *formação discursiva* que as escavações devem ocorrer.

Essa noção do discurso possibilita algumas interrogações sobre o *enunciado*. Seria ele a mesma coisa que um ato de fala, frase ou proposição? Cada uma dessas hipóteses é desconstruída, ao concebermos o enunciado como uma *função* (FOUCAULT, 2008). Essa noção aciona a ideia de correlações. Quando elas acontecem entre o que se diz e a ação subjacente, caracterizam as que são próprias do ato de fala; entre o que se diz e seu significado, identificam as que são próprias das frases; e entre o que se diz e suas referências na realidade concreta, assinalam as que são próprias das proposições. Diferentemente de cada uma dessas três hipóteses, as correlações propostas pela AAD são aquelas específicas dos

enunciados, definidas pelas regras de cada prática discursiva, ativadas e postas em jogo em uma determinada ordem de discurso. Em última análise, poderíamos dizer, de acordo com a AAD, que o correlato de um enunciado será sempre outro enunciado. A correlação é uma condição de existência do enunciado.

A segunda característica do enunciado é a constituição do *sujeito*, isto é, “[...] o sujeito do enunciado é uma função determinada [...] na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos [...]” distintos uns dos outros (FOUCAULT, 2008, p. 105). De semelhante modo, o mesmo indivíduo pode assumir posições de sujeitos demarcadas pelo enunciado que transita. O que não se pode perder de vista é a diferença entre indivíduo e sujeito (FOUCAULT, 2008). O primeiro tem a ver com o próprio sentido corrente do termo: a pessoa de carne e osso, que dorme, acorda, alimenta-se, vai ao banheiro etc.; o segundo, além de não se confundir com essas possibilidades cotidianas, também não é o mesmo que um ser social, político ou histórico. Trata-se de uma característica própria do enunciado, um lugar vazio no discurso, que pode ser assumido por indivíduos de contextos sociais, políticos e históricos totalmente distantes uns dos outros.

Outro aspecto da existência do enunciado diz respeito aos *campos de domínio*. Não se trata meramente de um contexto em que o enunciado aparece, mas de seu *cenário de coexistências* discursivas. O contexto é algo associado à frase, à vida, à história. Esclarecendo essa noção, observamos que, “certamente, não se sabe muito bem o que 'quer dizer' um conjunto de palavras como 'Isso eu lhe direi amanhã'; de qualquer modo, não se pode datar esse amanhã, nem nomear os interlocutores, nem adivinhar o que deve ser dito” (FOUCAULT, 2008, p. 109). O campo enunciativo é

[...] o domínio de coexistência em que se exerce a função enunciativa. Mas elas só podem existir e só são suscetíveis de análise na medida em que as frases tenham sido “enunciadas”; em outros termos, na medida em que se desenrolem em um campo enunciativo que permitam que elas se sucedam, se ordenem, coexistam e desempenhem um papel umas em relação às outras. O enunciado, longe de ser o princípio de individualização dos conjuntos significantes (o “átomo” significativo, o mínimo a partir do qual existe sentido), é o que situa essas unidades significativas em um espaço em que elas se multiplicam e se acumulam (FOUCAULT, 2008, p. 112).

Finalmente, o enunciado não prescinde de sua *materialidade*, isto é, do nível de sua existência. Porém, não se trata de uma existência empírica - uma gravação, uma fotografia, desenho, texto etc. Os enunciados circulam nos textos, nas falas, nos livros, entre autores e campos de saberes, entre outros diversos modos. Os textos ou obras seriam, no máximo, um

nó em uma rede, que é muito mais complexa, pois o discurso está situado em todos esses lugares. Diante disso, a necessidade que se coloca para o pesquisador que pretende analisar arqueologicamente um enunciado é de percorrer essa diversidade documental, em busca de apreender as regularidades presentes na dispersão do discurso investigado no terreno da linguagem.

A ideia de terreno nos remete a algo empírico, situado no espaço, um lugar, um solo que tem uma existência palpável, que tem uma presença histórica, uma existência material. Essa materialidade da linguagem acontece de três modos básicos: por meio da escrita, da fala e da imagem. Como estivemos basicamente situados no terreno das coisas escritas efetivamente, a escrita, do ponto de vista da pesquisa, configura-se na materialidade da própria linguagem que é o signo escrito. O tipo de escrita a ser investigada indica os textos que constituíram o *corpus* da pesquisa, ou seja, os documentos que são escavados pelo arqueólogo, tendo em vista descrever determinada ordem discursiva. Portanto, de um lado, a escrita, de outro, os documentos que configuram o terreno explorado pelo pesquisador. Eles são definidos a partir da relação que estabelecem com a ordem do discurso/objeto da investigação que foi escolhido.

A materialidade refere-se ao *status* que o enunciado ganha em determinado discurso. Busca-se seu aparecimento em uma dada ordem discursiva. Nesse sentido, questionamos, junto com Foucault: “Qual é, pois, essa materialidade própria do enunciado e que autoriza certos tipos singulares de repetição? [...] Qual é, pois, esse regime de *materialidade repetível* que caracteriza o enunciado?” Ele mesmo responde que “[...] não é uma materialidade sensível, qualitativa, apresentada sob a forma da cor, do som ou da solidez [...]”. Não há como confundir a materialidade do enunciado com a empiria de “[...] um livro, ou, ainda melhor, os diferentes exemplares de uma mesma tiragem [...]”. Nada disso daria lugar a “[...] igual número de enunciados distintos”, mas ao aparecimento do enunciado em certa ordem discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 115-116).

Pelo exposto, observa-se que o trabalho empreendido nesta pesquisa, orientado pela perspectiva da AAD, exigiu um tratamento que, diferenciado, tanto na própria definição do sítio arqueológico, sobre o qual se debruçou essa investigação, quanto na escolha das ferramentas conceituais que auxiliaram a escavação do solo discursivo, em busca dos artefatos enunciativos desejados. Com efeito, ao adentrar a zona da camada do discurso pesquisado, procurou-se conhecer as séries e as funções enunciativas, os campos de domínios, as regras que constituem as formas ou os modos de existência do discurso estudado. Ao conseguir identificar corretamente as peças do discurso, o modo como esses elementos se articulam,

funcionam e se organizam, foi possível juntar seus achados enunciativos e montar o “quebra-cabeça”. Isso possibilitou realizar a análise da ordem específica do discurso proposto a pesquisar e que está descrito, mais adiante, nos três capítulos subsequentes.

1.4.3 Operando na EJA com algumas categorias da Arqueologia

É de extrema relevância a reflexão sobre o lugar que a AAD pode ocupar no cenário da pesquisa em EJA. Essa modalidade educativa tem sido vista como um acontecimento cultural e histórico. É necessário esclarecer, primeiramente, que, ao recorrer à AAD como ferramenta, não houve a intenção de analisar a EJA como um acontecimento situado no campo da História da Educação, de compreendê-la a partir de concepções ideológicas, políticas ou pedagógicas ou, ainda, de comparar o que se diz com o que se faz na EJA. Em outras palavras, a AAD não foi empregada como uma técnica para realizar um estudo preocupado com as teorias de currículo, com as práticas educativas, com a trajetória histórica da EJA ou a disparidade entre as propostas e sua efetividade. Com efeito, embora o conhecimento do discurso possibilite a compreensão de alguns desses fatores, a AAD não propõe uma pesquisa que se ocupe exclusivamente desses possíveis objetos.

Algun interlocutor poderia questionar se esse tipo de pesquisa não estaria desvinculado da realidade, uma vez que se desloca das práticas concretas, da história, do currículo, das concepções acerca da EJA ou do processo formativo dos pedagogos, para analisar o discurso como um acontecimento. De fato, isso inviabilizaria todo o trabalho se o discurso não fosse algo que produzisse efeitos concretos no contexto das relações sociais cotidianas e históricas da Educação, como também da EJA, como um modo de existência da Educação.

Vale salientar, no entanto, que o discurso é uma prática tão concreta como é a prática educativa ou a prática política, uma vez que todas elas existem objetivamente, independentemente da consciência dos indivíduos. As práticas discursivas estão situadas no tempo e no espaço social. Considerando que o discurso é uma prática concreta, é necessário conscientizar-se de que ele está situado no campo da linguagem, um complexo social, criado ao longo da história humana e que realiza a mediação da sociabilidade. Não é o caráter abstrato que torna o discurso algo que não seja concreto, apenas ele não é um acontecimento empírico. A AAD não se situa dentro da oposição existente entre o abstrato e o concreto.

Trata-se da operação de uma ruptura da dicotomia entre as práticas e os discursos. As unidades referidas não são “[...] indivíduos, obras, noções ou teorias”, mas os princípios que

as agrupam, em meio às suas próprias dispersões (FOUCAULT, 2008, p. 24). Nesse sentido, é

[...] preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que nos são familiares. [...] Mas, sobretudo, as unidades que é preciso deixar em suspenso são as que se impõem da maneira mais imediata: as do livro e da obra. Individualização material do livro que ocupa um espaço determinado, que tem um valor econômico e que marca por si mesmo, por certo número de signos, os limites de seu começo e de seu fim; estabelecimento de uma obra que se reconhece e se delimita, atribuindo certo número de textos a um autor. E, no entanto, assim que são observadas um pouco mais de perto, começam as dificuldades. [...] Em outros termos, a unidade material do volume não será uma unidade fraca, acessória, em relação à unidade discursiva a que ela dá apoio? (FOUCAULT, 2008, p. 24 – 25).

Ao anunciar a EJA situada no terreno da linguagem, ou seja, no “[...] murmúrio de tudo o que é pronunciado [...] um sistema transparente que faz com que [...] sejamos compreendidos” (FOUCAULT, 2001, p. 140), ela pode ser vista fora do segmento enunciativo, mesmo como um acontecimento localizado no âmbito da camada do discurso. Isso ocorre porque ela poderá ser analisada por outras abordagens de análise do discurso: da representação ou do discurso do sentido. Sendo assim, são subsumidas às zonas do discurso, vizinhas ao sítio arqueológico. Embora suas preocupações também girem em torno das articulações internas dos discursos, a AAD pode problematizar a EJA como um acontecimento situado no território arqueológico do enunciado.

Nessa perspectiva, a AAD opera dois tipos de deslocamento: o da questão da EJA dos contextos sócio-históricos para o campo do discurso; e outro que se realiza no tratamento dado na própria camada do discurso, mediante o desvio das zonas vizinhas do significado e do sentido para a zona do enunciado. Desse entendimento, emerge a necessidade de esclarecer, por exemplo, o que pretendemos fazer ao colocarmos um problema de investigação arqueológico do tipo: *de que modo o enunciado da EJA está presente no Curso de Pedagogia?* Onde foram encontrados os discursos e quais as fontes da pesquisa: o currículo do Curso de Pedagogia? Foi necessário ouvir os alunos e os professores do Curso? Não teria sido melhor termos nos debruçado na obra de algum autor que aborda a questão da EJA nos Cursos de Pedagogia? De fato, os projetos, as ementas, os planos de curso, os textos, as falas, as produções audiovisuais, entre outros, constituíram o conjunto de materiais empíricos disponíveis para esta pesquisa. No entanto, não foram esses os objetos da análise e da descrição propriamente dita, e sim, uma dada ordem discursiva, que se faz presente, que aparece, circula e é mobilizada nesses documentos.

Todo discurso tem uma materialidade que, na perspectiva da AAD, não é empírica, a exemplo de um texto escrito, uma fala proferida, uma representação visual ou um documento histórico. Lembramos que o enunciado tem uma existência material, que se expressa em documentos institucionais, textos jurídicos e acadêmicos, imagens cotidianas ou em falas históricas. Isso ocorre por conta do *status* que tem em determinada ordem discursiva. Esse *status* conferido ao enunciado garante sua efetiva presença material, que se evidencia também no conteúdo e na forma das práticas educativas, dos financiamentos de projetos, nas políticas internacionais e em diversos campos da EJA, em particular, e da vida social, em geral. Portanto, cabe indicar, sucintamente, o que foi dito, de forma dispersa ao longo deste tópico, sobre a maneira como operamos, especificamente nesta pesquisa e no curso da AAD, de modo geral. Temos empregado três procedimentos básicos, a saber: 1 - o mapeamento dos documentos; 2- a escavação da zona do discurso; e 3- a análise e a descrição dos enunciados.

1 – O mapeamento dos documentos: nessa fase, o objetivo foi de identificar, selecionar e organizar o *corpus* de documentos que propiciaram a investigação. Geralmente, o primeiro conjunto documental é composto por uma série de documentos considerados relevantes no campo não discursivo, em que se situa o assunto, como, por exemplo, os textos jurídicos, acadêmicos, livros, produções audiovisuais, letras de músicas, fotografias e assim por diante. Nesse caso, o primeiro documento foi o Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I (2006). A partir de então, foi mapeada uma diversidade documental relativa ao enunciado desta pesquisa. Em alguns momentos, foi necessário estabelecer delimitações de ordem temporal, espacial ou de gênero documental. Proceder dessa maneira é importante por diversas razões: seja porque os documentos podem remeter o pesquisador para tempos e lugares distintos daquele que interessa à pesquisa ou falem recursos técnicos para acessar algum documento como vídeo, áudio, disquete, fita, microfilme etc. Em todo o caso, o que prevaleceu foi a relação que os documentos têm com o discurso investigado.

2 – Escavação da zona do discurso: esse foi o momento da “leitura” sistemática de maior parte do material mapeado (apêndice B), de adentrar o solo arqueológico em busca dos artefatos enunciativos. O pesquisador pode iniciar por qualquer um dos documentos selecionados. Como nossos documentos iniciais reduziram-se ao PPP de Pedagogia, esse foi nosso ponto de partida. Contudo é necessário ter cautela, pois esse momento difere de um fichamento ou resumo. Isso quer dizer que as leituras não tiveram em vista, meramente, um estudo de texto, mas identificar, através de palavras-chave, expressões, frases ou ideias gerais, as séries enunciativas do discurso investigado, que foram catalogadas e organizadas a partir

dos próprios documentos escavados. Nesse momento, foi realizado um segundo mapeamento, porém, de natureza enunciativa, que não coincide com o mapeamento documental.

3 – Análise e descrição dos enunciados: para realizar esse procedimento, foi necessário identificar as unidades discursivas, com ajuda do mapeamento enunciativo. A partir dos esquemas e das correlações identificados – direitos, saberes e sujeitos – chegou o momento de conferir visibilidade aos enunciados soterrados, de explicitar as regularidades presentes nas dispersões enunciativas, encontrar a ordem no aparente caos do discurso investigado. Finalmente, foi possível descrever as regras que permitiram o aparecimento da presença enunciativa da EJA no PPP do Curso de Pedagogia.

1.5 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM TELA

Tomando como ponto de partida o objeto desta pesquisa – o enunciado da EJA presente no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I* – nos deparamos com a seguinte problemática: como a EJA está constituída enunciativamente nesse Curso? Isso nos permitiu delimitar o seguinte objetivo geral: *Analisar o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I*. Para atingir esse fim, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1 - Mapear os documentos relacionados à EJA, que constam no PPP de Pedagogia; 2 - Percorrer a rede de enunciados que tece o discurso da educação de jovens e adultos no Curso de Pedagogia; 3 - Situar, nessa ordem discursiva, as concepções de prática educativa e de formação em EJA, assumidas pelo Curso de Pedagogia; 4 - Explicar o posicionamento dos alunos de Pedagogia, produzido na ordem do discurso em questão; 5 - Contribuir para o entendimento crítico sobre as coisas ditas a respeito da EJA no Curso de Pedagogia.

Em função do objeto de investigação, do objetivo geral e dos específicos, realizamos algumas delimitações metodológicas. A primeira delas foi o local onde a investigação ocorreu. A instituição escolhida para a realização desta pesquisa foi a UFPB/*Campus I*. Tal escolha seguiu os seguintes critérios: a) – a existência de um Curso de Pedagogia com uma área de aprofundamento em EJA; b) – a existência de um componente curricular obrigatório, intitulado “Educação de Jovens e Adultos”; c) – a existência de outros componentes curriculares, optativos, na mesma área; d) - algumas referências feitas a “adultos”, em algumas ementas de disciplinas obrigatórias gerais do Curso de Pedagogia em questão.

A segunda delimitação foi a do *corpus* documental, selecionado para a análise. Trata-se do PPP do Curso de Pedagogia (2006)¹² e um conjunto de documentos que a ele estão

¹² Inicialmente, este projeto propunha analisar três núcleos documentais: o PPP, os planos de curso dos componentes em EJA e os TCCs em EJA. Centrar a análise apenas no PPP já é uma segunda delimitação

correlacionados (apêndice A). Esse é um dos possíveis núcleos documentais da pesquisa. Outras possibilidades seriam os planos de curso das disciplinas correlativas à EJA e os TCCs em EJA. Optamos, no entanto, por delimitar o trabalho ao primeiro núcleo que já nos permite construir um entendimento de como esse discurso que circula no Curso de Pedagogia forja certa concepção de EJA e de pedagogo. Também foi possível compreender, em linhas gerais, como o enunciado da EJA é constituído no Curso de Pedagogia e quais são as posições de pedagogos consideradas adequadas à EJA. Finalmente, este trabalho apresenta uma contribuição na busca pelo entendimento crítico das práticas discursivas relacionadas à EJA, presentes no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I*.

Por se tratar de uma descrição arqueológica, optamos por não delimitar *a priori* um período cronológico¹³. Apenas tomamos como referência o ano de 2006, quando o atual PPP de Pedagogia foi aprovado pela instituição. Os documentos a ele correlacionados são todos anteriores. Embora parte significativa dos documentos seja da última década, uma menor parte é datada do final ou da metade do Século XX. Além disso, ao fim do processo, deparamo-nos com um documento do Século XVII, a Didática Magna. Apesar de estar cronológica e historicamente distante de nosso contexto, do ponto de vista enunciativo, está próximo do nosso objeto. Ou seja, os discursos mobilizados nesse documento constituem-se em artefatos relevantes ao entendimento da problemática em tela. Daí seu caráter arqueológico. Portanto, a escolha do PPP determinou o início da investigação (2006), e o fato de nos depararmos com a Didática Magna, o limite cronológico ao Século XVII.

Os próximos três capítulos apresentam o esforço em descrever os achados resultantes da investigação, a partir de três funções enunciativas: o direito à educação, os saberes e as posições dos sujeitos. É importante ressaltar que o Saber é o campo que agrega o discurso em geral. Ou seja, trata-se do “terreno” arqueológico. Nessa ordem de entendimento, tanto o capítulo que aprofunda a questão do direito quanto a dos sujeitos estão situados igualmente no campo do Saber. O que justifica então um capítulo intitulado “Saberes”? É possível adiantar que existe um domínio da EJA específico, que correlaciona elementos de ordem epistêmica, assim como o Direito, um campo de correlações normativas, éticas e valorativas; e o sujeito, como possíveis posições que os indivíduos assumem, isto é, traços identitários. Nesse sentido, os três campos são formas da existência do Saber, estão inclusos, constituídos por ele e não são externos ao Saber.

metodológica, em função das reflexões realizadas no exame de qualificação deste trabalho.

13 Conforme já explicitamos no tópico 1.4, a AAD nos oferece uma série de ferramentas que nos permitem escavar, identificar e descrever cada artefato enunciativo que está disperso no tempo, mas que é constitutivo do discurso a ser investigado.

CAPÍTULO 2 – O DIREITO À EDUCAÇÃO

Pensar o enunciado da EJA, no âmbito do Curso de Pedagogia, não dispensa uma incursão pelo campo do Direito, que se configura como um dos segmentos integrantes do domínio do Saber. Devido à sua particularidade, esse campo é constituído por uma série de conceitos, procedimentos e regras de funcionamento próprio. Trata-se, portanto, de um Saber que se ocupa do “estudo crítico-sistemático das propostas lógicas, axiológicas e históricas da experiência jurídica” (CARVALHO, 2011, p. 139) ou, ainda, de uma tridimensionalidade assentada no fato, no valor e na norma¹⁴ (REALE, 1998).

Este capítulo demonstra como os enunciados constitutivos do Direito se deslocam para o campo educacional. Na modalidade do discurso educacional, as experiências educativas são identificadas como fato; a educação, como valor; e o ordenamento jurídico educacional, como norma. Observamos esse movimento nos discursos oficiais, que enunciam a institucionalidade da EJA. De semelhante modo, no tensionamento que existe, permanentemente, entre o caráter oficial do direito institucional à educação e a ordem discursiva dos grupos e movimentos sociais populares. Esses, historicamente defendem a garantia e a efetividade do direito à educação para todos, resguardando as especificidades de cada sujeito social, a exemplo de jovens, adultos e idosos analfabetos, sem escolarização ou semiescolarizados.

Situado como campo do Saber, o Direito segue, até certo ponto, o esquema da dialética hegeliana da tese, da antítese e da síntese (REALE, 1998). O *fato* seria análogo à *tese*, já o *valor* não seria exatamente seu contrário, a *antítese*. Esse antagonismo se dá apenas no sentido de que o fato é empírico, e o valor, abstrato. A *norma* teria a função de síntese entre o fato e o valor. No caso da dialética hegeliana, a síntese é a superação da oposição entre tese e antítese. Todavia, a norma não é, necessariamente, uma superação, haja vista que pode ser conciliatória. A ideia mais adequada para a relação da tridimensionalidade do Direito é de complementaridade. Em suma, as reflexões de Reale apontam para a ideia de que “fato, valor e norma se dialetizam (sic), (...) segundo a dialética de complementaridade, e não a de oposição aplicada por Hegel” (CARVALHO, 2011, p. 140). Porém, nem sempre, o Direito foi um campo de Conhecimento. Nessa ordem argumentativa, “o surgimento da Filosofia do Direito, como *disciplina autônoma*, foi resultado de uma longa maturação histórica, que se tornou uma realidade [...] na época em que houve a *terceira fundação* da Ciência Jurídica

¹⁴ Conforme Nascimento (2009), “a Teoria Tridimensional do Direito é a filosofia que entende o Direito como um sistema em que 'fato, valor e norma estão sempre presentes e correlacionados em qualquer expressão da vida jurídica' (REALE, 2000, p. 57), o que aponta no sentido de que os filósofos, juristas e sociólogos não devem estudar nem analisar esses elementos de forma isolada, mas, sim, associados ao 'mundo da vida'”.

ocidental [...]” (REALE, 1986, p. 286).

Além de estar situado no campo do conhecimento filosófico, o Direito também é considerado um ramo da Ciência porque obedece aos princípios que não estão meramente alicerçados em normas, mas a um conjunto de axiomas lógicos. Nessa linha de raciocínio, é possível afirmar que “não há ciência sem princípios, que são verdades válidas para um determinado campo do Saber, ou para um sistema de *enunciados lógicos*¹⁵. [...] o Direito não se funda sobre normas, mas sobre os princípios que as condicionam e as tornam significantes” (REALE, 1986, p. 62).

A tríade constitutiva do Direito funciona operando rupturas em seu próprio interior, quando um valor acerca de um fato passa a ser uma norma, através de um parâmetro ético. Todavia, não é possível confundir Ética com Direito, isto é, “o vínculo que há entre Ética e Direito não esconde a diferença que eles guardam entre si. [...] Em síntese, o Direito procura realizar a justiça como condição de realização de outros valores, e a Ética pretende assegurar a realização plena do indivíduo” (CARVALHO, 2011, p. 128). A norma seria o instrumento que objetiva operar com o valor, visando efetivar a Justiça. “O valor próprio do Direito é, pois, a Justiça – não entendida como simples relação extrínseca ou formal, aritmética ou geométrica, dos atos humanos, mas sim como a unidade concreta desses atos, de modo a constituírem um *bem intersubjetivo* ou, melhor, o *bem comum*” (REALE, 1986, p. 272).

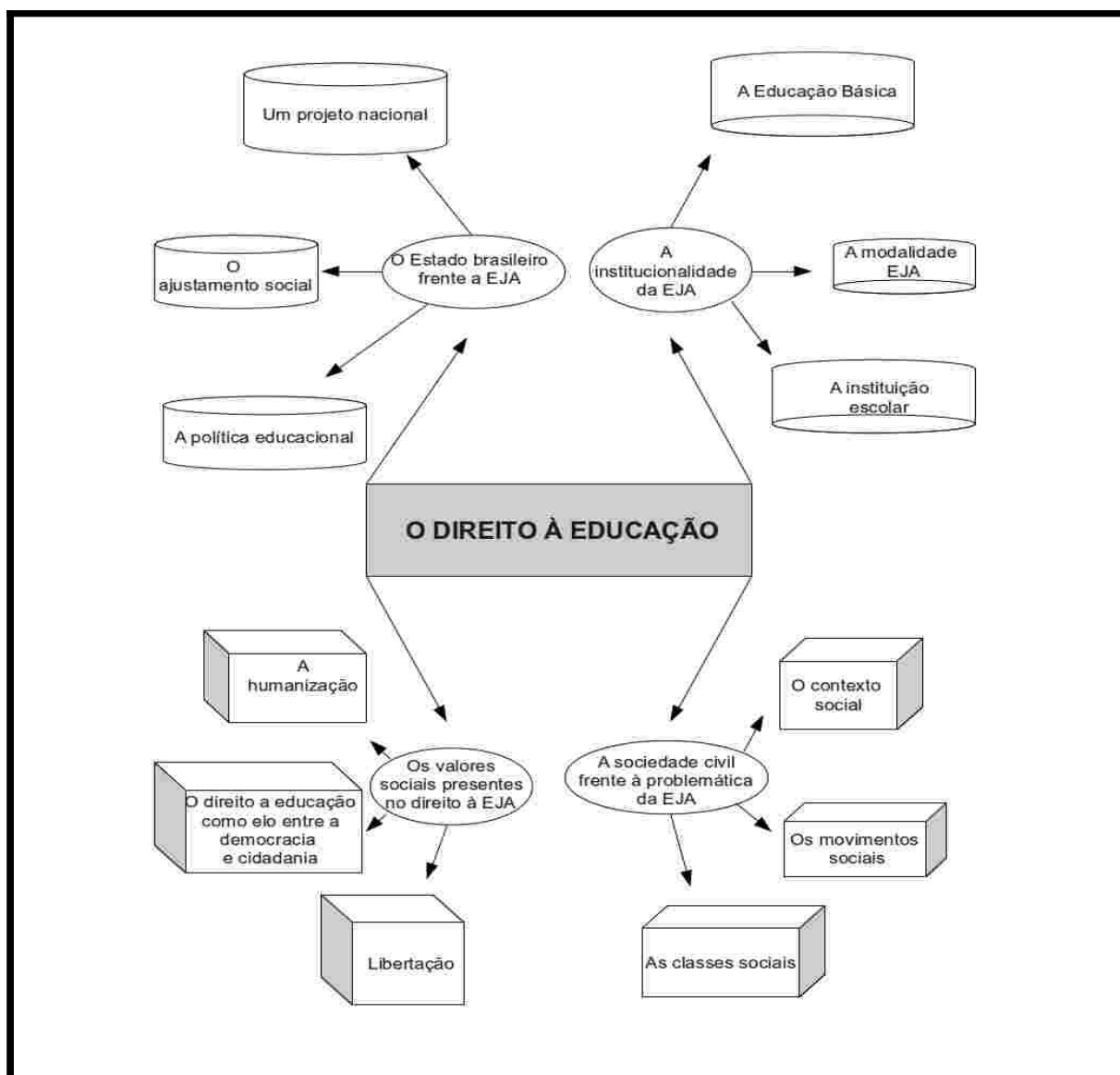
Posicionada enunciativamente na condição de *Direito*, é possível evocar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito básico, direito humano fundamental, direito social, direito público e subjetivo, direito negado e um direito de todos. Esses modos evocativos da EJA se fazem presentes tanto nos discursos jurídicos quanto nos discursos políticos, transitam do terreno factual e passam pelo valorativo até o normativo. O direito básico, humano, fundamental e social vincula a EJA a uma necessidade de humanização (valor, ética e efetivação da Justiça), assim como outros direitos indispensáveis às atuais condições históricas: saneamento básico, energia elétrica, transporte e segurança pública. Qualquer argumentação contrária, em última análise, é uma agressão aos princípios de humanização.

O direito público e subjetivo é uma ideia sustentada pelo tripé da *titularidade do*

15 Cabe ressaltar dois aspectos: em primeiro lugar, a apropriação do termo “enunciado” pelo campo do Direito difere da categoria *enunciado*, constitutiva da Análise Arqueológica do Discurso - abordagem assumida neste percurso investigativo; em segundo lugar, a episteme científica, ao menos desde Karl Popper, é marcada pela demonstração e falseabilidade das hipóteses. Isso difere da episteme filosófica, que é fundamentada na argumentação lógica. Portanto, a afirmação do Direito, como Ciência, sob a justificativa da existência de “enunciados ou axiomas lógicos”, é um discurso que tem mais *status* no campo de domínio jurídico do que na própria epistemologia.

cidadão, da obrigação do Estado e da livre escolha dos indivíduos. A titularidade desse direito é “[...] plena para todos os jovens, adultos e idosos [...]” brasileiros, que, ao longo de suas trajetórias pessoais e sociais, não tiveram essa garantia (BRASIL, 2000b, p. 22). O Estado brasileiro, por sua vez, é obrigado a respeitar esses direitos, ofertando vagas, adequadas às condições, para todos aqueles que optarem por estudar na Educação Básica, em qualquer etapa. A EJA é enunciada dessa forma, uma vez que “o direito à educação para todos, aí compreendidos os jovens e adultos, sempre esteve presente em importantes atos internacionais, como declarações, acordos, convênios e convenções” (BRASIL, 2000b, p. 29).

O esquema abaixo apresenta uma síntese da função enunciativa do Direito à Educação, referente à análise realizada no PPP de Pedagogia e os documentos a ele correlacionados (apêndice A).



A partir do exposto, nota-se que a função enunciativa do Direito, no discurso da EJA, no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus* I, está constituída pelas seguintes séries de signos: 1 - o Estado brasileiro e a EJA - Trata-se de uma crítica a um projeto nacional de ajustamento social, conduzido pelo Estado; 2 - a Institucionalidade - Posiciona-se a EJA na Educação Básica, propondo uma síntese dela com o espaço escolar; 3 - Os valores sociais presentes no direito à educação - É o levantamento de uma discussão sobre as dimensões valorativas da EJA como campo de direitos: humanização, democracia e libertação; 4 - o posicionamento da sociedade civil frente à problemática da EJA. Isso envolve a valorização de experiências em EJA conduzidas por movimentos sociais populares, com suas contribuições para a leitura do contexto social e do desenvolvimento da consciência de classe por parte dos jovens e adultos em processos educativos.

2.1 O ESTADO BRASILEIRO FRENTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Há três séries enunciativas constituintes da posição do Estado brasileiro frente à problemática da EJA: o projeto nacional, o ajustamento social e a política educacional. A expressão *projeto nacional* evoca a marca do engajamento geral de todos os indivíduos, grupos e segmentos sociais comprometidos com o desenvolvimento nacional. Por sua vez, *o ajustamento social* indica uma perspectiva de adaptação dos indivíduos ao contexto nacional, ao mesmo tempo em que se buscam sanar os “distúrbios sociais”. Por fim, *a política educacional* diz respeito ao conjunto de ações institucionais articuladas que visam, a um só tempo, ao desenvolvimento humano, social e econômico.

No interstício dessas três séries enunciativas, aparece e circula o signo da cidadania, articulando e conferindo centralidade ao enunciado da efetivação do direito à educação. É nesse ínterim que a crítica emerge, apontando que o ajustamento social pressupõe uma harmonia sem sustentação, uma lógica de dominação e individualismo. Se o indivíduo deve ser educado para se ajustar às condições históricas dadas, o direito à educação torna-se algo questionável. Eis a contradição a que o signo da cidadania confere visibilidade.

2.1.1 Um projeto nacional

As organizações públicas, privadas, não governamentais, os movimentos sociais, os indivíduos, enfim, todos os cidadãos brasileiros são posicionados, nessa ordem do discurso, como corresponsáveis pela EJA. Junto com esses setores, o Estado brasileiro se configura

como uma agência que teria o papel de convocar e avaliar a ação de cada uma dessas instâncias. Trata-se do discurso do “esforço nacional”, do “ato de patriotismo”, da “tarefa cívica”, da “responsabilidade social”, da “obrigação de cada brasileiro”. Isso se apoia no enunciado da efetivação do direito à educação. Nessa direção, o discurso sobre a EJA é vinculado ao projeto nacional, que promove “[...] um movimento nacional de mobilização de recursos de organizações públicas a particulares e de todos os indivíduos [...] na implantação e no desenvolvimento da educação do adulto” (BEISIEGEL, 1974, p. 152).

Nessa ordem discursiva, existe um forte vínculo entre a questão da EJA e a da alfabetização, visto que essa ideia de “projeto nacional” determina que “ao cidadão alfabetizado cabe integrar-se ao programa, voluntariando-se nessa 'batalha'; ao restante, aqueles que dele irão se beneficiar, cabe, posteriormente, um retorno à sociedade” (MATENCIO, 1995, p. 258). Trata-se de um discurso marcado pela ideia de mutirão, conduzido pelo Estado, para que toda a nação brasileira possa vencer o problema do analfabetismo.

Assim, para que o Estado brasileiro pudesse efetivar o direito do jovem e do adulto à educação, o engajamento dos diversos segmentos sociais na causa da educação de adultos é circunscrito como um compromisso ético de cada instância brasileira. Trata-se de um plano de equalização social, uma “[...] forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000b, p. 10). Mesmo não sendo simples assumir uma responsabilidade dessa natureza, para esse discurso é necessário que a nação brasileira faça esse esforço “[...] em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social [...]” necessária aos brasileiros que a ela não tiveram acesso (BRASIL, 2000b, p. 22).

Esse esforço nacional, frente à garantia do direito à educação, busca justificar-se na ideia de que “[...] devemos educá-los [os adultos] porque essa é a obra de defesa nacional [...]” (PAIVA, 1987, p. 179). É o discurso que se posiciona a favor da própria preservação do Brasil como nação. Isso consiste em afirmar uma melhor qualidade de vida para todos os brasileiros. Tendo acesso à educação, a população vive melhor pois cuida mais da saúde, trabalha de modo mais eficaz, administra melhor o próprio lar contribuindo, portanto, para a melhoria da própria nação. Em suma, o discurso do projeto nacional do Estado brasileiro, de garantia do direito à educação, confere materialidade à “[...] integração do homem marginal nos problemas da vida cívica [...]” próprios da nação (PAIVA, 1987, p. 184).

2.1.2 O ajustamento social

A série enunciativa do *ajustamento social* ao contexto nacional aciona noções como “ajuste” ou “adaptação” na composição desse discurso convocatório, marcado por signos como civilidade e patriotismo. Nessa perspectiva, afirma-se que, como a sociedade é harmônica, percebeu, diante de alguns eventuais distúrbios sociais, a necessidade de apoiar a educação destinada a adultos. Tudo isso com o objetivo de que o Brasil se tornasse “[...] mais homogêneo, mais coeso e mais solidário – para que cada homem ou mulher, melhor pudesse ajustar-se à vida social e às preocupações do bem-estar e do progresso social” (BEISIEGEL, 1974, p. 96).

Embora esse discurso pareça datado da metade do Século XX, ainda é objeto de contestação, crítica e negação no campo de domínio da EJA. As interdições aparecem à medida que esses enunciados posicionam a sociedade como um organismo sadio, harmônico e perfeito. À educação caberia a função de ajustar alguns indivíduos, que por algum tipo de infortúnio, não se adaptaram espontaneamente às condições vigentes. Uma das maiores críticas a isso reside na vinculação dessa série enunciativa de “ajuste social” a discursos dominadores, alienantes e desumanizantes. Em outras palavras, “quem atua sobre (sic) os homens para doutriná-los, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores” (FREIRE, 1981, p. 99). O aspecto da imutabilidade da realidade é interditado por tal enunciado, não sendo os homens obrigados a se adaptarem a ela. Nesse campo de domínio, admite-se a possibilidade de as mulheres e os homens modificarem a realidade na hipótese de ela esmagar, oprimir, ou comprometer sua humanização.

Pensar o êxito da educação, a partir de sua capacidade de ajustar os indivíduos às condições sociais vigentes, com o “[...] incentivo ao esforço individual para vencer na vida [...]” (PAIVA, 1987, p. 296), é mais um ponto interditado nos domínios da EJA. É preciso, além do signo da dominação, posicionar os seres de maneira passiva, para que eles se ajustem, promovendo valores com as marcas do individualismo e da competitividade. Ao identificar uma relação incompatível entre cidadania e dominação, o enunciado da EJA, no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I*, revela as contradições presentes nesse discurso do “projeto nacional de educação de adultos”, que está alicerçado em artefatos como competitividade e individualismo.

2.1.3 A política educacional

As críticas à ideia de “ajustamento social” não interditam o discurso do desenvolvimento, seja ele econômico, social, humano, científico ou tecnológico. Isso pressupõe regras para o estabelecimento de estratégias de equalização social através de algumas “[...] conexões entre a educação de adultos e o processo de desenvolvimento [...]” (BEISIEGEL, 1974, p. 1). Acerca dessa questão, alguns discursos internacionais afirmam que “é de fundamental importância a contribuição da educação de adultos [...] para o desenvolvimento socioeconômico, [...] [e também] para a diminuição da pobreza [...]”. (SESI/UNESCO, 1999, p. 20).

Nessa ordem discursiva, as políticas educacionais, voltadas aos jovens e adultos, devem primar por objetivos que desenvolvam a “[...] capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia [...]” como também no próprio modelo econômico e de mercado. (SESI/UNESCO, 1999, p. 2). Essas políticas devem enfatizar estratégias para que a EJA aumente “[...] significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos” (SESI/UNESCO, 1999, 22).

Essa relação enunciativa entre políticas educacionais e equalização social ajuda a sustentar “[...] a hipótese de que a educação é uma condição não apenas necessária, mas também suficiente para a resolução dos problemas sociais enfrentados no país” (MATENCIO, 1995, p. 246). Esse discurso pressupõe a necessidade de a EJA transcender os “[...] gabinetes de Ministérios de Educação: todos os Ministérios devem estar envolvidos na promoção da educação de adultos e, para tanto, a cooperação interministerial é imprescindível”. (SESI/UNESCO, 1999, p. 21).

Em suma, essa série enunciativa contempla a defesa das políticas conjuntas, vinculadas ao imperativo ético de humanização e da garantia dos demais direitos sociais. Isso compõe o enunciado do desenvolvimento em diversas esferas. Em última análise, trata-se de pensar na garantia do direito à educação como um dos pressupostos do desenvolvimento humano. Como correlato oposto ao signo do desenvolvimento, há o subdesenvolvimento, que “[...] está ligado ao problema da dependência, [...]”. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento [...]” é a de superar o problema da dependência e da dominação (FREIRE, 1981, p. 111-112). No âmbito da EJA, trata-se de superar, primeiramente, a dominação interna, para, depois, operar externamente. É por essas razões

que uma política pública de EJA, como um direito atrelado à questão do desenvolvimento favorece a construção de um projeto nacional de superação das próprias relações de dominação, internas ao país.

Pensar a EJA como um projeto restrito a um momento histórico ou, ainda, como um rápido momento da vida dos indivíduos, uma escolarização aligeirada consiste em um discurso alicerçado na ideia de que só é possível “[...] começar-se a formação muito cedo, pois não deve passar-se a vida a aprender, mas a fazer” (COMENIUS, 2001, p. 50). Esse tipo de enunciado interditou, por muito tempo, noções que vislumbravam o dever do Estado de assumir a EJA como “educação permanente”. A UNESCO, em contraposição a esse raciocínio, propõe que a educação “[...] não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida [...] [é necessário] aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros” (BRASIL, 2000b, p. 11). Nesse espírito, é defendido na V CONFINTEA que

o reconhecimento do 'Direito à Educação' e do 'Direito a Aprender por Toda a Vida'¹⁶ é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (SESI/UNESCO, 1999, p. 23).

Todavia, uma das regras de constituição e funcionamento desse discurso torna indispensável que tal reconhecimento seja “[...] acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito” (SESI/UNESCO, 1999, p. 21). A capacidade de aprender não deixa de existir em determinado momento da vida. Como está posto mais à frente, é diante do deslocamento enunciativo acerca da passagem da ideia da educação restrita à infância, para ser pensada ao longo da vida, que a EJA se institucionaliza. Como discurso ela assume características particulares. É o que o tópico seguinte demonstra.

2.2 A INSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A função enunciativa do direito à educação também propicia o aparecimento da institucionalidade da educação de jovens e adultos ao correlacioná-la ao sistema nacional de educação pública que, gradativamente, opera o entendimento da EJA como parte integrante da

¹⁶ Em relação ao enunciado da Educação ao Longo da Vida, eis um documento sobremaneira importante: UNESCO – Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1996.

“Educação Básica”, emergente na história educacional brasileira a partir dos anos 1930¹⁷. Institucionalizar a EJA, nessa direção, é inseri-la no interior do sistema educacional. Essa visão é consolidada na Constituição Federal de 1988, que passou a assumir o enunciado da “[...] educação básica obrigatória [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita [...]”, como um direito de todo cidadão brasileiro (BRASIL, 2010, p. 43). Uma vez garantida essa institucionalidade, no discurso oficial, é necessário compreender seus artefatos constitutivos, ou seja, que elementos compõem o enunciado da Educação Básica.

2.2.1 A Educação Básica

A série de signos formulada a partir da expressão ‘educação básica’ posiciona a EJA como uma de suas modalidades em duas etapas: Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Trata-se “[...] do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular” (BRASIL, 2000b, p. 58). Isso cria as condições enunciativas de se afirmar o lugar da EJA, tanto na fase do EF quanto do EM. Esse processo deve “[...] habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular (art. 38 da LDB). Em outras palavras, os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer” (BRASIL, 2000b, p. 27).

Como etapa da Educação Básica, o discurso da institucionalidade estabelece para o EF objetivos, conteúdos e componentes curriculares próprios, tratando-se da EJA, ou não. Contudo, sem negligenciar suas especificidades, ao situá-lo em termos de EJA, delimita alguns aspectos pedagógicos, políticos e institucionais. Alguns enunciados dessa série, que regem o modo de funcionamento do EF, não servem para a EJA, mesmo que as finalidades e os conteúdos das aprendizagens entre crianças, jovens e adultos sejam análogos, como está na Proposta Curricular para a EJA, que determina que “[...] o principal objetivo desse nível de ensino [fundamental] é que o educando aprenda a aprender” (BRASIL, 2001, p. 227). Isso implica dizer que as estratégias e as justificativas são distintas. É nesse aspecto que o campo de domínio da EJA reclama um repensar do EF em função de seu discurso pedagógico.

Quanto ao EM, do mesmo modo, há condições enunciativas similares entre os conteúdos, os objetivos, os componentes curriculares e as competências a serem adquiridas por todo e qualquer aluno que passe por essa etapa da Educação Básica. Porém, ao se tratar do campo de domínio da EJA, temos uma heterogeneização “[...] tanto etária quanto

17 Acerca disso, consultar Paiva (1987) e Beisiegel (1974).

socioeconomicamente, pela incorporação crescente [no EM] de jovens e jovens adultos originários [...]” das classes populares (BRASIL, 1998d, p. 06). Diante disso, emerge o enunciado de que o “[...] trabalho é princípio organizador do currículo, [que] muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista” (BRASIL, 1998d, p. 33), que rege esse modo de compreender e falar sobre essa etapa da Educação Básica.

A correlação enunciativa entre direito à educação, EJA e Educação Básica não dispensa a marca do desenvolvimento humano, que agrega desde aspectos cognitivos, políticos e filosóficos até a profissionalização dos jovens e dos adultos. Na V CONFINTEA, viu-se que promover “educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente” (SESI/UNESCO, 1999, p. 21).

2.2.2 A modalidade Educação de Jovens e Adultos

Conforme o tópico anterior, o signo da institucionalidade correlacionado à EJA cria as condições de existência enunciativa do direito dos jovens e dos adultos à educação. Ao tomar a forma de Educação Básica, nas etapas do EF e do EM, a EJA passa a ser um modo de existência desse nível educacional, em outras palavras, uma Modalidade da Educação Básica. Todavia, não se trata de uma modalidade fechada em si mesma, porquanto são possíveis correlações com outras modalidades e sujeitos, que não deixam de ter vínculos com a EJA, embora tenham suas particularidades.

Nessa direção, a Educação Especial, “na mesma linha da Declaração de Salamanca, urge promover a integração e a participação das pessoas portadoras de necessidades especiais”¹⁸ (SESI/UNESCO, 1999, p. 26). De semelhante modo, a educação voltada para os “[...] adultos mais velhos [idosos] tem muito a oferecer ao desenvolvimento da sociedade. Portanto, é importante que eles tenham a mesma oportunidade de aprender que os mais jovens” (SESI/UNESCO, 1999, p. 26).

Além desses dois tipos de sujeitos, há a Educação Indígena, a Educação do Campo, a Educação a Distância (EaD), a Educação Prisional¹⁹ e a Educação Profissional²⁰. Embora cada uma dessas modalidades ou expressões de EJA tenham suas especificidades enunciativas, prendem-se pelo fio condutor da ausência de delimitação da faixa etária à infância. Logo, a

¹⁸ Leia-se: “pessoa com deficiência”.

¹⁹ Leia-se: “educação para pessoas em restrição e privação de liberdade”.

²⁰ Acerca de cada uma dessas “educações”, consultar Brasil (2000a), (2000b) e (2005) e Paiva (1987).

pessoa com deficiência, o indígena, o homem do campo, o “aprendente” da EaD, o jovem ou adulto que busca a qualificação profissional, os apenados, pela existência de algum programa educativo realizado nas penitenciárias, o idoso, que busca inserir-se em alguma atividade, seja porque está aposentado, para dar exemplo aos mais jovens, ou por uma questão de autoestima são sujeitos situados e circunscritos nesse discurso. Esse é o cruzamento de modalidades e expressões distintas, que conserva o que cada uma traz de especificidade.

A Educação de Jovens e Adultos, posicionada como uma “[...] modalidade da educação básica [...] é regular [...]” (BRASIL, 2000b, p. 30). Isso supera a comum dualidade entre “ensino regular e EJA”, tão presente nos discursos midiáticos e políticos. Ao assumir tal condição de regularidade, o campo de domínio da EJA rompe com o enunciado da externalidade à Educação Básica e ao sistema, consolidando sua institucionalidade como um direito social destinado àqueles que, ao longo de sua trajetória pessoal e social passaram por situações excludentes ou de vulnerabilidade social – algum tipo de deficiência, envolvimento com a criminalidade, prisão, gravidez na adolescência e situações outras – por motivos diversos, não frequentaram a escola.

2.2.3 A instituição escolar

Como uma instituição que faz parte da cultura moderna e contemporânea, a escola aparece como mais um artefato enunciativo que se encaixa no quadro geral da ordem do discurso da institucionalidade da EJA. No entanto, vale salientar que, ao percorrer a rede das coisas ditas sobre esse tema, observamos que o enunciado da escola ou da institucionalização da prática educativa tem vestígios tanto na Modernidade quanto na Antiguidade. Nessa direção, desde “[...] os egípcios, os gregos, e desses, os romanos receberam o costume de fundar escolas; a partir dos romanos, espalhou-se o louvável costume de abrir escolas por todo o Império, principalmente, após a propagação da religião de Cristo [...]” (COMENIUS, 2001, p. 53). Trata-se de uma instituição intrinsecamente vinculada à trajetória da cultura ocidental, com seus valores, *modus operandi*, portanto, influências nos discursos institucionais que estão postos para a educação.

Há uma série de elementos específicos ao funcionamento do enunciado da instituição escolar: sua rotina, seus profissionais, seu espaço físico, sua carga/horária, o calendário letivo, que contempla os eventos no decorrer do ano – Carnaval, Pascoa, festas e recesso junino, datas cívicas, Dia das Crianças e fim de ano. Por mais que a chamada “escola tradicional” seja correlacionada às figuras de professores sisudos, à rigidez, ao autoritarismo e aos castigos

físicos, do ponto de vista enunciativo, há uma tensão que busca equacionar a tradição e a dureza à ludicidade e ao prazer pelo ato de conhecer, chegando até mesmo a recorrer a um discurso romântico. Em matéria de rispidez dos professores, que situa a escola como uma espécie de tortura ou prisão para os alunos, tudo é uma questão de corrigir o método. Fazendo isso, as escolas “[...] serão verdadeiramente um divertimento, casas de delícias e de atrações” (COMENIUS, 2001, p. 21).

Embora o espaço físico da escola seja descrito enunciativamente com suas paredes enfeitadas por vários cartazes, com as letras do alfabeto, números, trabalhos dos alunos, datas de aniversários de funcionários e de alunos, jogos, recreação e até espaços lúdicos, há uma série de regras a que todos devem obedecer: uma campainha que toca a cada 50 minutos entre uma aula e outra, anúncio do início e do fim do turno e do recreio etc. Além disso, esse discurso ainda descreve fisicamente a escola como um espaço dotado de biblioteca, cantina, quadra de esportes, pátio, banheiros femininos e masculinos, alunos e funcionários, secretaria, almoxarifado, sala da direção e dos professores e salas de aula com as carteiras enfileiradas, algumas podem até ter salas de informática.

Toda essa ambientação²¹, aparentemente algo exclusivamente atual, é evocada em discursos que emergiram em tempos históricos e lugares completamente distintos desse. Tanto é que identificamos correlações enunciativas dessa natureza em formulações do Século XVII:

A própria escola deve ser num local agradável, apresentando, no exterior como no interior, um aspecto atraente. No interior, deve ser um edifício fechado, bem iluminado, limpo, todo ornado de pinturas, quer sejam retratos de homens ilustres, quer sejam cartas geográficas, ou recordações históricas, ou quaisquer baixos-relevos. No exterior, adjacentes à escola, deve haver, não só um pedaço de terreno destinado a passeios e a jogos (que, de quando em quando, não devem negar-se às crianças, como, veremos dentro em breve), mas também um jardim aonde, em certos momentos, os alunos deverão ser conduzidos para recrearem os olhos com a vista das árvores, das flores e das plantas. Se se tiver isso em consideração na construção das escolas, é provável que as crianças vão à escola não menos gostosamente que quando vão a qualquer feira ou espetáculo, onde esperam ver e ouvir sempre qualquer coisa de novo (COMENIUS, 2001, p. 108).

Os professores são posicionados como sujeitos que ministram as aulas; os alunos, como aqueles que as frequentam; os auxiliares de serviço, os que limpam e arrumam; a equipe pedagógica, a que cuida dos projetos educativos que a instituição desenvolve; os supervisores, os que analisam os diários de classe, e os gestores, como aqueles que cuidam da parte

21 Algumas evidências enunciativas desse esquema escolar podem ser acessadas no seguinte documento: Portaria no 522, de 9 de abril de 1997, disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso: 30 de out de 2013.

administrativa. Dentro desse esquema geral, essa instituição se configura enunciativamente como uma “[...] agência que especificamente está dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens, de modo a que seja aprendido” (BRASIL, 1998d, p. 37). Em suma, “[...] os locais destinados a esses exercícios comuns recebem o nome de escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias, etc.” (COMENIUS, 2001, p. 53).

Coexistindo discursivamente com essa configuração escolar, temos o campo de domínio da Educação de Jovens e Adultos, cuja trajetória histórica, política e pedagógica, portanto enunciativa foi quase toda forjada à margem desse esquema clássico, que legitima o sistema escolar oficial. Isto é, a EJA é marcada por signos como: movimentos sociais populares, ONGs, organizações sindicais, projetos de extensão popular universitária, entre outros. São territórios forjados em torno de outras séries de enunciados, como a luta por terra, moradia, condições de trabalho etc. Estamos diante de outro modo de funcionamento, outro campo de domínio, enfim, outra perspectiva educativa, uma cultura militante. Porém, em meio a essa tensão, o enunciado da escolarização é um dos modos como o direito à educação institucionalizada, voltada para jovens e adultos, pode configurar-se. Ele opera como conquista social e histórica dos próprios movimentos geradores dessas experiências. Logo, correlacionar a EJA ao espaço escolar é, necessariamente, propor uma síntese entre esses dois enunciados. Nem a EJA será exatamente a mesma, em função da especificidade da instituição, nem a escola será a mesma em função do campo de domínio da EJA.

Nesse deslocamento do enunciado da instituição escolar, em função do campo de domínio da EJA, diversos elementos mencionados sobre seus modos de existência são questionados, revistos ou abolidos. Todavia “o Saber, transmitido de forma sistemática [...]” enquanto uma função social da escola permanece (BRASIL, 1999, p. 06). Logo, na ordem do discurso da EJA, caso a instituição escolar deixe de cumprir sua tarefa sob a justificativa de “não contrariar as especificidades da EJA”, ela estará negando justamente o direito ao conhecimento historicamente produzido e acumulado. Isso não deve se contrapor às particularidades da EJA. O que não se perde vista no campo de domínio da EJA é que

essa instituição [escolar] tem o papel explícito de tornar “letrados” os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com sistemas de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência (OLIVEIRA, 1995, p. 155-156).

Assim, são estabelecidos os contornos discursivos do que a educação escolar pode

acrescentar a esses jovens e adultos, sem deixar de cumprir seu papel social e institucional e, ao mesmo tempo, sem negar o legado histórico que a EJA foi construindo ao longo de sua trajetória. No final das contas, o ato de propor essa síntese²² trata da construção de “[...] saberes próprios da educação escolar voltados para jovens e adultos” (BRASIL, 2000b, p. 57). Contudo, ainda resta o discurso que eleva a infância à condição de “idade própria” para o início da escolarização e a adolescência para a conclusão do EM. Isso tem suas raízes enunciativas no modo como o entendimento sobre essa instituição foi construído ao longo dos últimos séculos. Isso é sinalizado ao se defender que, “[...] assim como se devem fazer viveiros para os peixes e plantações para as plantas, assim se devem construir escolas para a juventude” (COMENIUS, 2001, p. 55). Dentro dessa ordem discursiva sobressai a ideia de que “[...] as escolas serão uma agradável preparação para a vida” (COMENIUS, 2001, p. 324). Isto é, há uma interdição da escola como uma fase, etapa ou elemento que é parte da vida e pode ser experienciada ao longo da existência do indivíduo. Nessa perspectiva, ela está separada, pois apenas prepara a criança para a vida adulta, assim como o feto é gerado no ventre materno para se tornar uma criança.

Diante disso, duas possibilidades são levantadas acerca do adulto e do jovem não escolarizado: a) eles “[...] não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria” (UFPB, 2006, p. 12); b) eles não tiveram “[...] continuidade [...] no ensino fundamental e médio na idade própria”, conforme o art. 37 da LDB. Essas possibilidades não são excludentes entre si. Logo, ou essas pessoas nunca puderam frequentar a escola, quando eram crianças e adolescentes, ou algumas frequentaram por algum tempo, mas não o suficiente para concluir a Educação Básica na idade adequada. Em relação àqueles que não deram continuidade aos estudos, os possíveis motivos são a “[...] interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, [...] desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas [...]” enfrentadas ao longo da vida (BRASIL, 2000b, p. 09).

Como agência situada nesse discurso clássico e responsável pela sistematização e pela transmissão do conhecimento historicamente produzido e acumulado, ou como anunciada pelo pai da didática moderna, como “instituição na qual se deve ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2001), a escola toma como parâmetro para seu trabalho a infância e a adolescência. Tal enunciado se justifica a partir de “[...] uma adequada correlação idade/ano escolar [...]” como base para a organização de suas atividades (BRASIL, 2000b, p. 09). Isso

22 Ressaltamos que não se trata de uma proposta desta pesquisa. “Propor uma síntese” entre a instituição escolar e a EJA é uma correlação identificada, um achado, desse processo investigativo, dadas as configurações antagônicas de cada uma dessas instâncias. Em suma, um dos elementos presentes no discurso sobre a EJA no PPP do Curso de Pedagogia da UFPB - Campus I - propõe uma síntese entre a escola e a EJA.

está estruturado a partir da infância e disperso em todo o discurso da institucionalidade escolar já descrito. Os jovens e os adultos, por sua vez, são posicionados como “[...] aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular [...]” (BRASIL, 2001, p. 14), porque “[...] não tiveram a oportunidade de cumpri-la na infância [...]” (BRASIL, 2001, p. 40), quando deveriam.

Afirmar, nesse discurso, que “[...] os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária” (BRASIL, 2001, p. 33) não equivale dizer, por exemplo, que *os alunos da educação infantil são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária*. Essa interdição reside em dizer que os alunos da educação infantil estão adequados à faixa etária escolar, e os alunos da EJA não, porque são jovens, adultos e/ou idosos. Em suma, não estariam na idade própria nem adequada.

Percorrendo essa mesma rede enunciativa que diz ser a idade a “[...] referência para a organização dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2001, p. 04), deparamo-nos com mais interdições ao processo de escolarização voltado para jovens e adultos. A menos que, para a EJA, a correlação idade/série deixe de ser um parâmetro organizador do conhecimento transmitido pela escola. Isso já implica um descolamento dessa ordem discursiva para outra que compreende as possibilidades de que, “[...] em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores [...]” (BRASIL, 2001, p. 12), inclusive em âmbito escolar. Percorrendo essa outra rede enunciativa, é possível afirmar que, para a efetividade do direito à educação de jovens e adultos, na esfera institucional, é imperativo repensar os parâmetros e a organização do conhecimento escolar. Isso passa necessariamente pela “[...] superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares [...]” (BRASIL, 2001, p. 67).

Outro modo de operar essa síntese entre a instituição escolar e a EJA é mencionar o “[...] valor que a escola pode ter para esses jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2001, p. 45). Essa dimensão valorativa é fundamental no “[...] estímulo para a continuidade dos estudos e dedicação a eles” (BRASIL, 2001, p. 175). Embora a escola continue sendo situada como instituição que conserva suas funções sociais, entre elas, a transmissão do Saber, passa a construir um entendimento do porquê de os sujeitos a frequentarem, o que eles procuram nela, qual o sentido dela para suas vidas. Esse entendimento implicará diretamente o motivo e o modo como a escola vai transmitir esse conjunto de saberes. Esse *modo* – calendário, organização do espaço, estética, regras, profissionais etc. – pode variar se certas estruturas do ambiente escolar deixarem de ser fixas ao se constatar que parte delas não serve para a criação de condições favoráveis à transmissão do conhecimento de maneira organizada e a troca de

saberes entre jovens e adultos.

Diante desse enunciado acerca do diálogo entre a instituição escolar e a modalidade EJA, pode-se falar em “[...] escolas públicas que conseguiram forjar identidades próprias de instituições dedicadas à formação do jovem ou do jovem adulto [...]” (BRASIL, 1998c, p. 22). É possível afirmar, em última análise, a possibilidade de instituições escolares, tanto em nível fundamental quanto médio, especializadas na EJA. Em suma,

as escolas com suas propostas pedagógicas, estarão contribuindo para um projeto de nação, em que aspectos da Vida Cidadã, expressando as questões relacionadas com a Saúde, a Sexualidade, a Vida Familiar e Social, o Meio Ambiente, o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, a Cultura e as Linguagens, se articulem com os conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento (BRASIL, 1998c, p. 09).

No campo de domínio da EJA, depois desses interditos e múltiplos deslocamentos, emerge o enunciado da “construção de outra identidade escolar”. Isso requer que ocorra, no espaço institucional, a criação de condições enunciativas de problematização da “[...] identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram” (BRASIL, 2000b, p. 35). Conforme o mesmo documento, isso passa pela promoção da “[...] autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender [...]” dentro e fora do espaço escolar. Desse modo, são criadas as condições para se falar em um processo educativo formal com sentido para os educandos, fazendo da escola um espaço agradável, desconstruindo as incompatibilidades entre a escola e a EJA.

A síntese entre essas duas instâncias também passa pelo enunciado da superação do modelo escolar através da lógica da “[...] função supletiva, a de suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou incapacidade da organização escolar” (FILHO, 1945, p. 170). Ou, a lógica do “[...] ensino supletivo [que] definiu-se como uma replica do ensino infantil, ministrado a adolescentes a adultos” (BEISIEGEL, 1974, p. 118-119). A ideia de suprir uma carência ou recuperar o tempo perdido da infância, relacionada ao ensino, no espaço escolar, não cabe nesse campo de domínio da EJA. É a partir dessas condições que “**desaparece** ²³ a noção de Ensino Supletivo [...]” e só é conservada a noção de *exames supletivos* (BRASIL, 2000b, p. 26).

²³ Grifo do texto original.

2.3 OS VALORES PRESENTES NO DIREITO À EJA

2.3.1 A humanização

A função enunciativa do Direito à Educação também aciona uma série de signos correlacionados à condição humana. Alguns artefatos desse discurso dizem respeito à condição biológica de existência, que é inerente a qualquer ser vivo: células, fungos, parasitas, vegetais e animais diversos, das formas mais elementares aos modos mais complexos de existência. Nessa perspectiva, todos eles obedecem aos mesmos princípios gerais: nascem e morrem. Nessa direção, essas etapas da vida ocorrem independentemente daquilo que façam, sintam ou necessitem. O gênero humano é posicionado nesse esquema, como mais um ser vivo entre tantos outros, submetido às mesmas condições ontológicas da vida: nascer, crescer, reproduzir e morrer. Porém, diferentemente de qualquer outro ser vivo, ser humano implica falar, escrever, trabalhar, interagir etc. Embora a condição biológica seja um pressuposto da existência humana, não é definitiva nem suficiente. Nessa linha discursiva, é possível afirmar que, “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 1981, p. 7).

Além do ato de *dizer a palavra*, ser humano, nesse campo de domínio, implica em alimentar crenças diversas: no sagrado, na vida, em si mesmo, no outro, no próprio gênero humano e até em um dado modelo econômico, político e social. Além de suas convicções, o ser humano é posicionado como um sujeito capaz de amar, entregar-se apaixonadamente a determinada coisa: uma causa social, uma religião, sua profissão, família, entre outros. *Dizer a palavra*, *crer* e *amar* são elementos que transcendem a condição biológica. Isso distingue, enunciativamente, o humano dos demais seres vivos. O ato educativo, nessa ordem do discurso, está profundamente vinculado a esses signos, uma vez que sempre há “uma nova crença, também, no valor e no poder da Educação. Sinais do amor que o homem planta [...]” e que brotam, mesmo que seja em solo seco (BRANDÃO, 1981, p. 8). Trata-se de estar convencido de que “a educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto –, não pode ser imposta” (BRANDÃO, 1981, p. 22).

Essa relação enunciativa entre a educação, a palavra, a crença e o amor faz do homem um ser permanentemente apto ao ato educativo. Tanto é que “[...] alguém definiu o homem um 'animal educável', pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque” (COMENIUS, 2001, p. 45). Isso não tem, necessariamente, uma relação com a institucionalidade da educação – está no domínio valorativo – porém essa relação é acionada, nessa ordem do

discurso, quando se vincula à questão do direito. Mas, ainda assim, essa educabilidade que humaniza é possível nas diversas relações estabelecidas ao longo da vida. Nessa direção, é possível afirmar categoricamente que “[...] todo homem nasce apto para adquirir conhecimento [...]” (COMENIUS, 2001, p. 36).

Uma das condições de existência do direito de jovens, adultos e idosos à educação é o princípio da humanização. Isso implica o “[...] reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000b, p. 07). Estabelecer relação com o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade é igualmente um modo de se fazer mais humano. Nessa perspectiva, negar acesso ao conhecimento, qualquer que seja o nível, equivale a censurar parte significativa das possibilidades de humanização dos indivíduos.

Acerca dessa relação enunciativa entre educação como um direito e humanização, é possível afirmar que “[...] a formação técnico-científica não é antagônica à [...] humanização” (FREIRE, 1981, p. 267), desde que determinadas condições sejam respeitadas nesse discurso, ou seja, desde que o conhecimento seja situado e circunscrito como uma ferramenta a serviço do processo de construção humana. Caso contrário, o processo educativo se converterá em “[...] um instrumento de desumanização” (FREIRE, 1981, p. 43). Em suma, é um valor inerente ao reconhecimento da legitimidade do direito à educação para jovens e adultos. Todavia não bastam o discurso do reconhecimento e a efetividade do direito à educação nem da promoção do acesso de jovens e adultos à escola. Essas séries enunciativas, no campo de domínio da EJA, necessariamente, estão articuladas ao signo da humanização. O trabalho educativo é posicionado nessa mesma direção, a partir dessa dimensão valorativa. Trata-se do enunciado da busca histórica e cotidiana, que não está com data prevista para ser concluída.

Êste (sic)²⁴ movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *Ser Mais*, à humanização dos homens. E essa [...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar (FREIRE, 1981, p. 86).

Em suma, a humanização está presente no discurso do processo histórico da construção humana. Não se trata aqui de um discurso linear nem harmônico, uma vez que ganham visibilidade outras séries de signos – pelos meios de comunicação, falas cotidianas, espaços institucionais etc. – diversos fragmentos enunciativos de desumanização: genocídios,

24 Na maior parte das vezes que a expressão latina *sic* aparece nas citações deste texto, não indica necessariamente erro, mas que o texto original foi preservado do modo como era a ortografia da época que foi publicado.

corrupção, autoritarismo, violências diversas. Não são apenas as vítimas dessas ações que são situadas como seres desumanizados, pois aqueles que provocam esses atos também já perderam ou perdem simultaneamente sua humanidade, quando um estado, país, governo ou nação desrespeita o direito de crianças, jovens, adultos e idosos à educação, está se desumanizando ou já se distanciou significativamente de sua humanidade.

2.3.2 O direito à educação como elo das relações entre democracia e cidadania

Recomenda-se “[...] que o Curso de Pedagogia forme licenciados [...] que contribuam para a formação de cidadãos, [...] jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária” (BRASIL, 2005, p. 16). Dito de outro modo, a construção de uma sociedade democrática é mais uma das condições de existência enunciativa do direito à educação. Nesse campo de domínio, à Educação de Jovens e Adultos cabe uma função social, que é a de colaborar com a consolidação do regime democrático. Essa é uma “[...] necessidade da educação de adultos para [...] fazer funcionar a democracia brasileira” (PAIVA, 1987, p. 187). Para além do enunciado que situa o contexto brasileiro, “a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro” (SESI/UNESCO, 1999, p. 19)²⁵.

Isso ocorre porque se possibilita afirmar uma educação capaz de instrumentalizar o jovem e o adulto para a “[...] participação na vida política na Nação” (PAIVA, 1987, p. 213). É acionada, então, a ideia de um processo educativo capaz de “valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, [criando as condições para que os indivíduos venham] conhecer direitos e deveres da cidadania” (BRASIL, 2001, p. 47). Esse discurso desafia os indivíduos a assumirem a condição de sujeitos ativos do processo histórico. Nessa relação enunciativa entre a EJA e os valores democráticos, é necessário que o processo educativo provoque os educandos ao “[...] debate de idéias (sic) e ao reconhecimento de posições diferentes das suas” (BRASIL, 2001, p. 38).

Em um regime político marcado pelo signo da democracia, os indivíduos são posicionados como cidadãos. Isso requer um modo específico de relacionamento social, diferenciado dos enunciados que têm uma sociedade autoritária e uma ditadura como correlatos. Nesse feixe de correlações, os indivíduos precisam se apropriar de alguns

²⁵ Embora não tenhamos identificado nenhum artefato enunciativo que indique a relação entre Saber escolar e empoderamento, sabemos que, na EJA, a questão da democracia/cidadania está diretamente associada ao exercício do poder e da participação. Nesse sentido, o Saber escolar apropriado por jovens e adultos também tem essa função democrática e cidadã de empoderá-lo.

saberes, em diversos espaços que estão situados, para assumirem essa posição evocada pelo enunciado da democracia. Dentre esses saberes, ganha *status* o acesso à leitura e à escrita, que “[...] deve contribuir para o aprimoramento de sua formação como cidadãos, como sujeitos de sua própria história e da história de seu tempo” (BRASIL, 2001, p. 162).

Nessa série de enunciados, está posto que “a complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso [...]” (BRASIL, 2001, p. 162): domínio da língua escrita, outros idiomas, operações matemáticas, operação com as novas tecnologias, capacidade argumentativa, organização das ideias, consciência ecológica, capacidade de situar-se no espaço e compreensão de sua historicidade. O Saber, na forma do conhecimento, ganha um *status* singular nesse contexto. Trata-se de um conjunto de saberes necessários ao exercício da cidadania, conseqüentemente à vivência democrática, e dificilmente será acessível fora de um processo educativo planejado para esse fim, escolar ou não.

Em articulação com os discursos internacionais, foi dito na V CONFINTEA que “a educação de adultos [...] é tanto consequência (sic) do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (BRASIL, 2000b, p.12). Em primeiro lugar, ela é acionada enunciativamente como consequência porque é a materialização do direito ao conhecimento historicamente produzido, acumulado e sistematizado pela humanidade como também ao autorreconhecimento dos indivíduos como sujeitos situados política e historicamente em seu tempo e espaço; em segundo lugar, a emissão de uma certificação que garante que o indivíduo acessou esse conjunto de saberes e competências relaciona-se enunciativamente ao acesso a outros direitos: um trabalho formal, mais valorização profissional ou prosseguimento dos estudos em nível superior etc.

Além dessas possibilidades abertas, a apropriação desse conjunto de saberes, conhecimentos e habilidades possibilitará uma participação mais ativa na vida política e social de sua comunidade, organização sindical, igreja, movimento social, entre outros. Em suma, o enunciado da EJA, ao se correlacionar ao signo da democracia, “[...] promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, [...] de modo a facilitar e a estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem” (SESI/UNESCO, 1999, p. 2).

2.3.3 A libertação

Em termos de perspectivas, utopias e metas históricas, a *libertação humana* é mais um componente enunciativo que marca o direito à educação. Em sua perspectiva histórica, não se abre mão de seu caráter dialético, isso é, das contradições que forjam seu modo ser, seus princípios básicos de existência. A oposição entre oprimidos e opressores, ou proletários e burgueses, tanto pode reproduzir a realidade opressora quanto romper essa lógica. Em *Pedagogia do Oprimido*, há uma reflexão acerca da “[...] libertação [que] desafia, de forma dialeticamente (sic) antagônica, a oprimidos e a opressores”²⁶ (FREIRE, 1981, p. 111). Aos oprimidos, por ser a libertação sua viabilidade histórica, sua oportunidade de superarem sua condição. Aos opressores, por se sentirem ameaçados, à medida que a libertação do oprimido lhes parece uma agressão, uma afronta.

O opressor é posicionado como um sujeito que se sente ultrajado com a aspiração dos oprimidos à libertação. Isso implicará o fato de que esse processo não se dará harmoniosamente, porquanto os opressores não abrirão mão passivamente de suas regalias culturais, políticas e sociais em prol da libertação dos outros. Para eles, isso significa sua própria desumanização. É uma lógica análoga à certificação profissional: quanto menos pessoas tiverem determinada qualificação, mais haverá valor no mercado para quem a tem. Os que advogam contrariamente ao direito à educação para todos pretendem defender seu espaço no mercado às custas dos que não puderam passar pelo mesmo processo educacional. Emerge, então, o enunciado da necessidade de luta entre esses contrários. Assim, falar na luta pelo direito à educação, historicamente negado, é conferir materialidade ao enunciado da “[...] pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação [...]” (FREIRE, 1981, p. 43) e pela libertação dos que acreditam que, negando e oprimindo, estão agindo legitimamente em defesa dos seus interesses. Nesse campo de domínio, a verdadeira libertação desses últimos se dará à medida que essa visão seja superada.

Trata-se, no final das contas, de um discurso humano e humanizante, de uma busca que não é apenas histórica, mas também ontológica. Buscar educação, depois de adulto, é mais do que procurar uma vaga em uma escola pública da rede municipal ou estadual ou se engajar em um processo educativo de um movimento social, uma associação, ou se envolver nas discussões comunitárias para resolver questões cotidianas. Trata-se de uma busca marcada por enunciados como a transcendência da própria consciência, a fim de conhecer e estabelecer novas relações sociais, políticas, gnosiológicas, enfim, humanas²⁷. Nesse sentido,

²⁶ Nota de rodapé

²⁷ Aqui também cabe a indicação de que o processo de libertação atinge a superação da ignorância (do não

[...] se pretendemos [colaborar para] a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, ôca (sic), mitificante. É praxis (sic), que implica na ação e na reflexão dos homens sobre (sic) o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1981, p. 77)

Como é um enunciado marcado pelo signo da dialética da humanização e que envolve a luta entre aqueles que necessitam do reconhecimento e da efetivação do direito à educação contra os que desejam, a todo custo, barrar esse processo, a libertação é um processo de *busca* que, necessariamente, deve ser consciente. No caso de não haver clareza dessas intencionalidades, “[...] essas massas, dificilmente (sic), buscam a sua libertação, em cujo ato de rebeldia podem ver, inclusive, uma ruptura desobediente com a vontade de Deus – uma espécie de enfrentamento indevido com o destino” (FREIRE, 1981, p. 192). Portanto, a função enunciativa do direito à educação também está profundamente vinculada ao discurso do anseio pela libertação. Ao percorrer essa rede, constatamos que o ato educativo se articula a “um trabalho político que antes estava escondido sob o véu da 'missão pedagógica do civilizador' e que, agora, aparece desvelado, como a missão política de participar do trabalho de libertação *também* através do ensino, da educação” (BRANDÃO, 1981, p. 86).

2.4 A SOCIEDADE CIVIL FRENTE À PROBLEMÁTICA DA EJA

Quando o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 diz que “a educação [...] será promovida e incentivada [pelo Estado] com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 2010, p. 42), faz-se presente uma articulação enunciativa – que é normativa – entre duas instâncias: Estado e Sociedade Civil. O Estado é constituído enunciativamente por tensões, ou seja, não é homogêneo nem harmônico, tem suas contradições, divergências internas e disputas por determinados projetos. Ao se tratar das séries enunciativas que evocam a Sociedade Civil, a complexidade se intensifica porquanto esse signo é uma tentativa de conferir inteligibilidade a tudo aquilo que não é Estado.

Para compreender sua posição, no discurso da efetivação do direito à educação, é imperativo considerar a diversidade das instâncias sociais, nomeadas com o título de

saber), da consciência ingênua para uma crítica. Não se trata, exclusivamente, da libertação das relações de dominação, mas cultural e da consciência. Nesse processo, a apropriação e a socialização do Saber/conhecimento que cabe à escola é posta como uma estratégia fundamental. Algumas evidências enunciativas disso estão em Educação como Prática da Liberdade, nos tópicos em que Freire discute sobre as modalidades de consciência: ingênua, transitiva e crítica.

“sociedade civil”. É necessário entender que essa heterogeneidade implica projetos distintos, conflitantes, portanto, discursos antagônicos. O enunciado da Sociedade Civil agrega desde movimentos sociais populares que militam, por exemplo, contra a desigualdade social, até grupos de empresários, preocupados com a otimização dos lucros de suas multinacionais instaladas em diversos pontos do globo. Entre uma extremidade e outra, há uma diversidade de projetos, visões, sujeitos e discursos, envolvidos com causas dispersas, portanto, uma complexa rede enunciativa: movimentos ecológicos, culturais, moradores de rua, pessoas com deficiência, ONGs, igrejas, associações de bairro etc. Em termos do campo de domínio da Educação de Jovens e Adultos, foi mencionado na V CONFINTEA que,

no contexto das novas parcerias entre o setor público, o setor privado e a comunidade, o papel do Estado está em transformação. Ele não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo. Governos e parceiros sociais devem tomar as medidas necessárias para garantir o acesso, durante toda a vida dos indivíduos, às oportunidades de educação (SESI/UNESCO, 1999, p. 21).

Frente a esse panorama, constata-se o feixe de correlações enunciativas que estão vinculadas à parceria entre o Estado e a Sociedade Civil. Ainda na V CONFINTEA, foi atribuído um novo papel ao “[...] Estado e a necessidade de se expandirem as parcerias com a sociedade civil visando à (sic) educação de adultos” (SESI/UNESCO, 1999, p. 21). Diante disso, emerge a seguinte questão: Que Sociedade Civil é essa, que ganha *status*, ou seja, materialidade nessa ordem discursiva? É necessário compreender, pois, que, a depender do setor, a natureza da parceria se modifica, e o projeto e o discurso também. Portanto, foi necessário identificar como a relação entre Estado e Sociedade Civil, ao abrigar a problemática do direito à educação para adultos, configura-se no espaço desta investigação. Nos tópicos subsequentes, vejamos como isso tem sido demarcado enunciativamente no PPP do Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I.

2.4.1 Os movimentos sociais

Essa região enunciativa posiciona os movimentos sociais como parte da sociedade civil. Alguns deles são espaços relacionados à EJA. A luta pelo direito à educação, nesse campo, emerge enunciativamente na menção a diversas experiências educativas, conduzidas por movimentos sociais populares. Logo, mais uma especificidade é delineada, isto é, não se trata aqui de qualquer movimento social, mas dos movimentos populares, de

[...] todas as formas de mobilização e organização de pessoas das classes populares diretamente vinculadas ao processo produtivo, tanto na cidade quanto no campo. São movimentos populares as associações de bairros da periferia, os clubes de mães, as associações de favelados, os grupos de loteamento clandestinos, as comunidades de base, os grupos organizados em função da luta pela terra e outras formas de luta e organização populares. *É também parte integrante do movimento popular o movimento sindical* que, pela sua própria natureza, possui um caráter de classe definido pelas categorias profissionais que o integram (BRANDÃO, 1981, p. 94).

O contorno da identidade desses movimentos é marcado por uma série de elementos, como a valorização da cultura popular, a oposição a regimes políticos autoritários e a militância no campo dos direitos políticos, civis e sociais. No Projeto Político-pedagógico (PPP) de Pedagogia, consta que, no estado da Paraíba, essa questão assume “[...] uma relevância ainda maior, tendo em vista o trabalho no desenvolvimento de experiências educativas com adultos, vinculada à consolidação dos movimentos populares no campo e na cidade” (UFPB, 2006, p. 6).

Assim como a série enunciativa *sociedade civil* é ampla, porquanto abriga uma diversidade de artefatos relativos ao não estatal, os Movimentos Sociais também são. Dentre aqueles articulados à problemática e às experiências de EJA, podemos citar o Fórum EJA Brasil e os demais fóruns espalhados pelos estados brasileiros. Particularmente no estado da Paraíba, o Fórum EJA da Paraíba destaca-se com sua configuração interinstitucional, há pouco mais de uma década, debatendo e problematizando as questões relacionadas à educação de adultos, nesse estado²⁸. Além dos fóruns, merecem destaque outras experiências históricas, como, por exemplo, o

[...] Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960, e os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica [...] o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a Campanha ‘De pé no chão também se aprende a ler’ e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) (BRASIL, 2000b, p. 49).

Todos esses movimentos se identificam pelo enunciado relacionado à valorização da

28 Para aprofundar a questão, consultar Silva (2003) que, além de realizar um detalhado estudo sobre o contexto de criação do Fórum EJA da Paraíba, defende e investiga a hipótese de essa instância ser uma nova configuração em movimentos sociais, com características de interinstitucionalidade, pluralidade e exercício da democracia, ocupado com a problemática da EJA no estado paraibano.

promoção de experiências educativas com adultos. Seu campo enunciativo é constituído pelo “[...] caráter político e de oposição sindical, [...] aspirando por democracia política e uma mudança de rumos excludentes do crescimento econômico” (BRASIL, 2000b, p. 51). Nessa ordem de entendimento, é central “[...] a importância dos processos formativos desenvolvidos [...]” no interior desses movimentos populares, uma vez que essas experiências relacionam a educação com a reinvenção da compreensão de cultura (BRASIL, 1998c, p. 09).

Merecem destaque, igualmente, os enunciados correlacionados à “[...] extensão universitária na educação dos adultos [...], o papel dos sindicatos, cooperativas, serviços de extensão agrícola e bibliotecas populares” (PAIVA, 1987, p. 196). Enfim, há uma fértil articulação desses diversos discursos que posicionam as instâncias populares, dando um *status* singular ao enunciado das experiências educativas que centram sua discussão na questão dos direitos, entre eles, o direito à educação. A experiência emerge como ideia-chave a respeito dos movimentos populares.

O enunciado da luta pelo direito à educação assume, contraditoriamente, um caráter de negação da institucionalidade, porque elementos como “pedagogia não escolar” ou “educação comunitária” são acionados nas práticas discursivas presentes em alguns desses movimentos sociais. Isso ocorre de semelhante modo ao afirmar que “[...] a educação dos adultos não deveria ser pensada em termos de escolaridade, mas de dinamização das comunidades e de integração de todas as atividades comunitárias [...]” (PAIVA, 1987, p. 288). Ao mesmo tempo em que se valoriza o direito à educação, desqualifica-se o espaço escolar, ou a condição institucional, como um dos possíveis lugares ou modos de efetivação desse direito.

Portanto, o discurso da sociedade civil, frente ao direito à educação, não é linear nem homogêneo. Por um lado, defende a garantia da educação escolar para todos, advogando pela manutenção da EJA como uma modalidade de ensino. Mas, ao se deslocar para algumas séries enunciativas, vinculadas aos movimentos populares, valoriza as experiências de EJA conduzidas na perspectiva de uma educação comunitária, reclamando o “[...] aprimoramento dos métodos e das técnicas de uma pedagogia não escolar” (PAIVA, 1987, p. 198). Em alguns momentos, há o decreto da inviabilidade do espaço escolar para a efetivação do direito à educação. Há até aqueles discursos que admitem a possibilidade da institucionalidade da EJA, desde que a escola se reconfigure, política e pedagogicamente, em função do acúmulo das experiências em EJA desenvolvidas pelos movimentos sociais.

2.4.2 O contexto social

A relação entre institucionalidade e educação não escolar se articula ao enunciado dos processos formativos dos educadores. No campo de domínio institucional, há os docentes, posicionados como aqueles que atuarão desde a Alfabetização até a conclusão do EM. Além deles, há os pedagogos. Nesse caso, a docência configura-se enunciativamente como um modo possível de esse profissional atuar. Em termos de Curso de Pedagogia, consta no PPP que “a criação da área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos [...] considerou a necessidade de o Curso de Pedagogia levar em conta as prioridades relativas ao grau de pertinência social [...]” dessa modalidade (UFPB, 2006, p. 6). Eis o vínculo entre o direito, a formação do pedagogo e o contexto social. Uma vez que isso aciona a ideia de que a garantia do direito, além da institucionalidade, não pode abrir mão do respeito às “[...] necessidades e interesses locais e regionais [...]”, na formação dos pedagogos (BRASIL, 2005, p. 10).

A EJA, então, está situada enunciativamente no centro da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Essa localização colabora com o processo de constituição de seu discurso pedagógico próprio. Essa é “[...] uma abordagem do problema educativo em conexão com os problemas da sociedade [...]” (PAIVA, 1987, 250). Questões como a relação entre alfabetização, escolarização, educação profissional, a educação dos movimentos sociais e a situação política e econômica do país são artefatos enunciativos que, devidamente articulados, armam o esquema discursivo da EJA. É por causa dessas múltiplas relações, no processo de alfabetização, que as “[...] palavras não são só um instrumento de leitura da língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens” (BRANDÃO, 1981, p. 30-31).

Aqui a EJA é elevada à condição de requisito para modificar a estrutura social e política do país. Nessa direção, um processo educativo pensado com os adultos possibilitaria a disseminação de um espírito democrático, coletivo e participativo, alterando a lógica histórica marcada por signos como autoritarismo, silenciamento, individualismo, preconceito, analfabetismo e exclusão. Em suma, a relação entre os movimentos populares e a questão do direito à educação aciona o enunciado da leitura da realidade social a partir de suas contradições e historicidade.

2.4.3 As classes sociais

Nessa rede enunciativa que envolve a trajetória de lutas pelo direito à educação, marcada pela participação dos movimentos sociais populares, a leitura do contexto histórico cria as condições de existência de um discurso que dá visibilidade às classes sociais e suas relações antagônicas. Essa relação é polarizada e evocada de diferentes modos: ricos e pobres, burgueses e proletários, opressores e oprimidos, elites e classes populares, entre outros. É “nessa inter-relação [que] o movimento popular adquire sempre mais *um caráter de classe*, pois assume como suas as lutas dos trabalhadores” (BRANDÃO, 1981, p. 94). É possível observar, nessa direção, que os opressores são posicionados como aqueles que, “não podendo negar, mesmo que tentem, a existência das classes sociais, [...] falam na necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho” (FREIRE, 1981, p. 168).

A série de enunciados *luta de classes* emerge na situação dialética, em que uma classe, para existir como tal, não pode abrir mão da existência da outra. Acerca disso, Freire (1981, p. 151) afirma que “não há nada, contudo, de mais concreto e real do que a luta dos [...] homens com os homens, como também alguns homens contra homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas”. A educação, nessa perspectiva, é acionada como um elemento enunciativo que não é neutro. Ela pode ser definida a favor de uma classe ou de outra. Servindo às classes populares, necessariamente, ela tem a tarefa de promover a consciência de classe.

Esse patamar de consciência é possível diante de um processo de leitura crítica do contexto social e de autorreconhecimento. É necessário que “[...] a consciência de classes oprimida (sic) passe, senão antes, pelo menos concomitantemente, pela consciência de homem oprimido” (FREIRE, 1981, p. 205). Além dessa dialética, há uma tensão, que não se configura, necessariamente, como oposição entre o indivíduo e grupo. A compreensão da situação de classe está vinculada à compreensão do próprio indivíduo como sujeito. Abordar a questão do direito à educação, como problemática que não pertence apenas ao Estado, mas também à sociedade civil, é valorizar o “[...] exame crítico das 'experiências existenciais' do analfabeto enquanto expressões de sua 'situação de classe' [...]” (BEISIEGEL, 1974, p. 168). Isso implica na necessidade de compreender certos mecanismos políticos e ideológicos na manutenção do *status quo*.

Segundo esse discurso, conhecer o modo de funcionamento das relações sociais implica conhecer determinada “pedagogia”. Essa é uma necessidade que se faz imperativa

para as classes populares. É por isso que, “*em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação das consciências, 'a pedagogia dominante é a das classes dominantes'*”²⁹ (FREIRE, 1981, p. 3). Diversas estratégias de dominação são estruturadas no âmbito educacional. O enunciado da EJA que está presente no Curso de Pedagogia se opõe aos discursos que legitimaram o fato de que “a formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o Saber [...] e os que executavam tarefas manuais [...]” (BRASIL, 1999, p. 06). Nesse campo de domínio da EJA no Curso de Pedagogia, a valorização do trabalho intelectual não pode se converter em uma estratégia de desqualificação do trabalho braçal ou manual. Nessa ordem do discurso, se isso não for objeto de críticas ou mesmo de interdições, ratifica-se, então, a lógica, segundo a qual os “[...] trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior” (BRASIL, 1999, p. 06).

Se já era possível falar em formação ou qualificação profissional direcionada às classes populares, é porque já se questionara o fato de a escola não ser pensada e feita “[...] indistintamente para todos, mas apenas para alguns, ou seja, para os ricos, porque, sendo dispendiosas, [dizia-se] nelas não são admitidos os mais pobres, salvo casos raros, ou seja, quando alguém faz uma obra de misericórdia” (COMENIUS, 2001, p. 64). Se a escola era concebida, nesse discurso, apenas para os “ricos”, sua pedagogia também é concebida desse modo ³⁰. Logo, essa relação enunciativa entre classes sociais é uma das pedras angulares da função *direto à educação para adultos*.

Ainda sem concluir essa incursão pelo enunciado da EJA, presente no Curso de Pedagogia, deixemos para as conclusões deste trabalho algumas considerações a respeito desta função enunciativa. Por enquanto, saibamos que ela é operada tanto no espaço estatal quanto nas reivindicações populares da institucionalização – ou não – da EJA. Mediante a condição da institucionalidade, considerar as experiências educativas já existentes, contextualizadas na luta social – por terra, trabalho, salário, saúde, educação etc. – configura-se não apenas como estratégia política, mas também como um imperativo ético e pedagógico, isto é, um processo educativo configurado dessa maneira fará mais sentido para o adulto do que uma escola alheia à sua dinâmica de vida. Isso amplia as possibilidades de os sujeitos compreenderem a “[...] situação opressora em que estão [os dois polos da luta de classes],

29 Grifo do texto-fonte.

30 Conforme as Kleiman (1995, p. 44) “o processo de reprodução da classe social, que leva à desistência, quanto a obrigatoriedade de frequentar (sic) a escola já foi atingida, [...] como seus pais, essas crianças não chegarão à universidade” (KLEIMAN, 1995, p. 44). Embora esses enunciados apareçam no Curso de Pedagogia, seu *status* é secundarizado ao adentrarmos na ordem discursiva da Educação de Jovens e Adultos, tanto que o centro do debate é a “criança que não chegará à universidade”.

como usufrutuários de que *se ter* é condição para *ser*; essa é uma condição necessária a todos os homens [...]” (FREIRE, 1981, p. 49). É a partir desse ponto que emerge a função enunciativa dos saberes, marcada pelo discurso da Educação Popular, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – SABERES

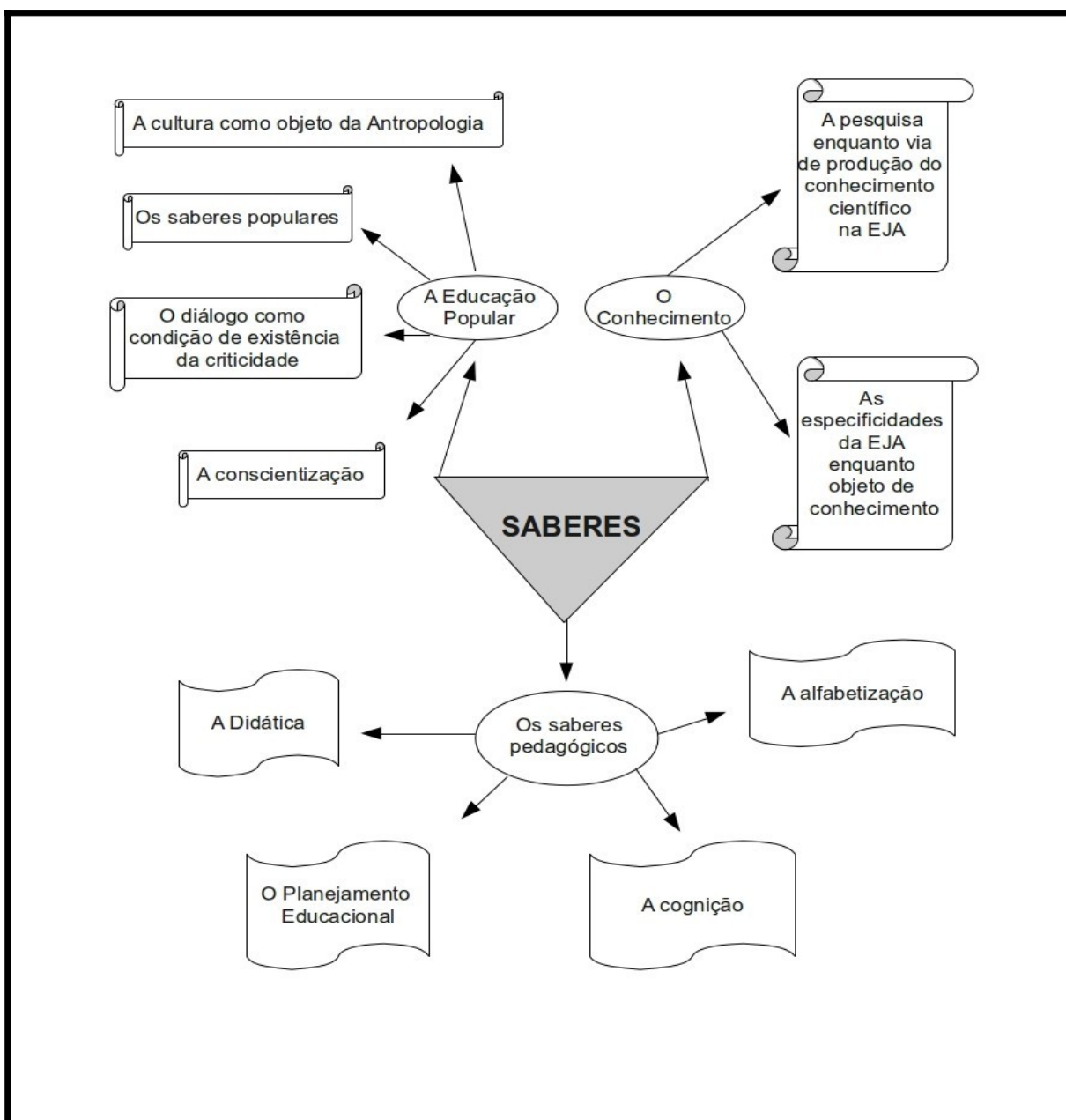
Além de suas correlações com o domínio do direito, como abordado no capítulo anterior, o discurso da EJA, no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I*, também é constituído a partir da função enunciativa dos saberes: Educação Popular, Conhecimento e Saberes Pedagógicos. Este capítulo apresenta o percurso realizado nesse terreno, contemplando as correlações entre esses diferentes enunciados, situados nos domínios epistêmicos. Com efeito, não se trata exclusivamente do Saber³¹, que se distingue de “[...] um pré-conhecimento ou de um estágio arcaico [...] trata-se dos elementos que devem ter sido formados por uma prática discursiva, para que se constituísse, eventualmente, como um discurso científico [...]”, ocupado por um objeto específico (FOUCAULT, 2008, p. 204).

Mesmo que o Saber não se confunda com o Conhecimento, ele é indispensável à constituição da Ciência. “Um Saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada” (FOUCAULT, 2008, p. 204). A depender do Saber, a posição dos sujeitos se modifica em uma dada ordem discursiva. Podemos dizer que “[...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 204). Mais adiante, será explicado como alguns enunciados como a cultura, a didática, a ciência e outros, vieram sendo reconfigurados em função de algumas correlações forjadas no discurso da Educação Popular e da EJA.

O conhecimento e a Ciência ocupam uma região no território do Saber. Não obstante, “há saberes que são independentes das ciências [...] mas não há Saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo Saber que ela forma” (FOUCAULT, 2008, p. 205). Na distinção entre conhecimento e Saber, é notável que “o Saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais [e] decisões políticas” (FOUCAULT, 2008, p. 205).

31 Frisamos novamente que essa é a categoria geral que, nesta pesquisa, abriga tanto o direito à educação quanto os saberes e os sujeitos da EJA. Portanto, um dos esforços empreendidos nesse processo é na direção de operar uma distinção entre o *Saber* e *saberes*.

O esquema abaixo apresenta uma síntese da função enunciativa dos Saberes, referente à análise realizada no PPP de Pedagogia e os documentos a ele correlacionados.



Como é possível visualizar no quadro, nessa função enunciativa, específica dos saberes, o enunciado da EJA está articulado a alguns elementos de ordem epistêmica, que circulam no Curso de Pedagogia: a Educação Popular e seus correlatos (cultura, saberes populares, diálogo e conscientização); Conhecimento (a pesquisa como via de produção do conhecimento científico na EJA, as especificidades da EJA); e os saberes pedagógicos (didática, cognição, planejamento e alfabetização).

3.1 A EDUCAÇÃO POPULAR

Como já explicado, na descrição da função enunciativa anterior, a EJA tem sua institucionalidade na condição de modalidade da Educação Básica. Porém, a emergência da Educação Popular em seu campo de saberes é anterior ao discurso da institucionalização. Sua existência é consolidada nos debates mobilizadores de enunciados como cultura, humanização e consciência do trânsito da colonialidade à democracia. É nos discursos em torno dos direitos sociais, políticos e civis que emerge “o ideário da Educação Popular, referência importante na área [da EJA, e que] destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador³² de saberes [...]” (BRASIL, 2001, p. 13). Esses saberes, nessa ordem do discurso, são valorizados, reconhecidos e sistematizados.

Mesmo não havendo a pretensão de levantar nem de aprofundar uma discussão conceitual a respeito da Educação Popular³³, não é possível se esquivar de algumas interrogações constitutivas do próprio enunciado em tela. Em outras palavras, ao ser acionada pelo discurso da EJA no Curso de Pedagogia, emergem imediatamente algumas questões a seu respeito: Educação Popular é “[...] um nome? Um mito? Um modo de fazer?” (BRANDÃO, 1981, p. 9). Essas são questões-chave para seu entendimento, porque, nelas, a dimensão do *fazer* ganha notável relevância, desde que não esteja desvinculada do ato de *refletir criticamente*. Daí o *status* que o enunciado da *experiência* assume nesse domínio discursivo.

Isso justifica a relevância de inúmeros “[...] grupos dedicados à educação popular [que] continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas [...]” (BRASIL, 2001, p. 26). Embora não sejam, necessariamente, trabalhos educativos conduzidos por profissionais com formação acadêmica na área de Educação, pelo próprio “[...] grupo de educandos e o seu animador (um agente da educação 'do programa' ou um educador já alfabetizado, da própria comunidade)” (BRANDÃO, 1981, p. 40), nota-se que não se perde o caráter educativo, uma vez que esses discursos são marcados por signos como intencionalidade, sistemática, deliberação e relações intersubjetivas que visem à constituição de determinado sujeito. Um segundo enunciado, não menos relevante, diz respeito à organicidade que esses educadores têm com os grupos e as

32 Mesmo nessa ordem discursiva, e como está posto no capítulo a seguir, é possível dizer que o educando, muito mais que mero portador de saberes, é interlocutor e até produtor, haja vista os diversos saberes existentes, que não foram produzidos cientificamente, mas respondem às mais distintas necessidades existenciais, construídos nos diversos espaços populares.

33 Para aprofundar a questão, recomendamos consultar: MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. (Coleção: Extensão Popular).

comunidades a que pertencem. Isso pode contribuir para leituras mais críticas da realidade a ser objeto das reflexões dos grupos.

Nessa direção, o discurso “[...] de uma *educação popular*, que existe por oposição a uma suposta 'educação dominante' [...]” (BRANDÃO, 1981, p. 85), ganha *status* em toda a sua plenitude nesse campo de domínio. Isso se consolida, sobretudo, com os enunciados mobilizados nas reflexões teóricas de Paulo Freire. A Educação Popular foi constituindo-se como um referencial político, pedagógico, ético e epistêmico para a EJA nos últimos 40 anos. Isso se verifica devido ao fato de que “o pensamento pedagógico de Paulo Freire assim como sua proposta para a alfabetização de adultos inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular [...]” nesse país (BRASIL, 2001, p. 22).

Por fazer oposição explícita ao ideário da educação oficial, o pensamento freireano é posicionado enunciativamente como um instrumento de mobilização política de setores que conduzem as experiências educativas populares. Por essas razões, não é possível desvincular o pensamento freireano da tradição da educação popular, de suas experiências nem de seu discurso. “Por toda parte há sinais de sua passagem [...] em inúmeros outros países de todo o mundo. Tanto mais é lido e estudado e tanto mais o seu método é difundido e repensado” (BRANDÃO, 1981, p. 20). Igualmente, isso também está posto para grande parte da América Latina e alguns países do continente africano. As reflexões freireanas aparecem na centralidade do debate em torno da Educação Popular e da EJA. Há menções ao “Método Paulo Freire”, também a uma “filosofia freireana da educação”, ou até a uma “teoria freireana da educação”.

Ao se acionar o signo do “método”, os postulados freireanos são marcados pela sistematização de algumas experiências de alfabetização. Eis algumas séries de signos constitutivas desse enunciado: o levantamento do universo vocabular; a seleção de algumas “palavras geradoras”, a partir de suas características fonéticas, silábicas e existenciais; a organização dos “círculos de cultura”; o debate em torno das palavras mediadas por imagens “situações existenciais codificadas”; a “decodificação das situações existenciais” pelos educandos e a decomposição silábica das “palavras geradoras” para formar outras palavras, com o auxílio das “fichas de descoberta”. Enfim, “[...] a prática do método dentro do trabalho da educação popular de que ele sempre foi imaginado [pelos grupos que os conduziram, foi e é utilizada] como um instrumento entre outros” (BRANDÃO, 1981, p. 15).

Ao ser acionado o enunciado da “Filosofia”, um deslocamento é operado na direção de uma abordagem dialética a respeito do homem em suas particularidades históricas e ontológicas. Problematisa-se sua vocação de *ser mais*, que, todavia, é deturpada

historicamente, materializada enunciativamente nas diversas relações de opressão: do capital sobre o trabalhador, do homem sobre a mulher, do pai sobre o filho etc. Um segundo deslocamento é operado na articulação do pensamento freireano à ideia de “teoria”. Esse enunciado transita pelo campo epistemológico, no esforço de sistematizar os saberes populares, com mediação de campos do conhecimento como a Antropologia, a História e a Sociologia. Isso consiste no diálogo – em toda a dimensão freireana – entre o rigor da racionalidade científica e os saberes populares.

A partir desse legado freireano, que também é da Educação Popular, tanto no “método” quanto na “filosofia” e na “teoria”, o signo da criticidade está presente, servindo de base para a constituição enunciativa da EJA. Como já foi escrito no capítulo anterior, essa ordem discursiva possibilita críticas ao Estado, ao modelo de educação que está posto, a determinados modelos de gestão das instituições, ao capitalismo, ao individualismo, à opressão e ao autoritarismo, em geral.

3.1.1 A cultura como objeto da Antropologia

Na centralidade enunciativa da Educação Popular, está o debate antropológico, cujo objeto, por excelência, é a cultura. Isso implica noções que consideram “[...] o homem como um ser de relações, [e] se chega à distinção entre dois mundos – o da natureza e o da cultura” (BRANDÃO, 1981, p. 45). Isso se apresenta como uma das razões pelas quais a Antropologia é identificada como o *estudo do homem*. Não de sua anatomia, fisiologia ou *psique*, mas do modo como ele está situado em grupo culturalmente.

A matéria-prima da Educação Popular é justamente o conhecimento da cultura, no campo de domínio antropológico. Essa ordem do discurso opera a distinção entre cultura e erudição ou Belas Artes. Isso implica na ruptura de certos modos de situar a questão da cultura. Por exemplo:

Daqui resulta que o resto da juventude cresce sem a devida cultura, como uma selva que ninguém planta, ninguém rega, ninguém poda e ninguém se esforça por fazer crescer direita. Por esse motivo, costumes e hábitos grosseiros e depravados enchem o mundo, todas as cidades e praças fortes, todas as casas e todas as pessoas, cujos corpos e almas estão totalmente cheios de confusão. Se hoje voltassem a viver entre nós Diógenes, Sócrates, Sêneca e Salomão, não encontrariam senão o que era nos tempos passados (COMENIUS, 2001, p. 19).

Na ordem do discurso antropológico acionado pela Educação Popular, essas ideias merecem críticas, uma vez que é fundamental considerar e valorizar os variados modos de

existência da cultura e levar em conta “[...] o papel ativo dos homens como produtores de cultura e as diferentes formas de cultura: a cultura letrada e a não letrada, o trabalho, a arte, a religião, os diferentes padrões de comportamento e a sociabilidade” (BRASIL, 2001, p. 24). Enunciados como “deficiência” ou “carência” cultural³⁴ estão interditados nesse campo. O pressuposto básico da existência da cultura é a constituição de um grupo humano. Antropologicamente, negar que há cultura em certa comunidade humana equivale a contestar a existência do próprio grupo.

Ao se falar em EJA, algumas noções, como “difusão”, “elevação” ou “maioridade” cultural também são objetos de interdição, no campo de domínio da Educação Popular. Com base no enunciado antropológico de cultura, a noção de difusão cultural é objeto de críticas, uma vez que ela desqualifica a cultura popular, afirmando ser a EJA um espaço que oportuniza o povo a ter acesso à cultura. Também é questionada a noção de elevação cultural, visto que só é necessário elevar aquilo que está em um baixo nível. Do mesmo modo, há questionamentos sobre a noção de minoridade cultural atribuída às classes populares. A crítica reside no fato de que essa noção desqualifica uma cultura, ao afirmar sua necessidade de atingir a maioria. Em contraposição a isso, “é essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade [...]” (SESI/UNESCO, 1999, p. 2).

A ideia de “[...] ampliar as oportunidades de educação de adultos e de multiplicar suas atividades em favor da difusão cultural” (PAIVA, 1987, p. 175) aparece como exemplo dessas noções de cultura, questionadas e criticadas, portanto, interditadas pelo discurso antropológico. Ou seja, há vestígios de artefatos enunciativos dispersos no tempo que até defendem que “[...] a cultura é necessária a todos” (COMENIUS, 2001, p. 48). Porém isso caminha em uma direção mais alienante do que libertadora. Outro exemplo é a ideia de que uma “[...] orientação política [correta] para a educação dos adultos [seria a construção de] propostas que buscassem [...] elevar o nível cultural do povo [...]” (PAIVA, 1987, p. 211). Ao mobilizar algumas dessas noções, relacionadas à cultura, referindo-se aos analfabetos, é possível afirmar que, “sem o domínio dessas técnicas elementares [de leitura e escrita], o homem de hoje permanece em minoridade cultural [...]” (FILHO, 1945, p. 170). Por fim, também é objeto de interdição do discurso antropológico pensar “a educação de adultos [...] como um fato privilegiado [...] [no] processo de elevação cultural do povo” (BEISIEGEL, 1974, p. 97).

Por essa série de razões é que a “[...] imagem do adulto de 'cultura deficiente' que 'se

34 Poderíamos tratar a *cultura* conceitualmente, todavia esse não é o propósito desta descrição arqueológica dos saberes, enquanto função enunciativa da EJA, mas compreender como o signo *cultura* está articulado no discurso da EJA, presente no Curso de Pedagogia.

sabe inculto' já se opunha aos novos conceitos antropológicos [...]” no discurso da Educação Popular (PAIVA, 1987, p. 213). Esses enunciados são denominados, no discurso antropológico, como uma visão preconceituosa acerca do jovem, do adulto ou do idoso da EJA. Em outras palavras, o fato de milhares de pessoas nunca terem frequentado a escola não autoriza, nesse campo de domínio, a afirmação de uma ausência, carência ou deficiência cultural. Isso se sustenta na afirmação de que essas pessoas não vivem isoladas umas das outras nem do mundo. O fato de não dominarem a língua escrita, de não falarem outros idiomas, além de sua língua materna, de não terem se apropriado do conhecimento científico não quer dizer ausência nem autoriza, do ponto de vista da Educação Popular, a se negar a existência de cultura.

A Educação Popular se apropria do campo de domínio antropológico. Isso ocorre no vínculo estabelecido entre a noção de cultura e tudo aquilo que não é produto da natureza, isto é, as obras humanas. “O conceito antropológico de cultura, a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura e o realce do papel ativo do homem sobre a realidade criando cultura [...]” (PAIVA, 1987, p. 252) constituem um enunciado que ganha *status* singular na Educação Popular, sobretudo ao se relacionarem aos enunciados mobilizados nas ideias freireanas, que propõem que os educadores

[...] visitem [os educandos] em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de suas participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que visitem em horas de lazer; que presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno (sic) das relações marido-mulher, pais-filhos [...] (FREIRE, 1981, p. 124).

Trata-se de pensar “o conceito antropológico de cultura [...] através de sua compreensão, [e problematizar] o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres (sic) da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 1981, p. 136). Se a cultura é situada enunciativamente como tudo aquilo que é obra humana, desde uma atividade surgida há milênios, como a agricultura, até o atual desenvolvimento tecnológico, é uma irracionalidade afirmar que determinados grupos ou classes sociais são incultos. Nessa ordem do discurso, “[...] a alfabetização e a promoção da cultura popular eram vistas como tarefas políticas, como meio de libertação popular” (1987, p. 247). A Educação Popular socializa essa reflexão com os próprios sujeitos envolvidos no processo educativo, criando condições para que eles se reconheçam como seres de cultura e produtores de saberes diversos.

3.1.2 Os saberes populares

Como mais um artefato enunciativo que compõe a série da Educação Popular, os *saberes populares* agregam o discurso do reconhecimento e da valorização dos “saberes práticos” que jovens, adultos e idosos construíram ao longo de suas trajetórias pessoais e sociais. Essa compreensão do homem como um ser produtor de saberes, por natureza, não é exclusiva da Educação Popular nem do discurso antropológico. Esse enunciado está presente em outros campos de domínio, como o discurso teleológico comeniano, por exemplo. Isso é verificável a partir da ideia de que não é “[...] necessário, portanto, introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o germen em si mesmo e fazer-lhe ver qual a sua natureza” (COMENIUS, 2001, p. 37).

O deslocamento do discurso comeniano ocorre porque, na Educação Popular, esses saberes não são meramente um dado, com uma finalidade *a priori*, um dom ou dádiva divina. Eles são marcados por signos correlatos ao enunciado da experiência existencial: mundo do trabalho, família, igreja, sindicatos, embates políticos, feiras livres, bares, grupos de *hip hop*, galeras, rua, enfim, qualquer outro espaço social em que os sujeitos transitam, ganha *status*. Em cada um desses lugares, os saberes que circulam e são produzidos apresentam uma especificidade em seu modo de existir. Em outras palavras,

[...] quando fazem bicos, como calculam o material que necessitarão para realizar uma tarefa, quem faz o papel de escriba desses grupos, isso é, a quem recorrem quando precisam mandar uma correspondência, e como é a interação entre escriba e cliente, quais são as estratégias que eles usam quando fazem cursos de treinamento em serviço, quais são as operações mentais que eles utilizam para realizar tarefas complexas, e assim sucessivamente (KLEIMAN, 1995, p. 57).

O reconhecimento desses saberes, além de ser um princípio ético, político e pedagógico, é uma necessidade inerente ao próprio movimento de constituição gnosiológica, como um fenômeno humano, nessa configuração enunciativa. É justamente por considerar esse movimento que “a educação de adultos enfrenta um grande desafio, que consiste em preservar e documentar [...]” esses saberes diversos (SESI/UNESCO, 1999, p. 24-25), visto que é nesse mesmo discurso que se reconhece a relevância da sistematização dos saberes populares. É nesse lugar onde está situado, também, o movimento de apropriação dos saberes já sistematizados, por exemplo, o conhecimento escolar.

Assim, não basta o reconhecimento institucional, pois os titulares desses saberes necessitam se reconhecer como sujeitos desse processo. “É a partir do reconhecimento do

valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens [...]” (BRASIL, 2001, p. 41), operando sínteses entre os saberes populares e os esquemas, sistematizações e elaborações, que também são transmitidos por um processo educativo, escolar ou não escolar.

Esses saberes são considerados “práticos”, pois, de acordo com o que preconiza o enunciado da Educação Popular, são construídos no chão das experiências e das tradições. É tudo aquilo “[...] que se aprendeu 'fora' dos bancos escolares [...] 'saberes' nascidos desses 'fazeress’” (BRASIL, 2000b, p. 34). Por isso o discurso antropológico afirma ser “[...] tão importante Saber como os lavradores do lugar fazem seu trabalho com a terra, como saber de que modo as mulheres guardam a sabedoria do cuidado de seus filhos” (BRANDÃO, 1981, p. 26). Esses saberes são mencionados sempre na direção de sua valorização. Em outras palavras, considerar “o vivido e o pensado que existem na fala de todos é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de *dizer*, de *versejar* ou de *cantar* o mundo e traduzir a vida” (BRANDÃO, 1981, p. 26).

Todos esses saberes existenciais que os sujeitos produzem, dos quais se apropriam e transmitem, nos espaços que circulam, são pensados enunciativamente em articulação aos contextos históricos que esses sujeitos vivenciam. Nessa relação entre a experiência e os saberes, não é possível “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre (sic) algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo realmente a suprema inquietação dessa educação” (BRASIL, 2000b, p. 34). Portanto, os saberes estão postos nessa ordem discursiva como um elemento ontológico ao humano porque constituem o ser como tal, e históricos, porque estão presentes nos espaços sociais e constituem-se no elo entre educandos e educadores na Educação Popular.

3.1.3 O diálogo como condição de existência da criticidade

De acordo com esta série enunciativa: é por estar sempre desafiada diante dos saberes populares, como também, por tematizar a experiência existencial dos sujeitos, que o *diálogo* é uma categoria-chave da Educação Popular. Longe de ser uma mera estratégia didática para a EJA, o diálogo é uma atitude mediadora das relações, um fenômeno humano de busca pela criticidade e pela libertação. Nesse campo de domínio, a criação de condições do estabelecimento de uma situação concreta de diálogo se faz necessária no processo educativo com adultos, visto que isso mobiliza os saberes práticos e as experiências dos sujeitos.

De acordo com os discursos relacionados à Educação Popular, o estabelecimento de uma relação dialógica enriquece mutuamente o grupo que a promove. É nas “[...] situações de conversa ou debate em que os educandos têm a oportunidade de expressar a riqueza e a originalidade de sua linguagem e de seus saberes [...]” (BRASIL, 2001, p. 30).

*O diálogo fenomeniza (sic) e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes 'admiram' um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização (sic)*³⁵ (FREIRE, 1981, p. 10).

Nesse campo de domínio, o diálogo se faz em torno de um objeto cognoscível, comum aos sujeitos cognoscentes: o mundo. É o estabelecimento da relação dialógica que criará as condições de cognoscibilidade desse objeto (FREIRE, 1981). O diálogo não se limita a expressar saberes, porque também é constituído enunciativamente de mediação e metodologia de apropriação e construção de saberes. Sua condução é um modo de existência dos saberes, o *saber dialogar* que, como veremos mais adiante, tem possibilidades de se constituir como conhecimento.

O diálogo, como um fenômeno humano, produz saberes marcados pela criticidade, a qual se coloca como uma situação libertadora. Dizendo de outra maneira, a condição enunciativa de existência de saberes críticos é o estabelecimento da relação dialógica. É por causa disso que “[...] um método de educação construído em cima da ideia (sic) de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu Saber, o seu *método* e o material da *fala* dele” (BRANDÃO, 1981, p. 21). Então, onde não há diálogo, impera

[...] a sectarização (sic) [que] é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização (sic) é mítica, por isso alienante, a radicalização é crítica, por isso libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço (sic) de transformação da realidade concreta, objetiva (FREIRE, 1981, p. 22).

A radicalidade é mais um artefato enunciativo presente no diálogo. Ela não se confunde com a postura sectária, que é uma forma fechada, autoritária e arrogante de estabelecer relações com o outro e de ver o mundo. Na relação sectária, o outro é visto sempre

35 Grifo itálico do texto-fonte.

como inferior, irracional, desqualificado e incapaz de ser sujeito produtor e/ou detentor de saberes. O sectário acredita exclusivamente na possibilidade de sua posição estar correta, não cogita estar equivocado. Uma proposta educativa que assume a postura sectária busca “[...] evitar o perigo da formação de indivíduos indolentes [in]conformados ou complexados” (PAIVA, 1987, p. 267). Uma educação dialógica que valoriza os saberes dos educandos é “[...] uma ameaça às instituições [pois constitui um sujeito] [...] rebelde, agitado ou ameaçador; ou revolucionário, passando da insatisfação à ação” (PAIVA, 1987, p. 267).

O diálogo, em contraposição à postura sectária, é uma atitude radical porque busca compreender as raízes, os fundamentos das questões, mas também é marcado pela radicalidade por fazer da relação horizontal entre os seres humanos a raiz e o fundamento de sua existência. Nessa série enunciativa está dito que “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. [...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1981, p. 92). Enfim, o diálogo promove saberes que se contrapõem à violência, não subjuga o outro, faz do enunciado da EJA um discurso de valorização dos interesses e saberes dos educandos.

3.1.4 A conscientização³⁶

Na função enunciativa dos saberes, ainda na série de enunciados da Educação Popular, a conscientização humana situa-se não apenas como uma finalidade para a EJA, mas também como uma conexão que articula todos os aspectos do processo educativo. Por exemplo: se o objeto de aprendizagem é a matemática, o educando conscientiza-se matematicamente, caso seja a escrita, o processo ocorre do mesmo modo, assim como os demais campos dos saberes. Vale ressaltar que o sujeito desse processo não é somente o educando, porquanto o educador também é posicionado enunciativamente como alguém que se conscientiza quando dialoga, mas só pode fazê-lo quando toma consciência dessa necessidade. Essa categoria também abrange os educadores e os educandos que reconhecem seus próprios saberes e os do outro. Esta é uma condição enunciativa de existência da conscientização: reconhecer seus próprios saberes e os dos outros. Nessa direção, eles se tornam capazes de refletir acerca dos valores

³⁶ Dada a relevância desse signo para o campo de domínio da Educação Popular e da EJA, registramos as contribuições de Paulo Freire (1967), ao refletir sobre o processo de conscientização em quatro etapas: a consciência *ingênua*, que concebe apenas a existência bruta do ser humano. O sujeito acha-se incapaz de intervir e transformar a história; a consciência *intransitiva*, uma segunda modalidade, na qual os sujeitos ainda estão apegados às necessidades mais imediatas, sem uma reflexão acerca das causas sociais; a consciência *transitiva*, que situa o homem acima dos interesses vegetativos, aumenta seu poder de diálogo; e, a consciência *crítica*, que é a percepção dos fatores que determinam a história, capacita o sujeito a relacionar os fatos históricos para compreender os problemas cotidianos. O sujeito compreende a história na transformação do tempo/espço, com sua participação ativa.

socialmente estabelecidos e não aceitam passivamente, mas submetem esses valores ao crivo de sua racionalidade. Enfim, sob o ponto de vista da Educação Popular, a conscientização, para ser dialógica, é, necessariamente, crítica, perpassa todo o campo dos saberes e transita em um domínio específico, o conhecimento, como o tópico a seguir demonstra.

3.2 O CONHECIMENTO

Por ser um artefato específico que compõe a função enunciativa dos saberes, o conhecimento é o signo evocativo dos saberes que passam por um processo elaborado de produção. Ele é demarcado nesse discurso como produto resultante de uma ação intencional, mediado por metodologias. Desde o início da Modernidade “[...] o conhecimento é perfeito quando as coisas se conhecem tais quais são, pois se são conhecidas de modo diverso do que são, o conhecimento não é verdadeiro conhecimento, mas erro” (COMENIUS, 2001, p. 342). Isso pressupõe a marca enunciativa da objetividade no conhecimento. Em outras palavras, trata-se da capacidade de explicar as propriedades de um dado objeto, e não, daquilo que quem explica acredita ou deseja que seja. Com todo esse rigor, é situado sempre como provisório, relativo, parcial, enfim, aproximado. Nesse lugar, é possível compreender o modo como os saberes se constituem como são: *saber como se sabe algo*. Nessa ordem do discurso epistemológico, o conhecimento não se restringe à Ciência, porque não há uma relação de pertencimento. Diferentemente, ele é uma condição ontológica de existência enunciativa da Ciência. Esse é mais um dos lugares pertinentes ao campo dos saberes que a EJA se encontra.

Um dos modos de constituição da relação entre a EJA e o Conhecimento passa pelo discurso das disciplinas escolares. Segundo essa linha de pensamento, “[...] na escola, o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos” (OLIVEIRA, 1995, p. 156). Como modalidade, a EJA também está configurada enunciativamente como um processo de escolarização, e, como tal, não pode prescindir da criação de condições para efetivar o “[...] domínio da leitura e da escrita, das operações matemáticas básicas e de alguns conhecimentos sobre a natureza e a sociedade que compõem as disciplinas curriculares” (BRASIL, 2001, p. 43). Não se trata de uma relação, necessariamente, estabelecida com o conhecimento científico, mas também não a nega. Nessa perspectiva, a Matemática, as Ciências Naturais, a História, a Sociologia e a Geografia são ciências distintas das disciplinas escolares mediadas didaticamente. Contudo, os princípios gerais de cada uma delas estão presentes no currículo escolar.

Outro elemento que emerge nesse discurso é o conhecimento dos próprios processos didáticos e de ensino, que fazem de uma ciência como a Física, por exemplo, uma disciplina escolar. Trata-se de um processo epistêmico, que, mais uma vez, relaciona a EJA a um lugar específico dos saberes, o campo do conhecimento científico. Logo, é necessário compreender que, embora uma disciplina escolar não tenha uma relação identitária com sua ciência correlata, sua relação se dá no nível da própria existência.

Finalmente, a EJA é vinculada ao discurso epistêmico por via da pesquisa em educação. Esse assunto é abordado e aprofundado no próximo subtópico.

3.2.1 A pesquisa como via de produção do conhecimento científico na EJA

Esse artefato enunciativo da EJA está presente no território dos saberes, particularmente, na região do Conhecimento. Como tal, a EJA está configurada como um campo de pesquisa, com sua problemática específica, distinta de outros campos educativos. Esse é o lugar enunciativo da “[...] análise racional e científica do problema da educação dos adultos [...]” (PAIVA, 1987, p. 290). Eis alguns modos de configuração da relação entre pesquisa e EJA: a docência associada à pesquisa; a investigação de experiências; o estudo dos seus fundamentos históricos, políticos e sociais; o reconhecimento acadêmico de determinados pesquisadores e grupos de pesquisa desse campo; a realidade existencial dos sujeitos como problemática e a crítica à própria racionalidade científica, convertida em autocrítica.

A relação enunciativa entre docência e pesquisa tem como pressuposto a existência das Instituições de Ensino Superior. Essa é uma articulação mediada pelo elemento da formação docente, em nível superior, que prime pela difusão do espírito científico. O docente, ou educador de EJA, passa a ser concebido como pesquisador das seguintes maneiras: 1 – toma a própria docência como problemática a ser investigada; 2 – produz conhecimento acerca dos campos de ensino em que atua: História, Geografia, Sociologia, Biologia, Alfabetização etc.; 3 – faz das metodologias de pesquisa uma estratégia de ensino em sua prática docente. Acerca disso, o “[...] docente introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares” (BRASIL, 2000b, p. 58-59).

Como já demonstrado nos tópicos anteriores, a *experiência* é um artefato enunciativo de *status* no discurso da Educação Popular e da EJA. É por esse motivo que as experiências em EJA também são alvo da pesquisa em educação. Assim, é válido pesquisar sobre o que

ocorre nos espaços escolares e nos não escolares, enfim, como a EJA vem sendo experienciada. Segundo o PPP de Pedagogia, uma das finalidades da formação do pedagogo é de preparar esse profissional para “[...] a produção/sistematização do conhecimento oriundo dessas práticas [...]” educativas, com os sujeitos da EJA (UFPB, 2006, p. 6).

Outro elemento constitutivo do enunciado da EJA, como um campo de produção do conhecimento científico, emerge com a menção às pesquisas que buscam compreender seus fundamentos. É uma possibilidade investigativa de natureza teórica. Ao se mencionar um “[...] novo conceito de educação de jovens e adultos [que] apresenta novos desafios às práticas existentes, [...] [e que] tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques [...]” (SESI/UNESCO, 1999, p. 23), diversas perspectivas são abertas para esse campo teórico enunciativo. Portanto, é fundamental que os profissionais da educação pesquisem os “[...] fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos [...] [de] jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial [...]” (BRASIL, 2005, p. 13). Como se pode ver, há uma amplitude de questões a serem investigadas nesse campo dos fundamentos.

Essa diversidade de problemas, passíveis de análise na EJA, implica mais outro modo de existir da relação enunciativa entre a EJA e a produção do conhecimento científico. Trata-se da consolidação do discurso que reconhece alguns pesquisadores e grupos de pesquisa que têm uma produção visível no campo da EJA. Como exemplo disso, destacam-se pesquisadores como Emília Ferreiro, que realizou um estudo com adultos analfabetos; Vanilda Paiva, que pesquisou sobre a Educação Popular e a Educação de Adultos no Brasil; e Celso Beisiegel, que investigou a relação entre Estado, Educação Popular e Educação de Adultos (BRASIL, 2001). Também tem destaque o Instituto Paulo Freire, ao contribuir com esse campo, e tantos outros pesquisadores, grupos, institutos de pesquisas, universidades e Programas de Pós-graduação, fortalecendo a EJA, também na condição de uma área de pesquisa em educação.

Nesse meio, ganham *status* enunciativo as investigações de natureza antropológica, porque elas constituem outro conjunto de possibilidades para a produção do conhecimento em EJA. Uma delas é o que ficou designado enunciativamente como “investigação ou pesquisa do universo vocabular” dos sujeitos, a partir das experiências e dos escritos freireanos.

Nessa ordem do discurso, uma das regularidades consiste nos pesquisadores não utilizarem “[...] questionários nem roteiros predeterminados para a pesquisa. Se houvesse, eles seriam como uma cartilha. Trariam pronto o ponto de vista dos pesquisadores” (BRANDÃO, 1981, p. 25). Interditar o roteiro e o questionário não indica falta de rigor nem de

cientificidade nesse discurso. Ao contrário, uma das preocupações centrais é evitar a sobreposição da subjetividade do pesquisador aos seus achados. Apesar de as questões não serem determinadas *a priori*, “há perguntas sobre a vida, casos acontecidos, trabalho, modos de ver e compreender o mundo. Perguntas que começam de uma vivência que começa acontecer ali”, no *lócus* investigado (BRANDÃO, 1981, p. 25). Uma questão sempre deixa uma espécie de “fio solto”, que suscita outra.

Nessa direção, há uma relação enunciativa entre o investigador e o “[...] alfabetizador [uma vez que esse] deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar” (BRASIL, 2005, p. 24). Trata-se do discurso de um processo investigativo com a finalidade imediata de promover uma experiência educativa com a “[...] obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar” (BRANDÃO, 1981, p. 25). Nessa ordem do discurso, “investigar o 'tema gerador' é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sôbre (sic) a realidade, que é sua práxis (sic)” (FREIRE, 1981, p. 115). Assim, ganham o *status* de estratégia metodológica as seguintes séries de signos:

Reuniões [que] podem ser provocadas para efeitos de um momento de pesquisa. Elas podem ser também a hora de se trocar com as pessoas idéias (sic) sobre o trabalho de se aprender a ler-e-escrever. Reuniões costumeiras (sic) podem ser aproveitadas para a pesquisa: rezas, festas, folganças dos moços do lugar, discussões no sindicato. (BRANDÃO, 1981, p. 26).

Mesmo a EJA estando situada nessa ordem do discurso, como uma área de pesquisa, como está posto, já relativamente consolidada, ela não é homogênea nem no campo epistêmico nem no político. Nos domínios enunciativos da Educação Popular, há uma crítica contundente às tendências investigativas que se dizem neutras politicamente, em nome da racionalidade e da objetividade científica. Sobre essa crítica, está posto que

o investigador da temática significativa que, em nome da objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que *está sendo* no que *é*, o vivo no morto, teme a mudança. [...] Quer conhecer a mudança, não para estimulá-la, para aprofundá-la, mas para freá-la [...] E o mundo não é um laboratório de anatomia nem os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente. O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorrem prescrições que eles (sic) devam seguir (FREIRE, 1981, p. 118 – 156).

Essa série de enunciados mobiliza-se em forma de uma autocrítica, uma vez que ela só é possível a partir dos próprios instrumentos da Ciência e da pesquisa em EJA, ao identificarem, por exemplo, que, “ao perpetuar a valoração da crença de que 'poder deriva do

conhecimento, conhecimento esse fornecido pela ciência' (Mey, 1985), a história definiu os papéis que estão submetidos os analfabetos na sociedade contemporânea” (RATTO, 1995, p. 268). Essa posição enunciativa, resultante de conhecimento, defende uma impossibilidade humana de neutralidade, isto é, em nome de uma pretensa racionalidade, declarar neutralidade no que se faz é uma irracionalidade. Se a *razão* é um dos artefatos enunciativos fundantes do discurso científico, e a defesa da neutralidade política se constitui em irracionalidade, esse discurso interdita o enunciado da ciência desligada e alheia ao contexto político.

Não se trata de discursos meramente ideopolíticos que, supostamente, invadem o campo epistêmico da EJA exclusivamente para fazer a crítica ao ensino “tradicional”, ao positivismo e à sociedade capitalista. Vários campos de domínio, atrelados às séries enunciativas das ciências humanas, de modo geral, demonstram cientificamente a falácia da neutralidade. Por exemplo: “a Etnografia Crítica rejeita a postura científica convencional que, sob a justificativa do rigor metodológico e da objetividade, impõe um distanciamento entre os dois grupos de sujeitos na relação de pesquisa” (MAGALHÃES, 1995, p. 293-294). É importante ressaltar que investigar a problemática da Educação de Jovens e Adultos, esquivando-se da clássica oposição entre pesquisadores e pesquisados não torna esses

[...] trabalhos desenvolvidos na perspectiva metodológica crítica menos científicos do que os que adotam metodologia derivada do positivismo, que analisam, por exemplo, dados quantitativos. Trata-se 'simplesmente de outra linguagem científica porque a ciência é um modo de pensar e não simplesmente uma técnica de processamento de dados' (MAGALHÃES, 1995, p. 204).

Esse discurso enfatiza ainda que, quanto mais neutro um discurso científico se declara, mais ele tende a ocultar seus efeitos políticos. Isso não implica, porém, que a afirmação de determinado posicionamento político seja o mesmo que abrir mão da objetividade e do rigor, que é uma das condições de existência da Ciência. O campo de domínio da EJA trata de outro discurso científico, outras séries enunciativas articuladas à pesquisa, conseqüentemente, outro modo de posicionar a educação e situar-se no mundo, que não precisa perder sua objetividade. Portanto, “a todo momento, é preciso fugir da imagem de pesquisa tradicional, que se alimenta justamente da oposição pesquisador/pesquisado. O que se 'descobre' com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma 'realidade neutra'” (BRANDÃO, 1981, p. 27), mas seres humanos que estão sempre em interação dialética com uma realidade dinâmica.

3.2.2 As especificidades da EJA como objeto do conhecimento

Ainda no campo de domínio do conhecimento, uma das condições de existência de um dado objeto é seu caráter de *especificidade*. A EJA também está inserida nesse movimento enunciativo. Dito de outra maneira: conhecer a EJA nos permite compreender e explicar suas particularidades, isto é, aquelas características que a fazem existir de um modo, e não, de outro. Ao contrário disso, é possível apenas mencionar os aspectos gerais, pertinentes a toda e qualquer prática educativa, ou a qualquer prática social, aumentando ainda mais seu grau de generalidade, conseqüentemente, aprofundando seu desconhecimento. Assim, conhecer é um ato fundamental para adentrar as especificidades do objeto cognoscível.

Esse discurso leva em consideração que as finalidades e as funções sociais da EJA divergem, em alguns aspectos, das de outra prática social ou educativa. Logo, são especificidades que só podem ser acessadas por via do conhecimento. Por isso, é possível afirmar que “[...] a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000b, p. 05). Conhecer essas propriedades é uma condição para o desenvolvimento daquilo que é denominado de “[...] um modelo pedagógico próprio [...]” (BRASIL, 2000a). Ou como a condição para a emergência de enunciados que valorizem a “[...] formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos da Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2000b, p. 64).

O desconhecimento das especificidades da EJA, suas finalidades e funções induzem à utilização, por exemplo, de “[...] textos infantilizados e estereotipados, como os textos que comumente aparecem nas cartilhas e nos livros de leitura para [...]” as séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001, p. 21). Nesse discurso, o conhecimento, por outro lado, não será situado exclusivamente como uma condição para a escolha, mas também para a elaboração do “[...] material didático específico para o ensino [...]” na EJA (BRASIL, 2001, p. 57).

Um dos modos de existência do enunciado da especificidade da EJA é a historicidade de seus sujeitos. No PPP de Pedagogia, apareceu a necessidade de a Instituição “[...] contribuir para que o adulto fosse encarado como sujeito histórico [...]” do processo educativo (UFPB, 2006, p. 06). O reconhecimento da historicidade humana é uma das regras constituintes do discurso sobre a EJA, além de um campo de domínio com as marcas do *educativo*, as do *epistêmico*. Diante disso, é admissível que “a concepção e a prática 'bancárias', imobilistas, 'fixistas', terminam por desconhecer os homens como seres (sic) históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da

historicidade dos homens” (FREIRE, 1981, p. 83).

Nessa perspectiva, ser jovem ou adulto na EJA é diferente de sê-lo genericamente. O (re)conhecimento enunciativo desse “perfil” é mais uma forma de acesso às particularidades da EJA. Nessa direção, “não perceber o perfil distinto desses estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal” (BRASIL, 2000b, p. 63), seria negligenciar o acúmulo do conhecimento produzido acerca da EJA em relação aos seus sujeitos. O perfil do sujeito da EJA³⁷ é uma condição de existência para o conhecimento de suas finalidades, objetivos e modelo pedagógico, enfim, para a consciência enunciativa do problema.

3.3 OS SABERES PEDAGÓGICOS

Esse artefato enunciativo oscila entre as demais regiões dos saberes e do conhecimento. Na primeira, os *saberes pedagógicos* estão vinculados ao enunciado das experiências educativas, marcadas pela ausência de uma sistemática ou campo pedagógico consolidado nos discursos hegemônicos. Como visto no início deste capítulo, o campo de domínio da EJA tem vários pontos de intersecção com o campo de domínio da Educação Popular. Nesses pontos, a oscilação entre saberes e conhecimento é sobremaneira intensa. Isso ocorre porque esses enunciados marcados pelo signo da *experiência* estão vinculados a espaços como assentamentos rurais, movimentos sociais, CEBs etc., onde circulam e se constituem diversos saberes que, nem sempre, estiveram ou estão relacionados ao campo científico.

Ao recorrer às categorias da Antropologia, da História ou da Sociologia, para pensar suas práticas educativas, a Educação Popular é vinculada ao campo do Conhecimento. Um segundo movimento ocorre quando parte dessas experiências se torna objeto de pesquisas³⁸, passa por um sistemático processo de investigação, e a relação entre o enunciado da experiência e o discurso científico ganha materialidade. Esses saberes pedagógicos assumem a condição epistêmica e tornam-se referência à formação acadêmica de pedagogos e em outros cursos de licenciaturas. Já na região do Conhecimento, os saberes pedagógicos estão, classicamente, agregados à Didática³⁹, ao Planejamento Educacional e às teorias da cognição humana⁴⁰. Em suma, falar em saberes pedagógicos, nos domínios enunciativos da EJA, implica oscilar entre os saberes diversos (experiências) e o conhecimento (elaboração científica, um modo de existência do Saber).

37 Essa questão foi devidamente aprofundada no capítulo 5 deste trabalho dissertativo.

38 A linha de pesquisa “Educação Popular”, no PPGE/UFPB, exemplifica bem esse movimento epistêmico.

39 Algumas abordagens clássicas e distintas: Comênio, Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Dewey etc.

40 Esse campo tem contribuições fundamentais de Piaget, Vygotsky, Ausubel, entre outros.

3.3.1 A Didática

No Curso de Pedagogia, esse Saber/enunciado pedagógico já é consolidado em uma disciplina, a Didática, que estrutura todo o discurso sobre o processo de ensino. Trata-se de um Saber indispensável à posição docente, eventualmente ocupada pelos pedagogos. Ela abrange enunciados correlacionados aos seguintes aspectos: filosóficos, políticos, cognitivos, planejamento, execução e a avaliação dos processos educativos. Ao percorrer essa rede enunciativa, é possível se deparar com alguns artefatos notáveis em outros tempos, espaços e contextos. Como a intenção desta investigação não foi de se debruçar nos tempos ou contextos, mas nas práticas discursivas, identificamos alguns signos que atravessam esse circuito, constituindo algumas condições de existência do enunciado da EJA no Curso de Pedagogia. Nessa direção:

Didática significa arte de ensinar. [...] Essa arte de ensinar e de aprender, levada ao ponto de perfeição que parece agora esforçar-se por atingir, foi, em boa parte, desconhecida nos séculos passados e, por esse fato, os estudos e as escolas curvavam ao peso de fadigas e de caprichos, de hesitações e de ilusões, de erros e de faltas, de tal maneira que apenas podiam adquirir, à força de lutar, uma instrução sólida, aqueles que tinham a felicidade de possuir uma inteligência divina (COMENIUS, 2001, p. 5-7).

Sua especificidade é o deslocamento da capacidade de aprendizagem do próprio indivíduo, de sua genialidade, ou de uma capacidade até então compreendida como sobrenatural, para um método de ensino. Nessa ordem do discurso, afirma-se que, se há um modo universal, objetivamente desenvolvido, qualquer pessoa pode aprender. Por estar situada enunciativamente no campo do conhecimento, a Didática apresenta um acúmulo teórico e prático. Tanto é que “alguns se esforçaram por arranjar compêndios apenas para ensinar mais facilmente [...] Outros procuraram [...] ensinar, mais rapidamente [...] Quase todos por meio de algumas observações [...] como se revela evidente pelos livros e ensaios didáticos por eles publicados” (COMENIUS, 2001, p. 5-7).

Um elemento presente, com regularidade, nesse campo de domínio, é o enunciado da otimização do processo, evocado por signos como: “rapidez”, “facilidade”, “vencer a fadiga” etc. Trata-se do discurso do desenvolvimento de métodos e técnicas precisas, para que a pessoa possa ser “[...] instruída em tudo o que diz respeito à vida [...] com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez” (COMENIUS, 2001, p. 5). Nesse campo, não há espaço para a aleatoriedade. Tudo é cuidadosamente pensado e milimetricamente preparado. Em relação ao tempo, “[...] o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias

e horas; e, enfim, é indicado um caminho fácil e seguro de pôr essas coisas em prática com bom resultado” (COMENIUS, 2001, p. 5).

No final das contas, o que o discurso comeniano promete é um “[...] método segundo o qual os professores ensinem menos, e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil e, ao contrário, haja [...] mais sólido progresso” (COMENIUS, 2001, p. 5). Trata-se, portanto, da promessa de

[...] um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras [...] assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (COMENIUS, 2001, p. 6).

Para ser infalível, no alcance desses resultados, prometidos pelo desenvolvimento do Método Universal, algumas estratégias enunciativas são mobilizadas. A primeira delas é a menção à divisão adequada do tempo; outra é a utilização articulada dos sentidos e das ações dos alunos. Em outras palavras, “[...] associe-se sempre o ouvido à vista, a língua à mão; ou seja, não apenas se narre aquilo que se quer fazer aprender, para que chegue aos ouvidos, mas represente-se também graficamente, para que se imprima na imaginação por intermédio dos olhos” (COMENIUS, 2001, p. 115). Em terceiro lugar, é necessário certificar-se de que o método está sendo aplicado de maneira correta e que a matéria está “[...] suficientemente impressa nos ouvidos, nos olhos, na inteligência e na memória” do aluno (COMENIUS, 2001, p. 115). Para isso, é recomendado que,

[...] em qualquer aula, depois de brevemente apresentada a matéria a aprender, de explicado claramente o sentido das palavras e de mostrada abertamente a aplicação da matéria, mande-se levantar qualquer dos alunos, o qual (como se fosse já professor dos outros) repita, pela mesma ordem, tudo o que foi dito pelo professor: explique as regras com as mesmas palavras; mostre a sua aplicação por meio dos mesmos exemplos. Se acaso errar, o professor deverá corrigi-lo. Depois, mande-se levantar outro para fazer o mesmo, enquanto todos os outros estão a ouvir; e depois, um terceiro e um quarto, e quantos for necessário, até que se veja claramente que todos compreenderam bem a lição e já são capazes de a repetir e de a ensinar. Não aconselho a que se observe, nesse caso, uma ordem rígida, mas aconselho que se chame primeiro os mais inteligentes, afim de que os de inteligência mais lenta, animados pelo exemplo dos primeiros, possam mais facilmente segui-los. (COMENIUS, 2001, p. 129-130)

Ressalte-se, porém, que, ao percorrer o caminho inverso, é possível constatar alguns

deslocamentos enunciativos já na própria Didática Magna. Haja vista discursos que apontam a inviabilidade de se ensinar palavras desarticuladas da vida, ou da realidade concreta. Dito isso, é sabido por todos, em todos os lugares, que, “[...] da mesma maneira com que se vendem, se compram e se transportam o vinho juntamente com a garrafa, a espada com a bainha, o tronco com a casca e os frutos com a pele. Efetivamente, que são as palavras senão os invólucros e as bainhas das coisas?” (COMENIUS, 2001, p. 319-320). Ao adentrar os domínios da EJA e da Educação Popular, vemos que esse movimento enunciativo migra de um extremo, no qual existe um método fixo que deve ser seguido à risca, para que todos aprendam, não apenas os “mais inteligentes”, e aprender equivale absorver a matéria tal como ela é ministrada, para um lugar oposto, que prioriza processos reflexivos, problematizadores, nos quais todos aprendem alguma coisa, e aprender, de maneira alguma, equivale a memorizar conteúdos e sequências idênticas de palavras ou exemplos.

Ao analisar a relação enunciativa entre a Didática e a Educação de Jovens e Adultos, identifica-se a afirmação de “outro tipo de prática”. Na perspectiva da Educação Popular, que tanto confere visibilidade às experiências, está posto que nelas “[...] não se experimentava só um novo método, mas, através dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no Homem” (BRANDÃO, 1981, p. 8). Devido ao caráter dialético desse discurso, o aspecto da transformação da realidade social, política e histórica ganha centralidade. Portanto, deve-se pensar em uma didática com metodologias que possam “[...] servir para outra prática, numa outra história [...] A questão é que Paulo Freire não propôs um método entre outros. [...] Antes de fazer isso, ele investiu aos brados *com* uma educação, *contra* outras” (BRANDÃO, 1981, p. 11-15).

Nesse campo de coexistências discursivas, agregam-se discursos sobre métodos, estratégias psicopedagógicas, uma educação de abordagem crítica e problematizadora, que a Didática emerge como uma das regras constitutivas das séries enunciativas dos saberes pedagógicos e, parcialmente, da Educação de Jovens e Adultos. Isso implica incorporar o acúmulo teórico da Didática como uma disciplina e, ao mesmo tempo, uma ruptura com alguns de seus aspectos clássicos, ao se tratar do campo específico da EJA.

O Conhecimento é a condição, por excelência, de existência enunciativa da Didática. Em primeiro lugar, porque a Didática é um campo de conhecimento. Em segundo lugar, porque uma de suas funções é a organização de outros objetos do conhecimento, com a finalidade do ensino. Nessa ordem do discurso sobre a EJA, é necessário que os educadores “[...] aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de

[...] jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2005, p. 13). Contudo, “[...] o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares” (BRASIL, 2000b, p. 58).

O material didático voltado para a EJA é mais um elemento emergente nessa série de enunciados. Tanto para elaboração, quanto para sua seleção, os saberes pedagógicos de natureza didática, relativos à EJA, são necessários. É justamente por desconhecer essas especificidades da EJA que “muitos materiais didáticos, geralmente os produzidos em grande escala, fazem referência a 'trabalhadores' ou 'pessoas do povo' genéricas, com as quais é difícil homens e mulheres concretos se identificarem” (BRASIL, 2001, p. 29). Por esse motivo, “[...] o material didático era objeto de críticas [já nas campanhas do Século XX] e considerado pouco adequado para os adultos e as variadas regiões brasileiras” (PAIVA, 1987, p. 193). Nessa perspectiva está enunciado que

[...] as classes de adultos necessitam de mais abundante material do que à primeira vista se possa supor. Quadros, figuras, desenhos esquemáticos, gráficos, livros ilustrados, influem beneficentemente na instrução. Quanto às cartilhas, torna-se necessário que estejam adaptadas ao vocabulário e aos interesses do adulto; tanto quanto procuramos fazer com as crianças, nesse caso, devemos fazer com os adultos. O uso das cartilhas infantis aumenta, para muitos, o seu sentimento de inferioridade, pelo inevitável confronto de sua situação com a dos escolares na idade própria, seus próprios filhos, parentes ou conhecidos (FILHO, 1945, p. 181).

No discurso sobre a EJA, especificamente no Curso de Pedagogia, há uma série de possibilidades de se utilizarem materiais que não são didáticos *a priori*. Cabe apenas a competência para selecioná-los. Conhecer as especificidades pedagógicas, acionadas nas séries enunciativas da EJA, possibilita o educador utilizar didaticamente diversos desses materiais. “Jornais e revistas são [e/ou podem tornar-se] recursos didáticos fundamentais, certamente os materiais escritos de mais fácil acesso aos jovens e adultos fora da escola” (BRASIL, 2001, p. 77). Não se trata, meramente, suprir uma carência de materiais didáticos especificamente fabricados para a escola: livros, cartilhas, material dourado, ábacos, lápis especiais, vídeos etc. Utilizar recortes de jornais, embalagens de alimentos, contracheque, boletos bancários, faturas de cartões de crédito ou contas de energia elétrica não deve ser encarado como um improviso, por falta de recursos “melhores”, mas reconhecer o valor desses materiais que, *a priori* não são didáticos, mas são artefatos culturais, que utilizados didaticamente, são ricos em possibilidades de mediação do conhecimento escolar.

Pensar a Didática situada, enunciativamente, como conhecimento, no campo de domínio dos saberes pedagógicos da EJA, implica compreender seus múltiplos descolamentos nesse território de saberes. Especificamente, no campo da EJA, refere-se à contribuição de Paulo Freire, afirmando que ela “[...] representa tecnicamente uma combinação original das conquistas teóricas da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna” (PAIVA, 1987, p. 151). Diante do exposto, é possível afirmar que a Educação Popular, a princípio, está no campo dos saberes, contudo, adentra o território do Conhecimento ao dialogar com esses e outros campos da Ciência, como a Antropologia, a História, a Sociologia e a Didática.

3.3.2 O Planejamento Educacional

Todo tratamento didático requer um planejamento. Porém, nem todo planejamento pressupõe, necessariamente, uma didática, mesmo que o planejamento seja educacional. No campo dos saberes pedagógicos da EJA, o enunciado do Planejamento Educacional não prescinde de seus aspectos gerais, presentes em qualquer outra modalidade educativa. Basicamente, os elementos são: os objetivos, a execução e a avaliação. O que vai delimitar o campo da EJA são as correlações internas entre cada elemento constitutivo do planejamento.

Há determinados aspectos, presentes nos objetivos do Planejamento Educacional, que são gerais. Por exemplo, no processo de alfabetização, não pode ser negligenciada “[...] a iniciação dos educandos na leitura e na escrita [...] [além da] escrita numérica [...]” (BRASIL, 2001, p. 213). No mais, os objetivos devem fazer o educando “[...] se familiarizar com a diversidade de textos presentes no cotidiano, iniciando-se no desenvolvimento de estratégias de compreensão e fluência na leitura” (BRASIL, 2001, p. 227). No campo de domínio da EJA, sem abrir mão dos aspectos gerais, os objetivos do planejamento precisam ser estabelecidos em constante diálogo com os saberes constitutivos dos jovens e dos adultos.

A crítica à “[...] tecnificação (sic) do campo propriamente educativo através do planejamento educacional” (PAIVA, 1987, p. 290) é contundente na relação enunciativa que envolve EJA e Educação Popular. No discurso educacional, o planejamento e o conhecimento se articulam. Identificamos isso em alguns documentos que mencionam “[...] um estudo detalhado da realidade para o planejamento das atividades relativas à educação dos adultos” (PAIVA, 1987, p. 290). Outro modo de articulação enunciativa entre planejamento e conhecimento na EJA se dá a partir da necessidade de se elaborar

[...] um plano didático para o ensino fundamental de jovens e adultos [que] certamente vai exigir que se estabeleçam subdivisões, ou unidades menores de planejamento, a que chamamos aqui unidades didáticas. Uma unidade pode estar referida a uma área de conhecimento específica ou integrar diversas áreas. Tanto num caso como no outro, é fundamental que elas sejam definidas considerando a necessidade de coerência e integração das atividades, de modo a favorecer que os alunos estabeleçam relações entre diversos tópicos de conteúdo, realizando aprendizagens mais significativas (BRASIL, 2001, p. 210-211).

Em suma, o enunciado do Planejamento Educacional funciona como mediador da apropriação do conhecimento, na medida em que uma prática educativa estabelece objetivos, organiza e articula os saberes a partir de suas características próprias e em interlocução com as realidades sociais dos jovens e dos adultos. O Planejamento Educacional, no discurso da EJA, insere-se na relação entre saberes e conhecimento, por meio da reflexão acerca dos objetos e do “[...] conteúdo programático da educação [que] não é uma doação ou uma imposição [...], mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que êste (sic) lhe entregou de forma inestruturada (sic)” (FREIRE, 1981, p. 98).

A avaliação é mais um signo constitutivo do Planejamento. Isso é um princípio geral que também é aplicado ao Planejamento Educacional como um todo, e na EJA, particularmente. Portanto, “[...] não se avalia apenas o que os alunos sabem ou não fazer: está se avaliando também a proposta pedagógica [...]” da EJA. (BRASIL, 2001, p. 225). Avaliar isso requer conhecimento na área. Essa necessidade se dá na medida em que tais propostas contemplem “o perfil do aluno da EJA e [que] suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico [...]” de determinada instituição (BRASIL, 2000b. p. 35-36).

3.3.3 A cognição

O ato de refletir, problematizar e até especular a respeito dos processos e dos esquemas mentais é anterior à própria Psicologia Cognitiva e à Neurociência, como campos do conhecimento, ciências com suas ferramentas e categorias analíticas específicas. Haja vista, nesse processo de escavação serem identificados alguns artefatos enunciativos, presentes já no Século XVII⁴¹: intelecto, mente, razão, raciocínio, pensamento e cérebro.

Nesse período indicado, já estava dito, por exemplo, que, “[...] durante todo o tempo que dura a vida, cresce sempre mais a luz intelectual [...], até o momento da morte. [...] a

41 Embora esta investigação identifique o referido período, é possível que alguns desses elementos sejam ainda anteriores ao Século XVII.

princípio, tênues, débeis, rudes e muito confusas; depois, [...] as potencialidades da alma se desenvolvem [...]” (COMENIUS, 2001, p. 27). Está presente, dessa maneira, a ideia de que o ser humano é dotado, além de corpo, alma (e/ou espírito) e de uma mente, capaz de apreender não apenas objetos que estão em seu próprio contexto ou relativos às experiências pessoais.

Nesse jogo, está presente o enunciado da inesgotabilidade da mente humana. Isso implica a afirmação da capacidade de se aprender qualquer coisa, em qualquer período da vida e se apoia na ideia de que, mesmo “se fossem concedidos ao homem mil anos de vida, [...] teria sempre onde receber outras coisas que se lhe apresentassem a tal ponto a mente do homem é de capacidade inesgotável [...]” (COMENIUS, 2001, p. 36). A essa ordem do discurso mais um elemento está articulado: a complexidade inerente à mente, capaz de estabelecer relações múltiplas, a ponto de não ser possível precisar um limite, como se a mente humana pudesse ser comparada com os galhos de uma árvore com inúmeras ramificações, em que cada galho é uma coisa aprendida ou habilidade desenvolvida.

Todos esses processos, considerados complexos, inesgotáveis, com uma explicação acerca de seu funcionamento, já se dizia: ocorre dentro do cérebro. Nessa ordem do discurso, ele é comparado com uma espécie de “[...] cera, [que] adaptando-se a receber qualquer forma, se submete como se quer a tomar e a mudar de figura, assim também o cérebro, prestando-se a receber as imagens de todas as coisas, recebe em si tudo o que o universo contém” (COMENIUS, 2001, p. 39). Ao operar através de analogias⁴², esse discurso também vincula a ideia do cérebro a uma espécie de recipiente que guarda todas as experiências que os seres humanos passam ao longo da vida. Quanto mais o cérebro acumula o que vê, lê, escuta, enfim, o que se vive, mais a mente humana acumularia cada coisa, experiência ou saber.

Assim como algumas das demais séries enunciativas da EJA no Curso de Pedagogia, aqui descritas, a questão da cognição humana também sofreu alguns deslocamentos, saindo do campo especulativo, fundado no pensamento religioso e teleológico, dos últimos cinco séculos, para o campo científico. De maneira que a problemática relativa à estrutura e ao funcionamento do modo como os seres humanos se relacionam epistemologicamente com o mundo, passa a ser estudada, contemporaneamente, pelas teorias da cognição. Em suma, os enunciados da cognição humana ganham *status* no discurso científico.

Na Psicologia Genética de J. Piaget, a ênfase é dada à compreensão do desenvolvimento cognitivo como algo inato, isto é, aprendemos porque nos desenvolvemos cognitivamente. Nos estudos de L. S. Vygotsky acerca das Zonas de Aproximação,

⁴² Conforme observa Foucault (2010), em “As palavras e as coisas”, a metáfora e a analogia são o *modus operandi* da episteme do período que ele denomina de “clássico”.

aprendemos por mediação da linguagem e nos desenvolvemos à medida que aprendemos. Já na Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa, formulada por D. P. Ausubel, só aprendemos aquilo que nos tem significado. Ou seja, aprendemos algo se nossa estrutura cognitiva for constituída por algum elemento que possa ter relação com o objeto de conhecimento. Esses são os traços gerais da ordem do discurso da Psicologia Cognitivista, presente no Curso de Pedagogia, e que servem de base para se compreender como se dão os processos mentais, durante o ato de conhecer⁴³.

O problema é que existe uma dificuldade de relacionamento dialógico entre esse arcabouço teórico mobilizado nesse discurso e o campo de domínio da Educação de Jovens e Adultos. Isso ocorre da seguinte maneira: ao se falar em psicogênese, processos cognitivos, psicologia do desenvolvimento ou da aprendizagem, há uma vinculação imediata ao desenvolvimento da cognição infantil, negligenciando os processos de aprendizagem dos jovens, adultos e/ou idosos. É possível constatar que os vestígios desses enunciados estão no discurso comeniano e, provavelmente, são externos às teorias da cognição. Seguramente, a crença na impossibilidade da aprendizagem do adulto é anterior à Psicologia Cognitiva, porquanto está presente já no Século XVII. Isso emerge em afirmações, segundo as quais,

durante a velhice, é demasiado tarde para instruir o homem, porque a inteligência e a memória estão já em regressão. No meio da vida, é difícil, porque as forças da inteligência, dispersas pela variedade das coisas, só a muito custo podem concentrar-se. Importa, portanto, instruir na idade juvenil, quando o vigor da razão e da vida está em pleno crescimento; então, todas as faculdades crescem e lançam profundas raízes. [...] [portanto:] a formação do homem deve começar na primavera da vida, isso é, na puerícia. (Na verdade, a puerícia assemelha-se à primavera; a juventude, ao verão; a idade viril, ao outono; a velhice, ao inverno). [...] Que tudo o que deve aprender-se deve dispor-se segundo a idade, de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender (COMENIUS, 2001, p. 93-94).

Apesar de esse discurso “anterior” considerar a plasticidade da mente humana e sua inesgotabilidade, apresenta alguns limites ao interditar as possibilidades enunciativas de se afirmarem a aprendizagem e a educabilidade do adulto. Isso ocorre porque, incoerentemente, acredita-se na limitação da inteligência, que já estaria em regressão, no caso dos idosos, ou no caso dos mais jovens, porque sua inteligência é aplicada à vida laboral. Essa espécie de “barreira teórica” começa a ruir durante a Modernidade, com desenvolvimento do discurso científico – talvez isso explique a aparente incoerência, uma espécie de transição – mas com

43 Não se trata de um discurso homogêneo, ele agrega uma série de dispersões. Para o leitor aprofundar essas questões, sugerimos consultar RABELO, Henrique, Edmar. Avaliação: novos tempos, novas práticas. Ed. Vozes, 1998.

mais intensidade, do ponto de vista enunciativo, “a partir de meados da década de 80, [do Século XX, quando] se difundem entre os educadores brasileiros [de EJA] estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com bases na lingüística (sic) e na Psicologia [...]” (BRASIL, 2001, p. 30-31)⁴⁴. Há que se ressaltar que as possibilidades de articulação e de diálogo aparecem quando se situa a infância como apenas uma etapa do processo da psicogênese humana.

O discurso é deslocado então para o entorno do signo “aprendizagem”, que não se esgota em um dado momento da existência das pessoas. Ela passa a ser compreendida, de fato, como um princípio ontológico da vida humana. Justamente, as “[...] teorias mais modernas da Psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças” (BRASIL, 2001, p. 21). Isso significa que “é especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, [...] ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza” (BRASIL, 2001, p. 43). Para isso, o discurso da EJA considera necessário dialogar com as teorias da cognição e compreender o que elas têm a dizer acerca dos processos subjetivos de aprendizagem. Então, é possível afirmar que a aprendizagem pode se converter em objeto de reflexão dos próprios jovens e dos adultos. Trata-se de “[...] procedimentos metacognitivos [...] que indicam a consciência do sujeito a respeito de suas próprias ações intelectuais” (OLIVEIRA, 1995, p. 152).

Esses postulados, que subvertem o modo de compreender a relação entre idade e aprendizagem, funcionam tomando como pressuposto a ideia de que “[...] a capacidade de aprender não está seriamente condicionada pela idade” (PAIVA, 1987, p. 186). O enunciado da aprendizagem passa a ser correlacionado a outras ordens discursivas: histórica, política, social e cultural. Cada uma delas terá implicações na cognição dos adultos. Ainda acerca dessa relação entre aprendizagem e idade, esses deslocamentos enunciativos apontam para o fato de que

a capacidade de aprender cresce desde a primeira infância, continuamente, até cerca dos 25 anos; daí por diante decresce, gradualmente e vagarosamente, na proporção de mais ou menos um por cento. A infância não se apresentou [...] como a melhor idade para aprender, se com isso quisermos significar maior soma de aprendizagem nas mesmas unidades de tempo. A melhor idade para aprendizagem, nesse sentido, é a dos 20 aos 30; e qualquer idade entre 30 e 45, é ainda melhor do que as que medeiem entre 10 e 14. [...] A plasticidade nervosa e muscular pode perder-se, e realmente se perde, mas isso é compensado pela maior compreensão dos problemas, maior experiência adquirida e o mais firme desejo de aprender. Assim, o que há, na realidade, não é a perda da capacidade de aprender, mas formas de aprender diferentes daquelas pelas quais normalmente aprendem as crianças. (FILHO, 1945, p. 179)

44 Para aprofundar essa questão, consultar os estudos de Emília Ferreiro, Magda Soares e Tânia Moura.

A relação entre as teorias da cognição – que constituem os saberes pedagógicos – e o enunciado da EJA, no campo específico da aprendizagem, é o reconhecimento da necessidade de compreender a estrutura do pensamento humano, particularmente dos sujeitos da EJA. Nessa ordem do discurso, é necessário “[...] estudar as diferenças cognitivas, ou diferenças nas formas de pensamento, entre pessoas que dominam a escrita e que passaram por vários anos de escolarização e pessoas que não o fizeram” (BRASIL, 2001, p. 43). Isso será um passo fundamental para a consolidação de uma teoria pedagógica da EJA, sem, necessariamente, negar o acúmulo enunciativo já existente, advindo das experiências, com toda a sua tradição política dos movimentos populares. Superando, enfim, a “[...] ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada” (OLIVEIRA, 1995, p. 157).

Acerca do enunciado da estrutura do pensamento, é sabido que “[...] pessoas com mais tempo de escolaridade têm mais facilidade para realizar operações mentais a partir de proposições abstratas ou hipotéticas, operando com categorias que não são organizadas pela experiência imediata” (BRASIL, 2005, p. 43). Isso também se dá no discurso do letramento, ao afirmar que “a capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada é, talvez a característica mais bem definida do modo de funcionamento intelectual letrado [...]” (OLIVEIRA, 1995, p. 148). Isso significa que pessoas que passaram por um processo de escolarização e foram satisfatoriamente letradas desenvolvem a capacidade cognitiva de pensar em hipóteses que não experienciaram. Além disso, está posto nesse discurso que “o modo como os indivíduos controlam sua própria produção cognitiva parece ser, também, um componente relevante na distinção de modalidades de funcionamento intelectual mais e menos ligadas a características letradas” (OLIVEIRA, 1995, p. 150).

Contudo, essa série de enunciados expressa certa cautela na direção de evitar se “[...] reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 27). Esse discurso confere *status* ao enunciado das constatações empíricas dos casos “[...] de adultos analfabetos que não necessitam de material de contagem para identificar pequenas quantidades e operar com elas, pois já têm essas noções [matemáticas] construídas mentalmente” (BRASIL, 2001, p. 106). Portanto, a ordem do discurso da EJA no Curso de Pedagogia considera a possibilidade de, mesmo sem ter passado por um processo de escolarização, o indivíduo desenvolver estratégias cognitivas para resolver problemas de natureza imediata e cotidiana.

3.3.4 A alfabetização

A série de signos “exame crítico”, “leitura de mundo”, “conscientização”, “instrumento de luta política”, “organização das classes populares” e “problematização” circula no campo da EJA, em situações enunciativas específicas, correlacionadas à Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). Ao ser mencionada a partir de algumas condições particulares, essa série de signos evoca a alfabetização, mais um campo de saberes pedagógicos da EJA. É sabido que “Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: 'A leitura do mundo precede a leitura da palavra'” (BRASIL, 2001, p. 24). O pressuposto básico da existência dessas formas designativas da AJA é de que a especificidade da alfabetização – apropriação do instrumental da língua escrita – não exclui suas dimensões sócio-histórico-políticas.

A alfabetização é mais um artefato enunciativo localizado no terreno dos saberes, situado, especificamente, na região dos saberes pedagógicos. Suas expressões designativas estão banhadas por uma dimensão política de base popular. Nessa ordem do discurso, a própria decisão “[...] de fazer a alfabetização é um ato político [...] [e supera a ideia de ser meramente] um problema técnico pedagógico, não devendo, por isso, ser 'misturada com a política’” (BRANDÃO, 1981, p. 86). Diante disso, é possível compreender porque é possível dizer que a alfabetização é tratada como um instrumento de

[...] luta política, considerando-se que 'uma das condições dessa libertação é que o povo tenha consciência da dominação a que está submetida e das tarefas históricas que lhe são requeridas para liquidar essa dominação; por isso mesmo alfabetizar não pode ser distinto de conscientizar (PAIVA, 1983, p. 247).

O ponto de partida no enunciado da AJA seria sempre “[...] um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los” (BRASIL, 2001, p. 23). Trata-se, como Paulo Freire pensou em suas experiências, de “[...] mostrar como alfabetizar visando à libertação” política das classes populares (BRANDÃO, 1981, p. 11). Pensar a alfabetização dessa forma é propor a superação daquelas propostas alfabetizadoras que valorizam apenas o “[...] esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa” (BRASIL, 2001, p. 26).

Isso é situado como uma perspectiva utópica, em que a alfabetização é concebida pelo

discurso de “[...] organização da comunidade adulta' [...]” (PAIVA, 1987, p. 248). Corrobora isso o “[...] requisito da participação de todos no processo político que a alfabetização [...]” impõe (BEISIEGEL, 1974, p. 162). Em suma, “[...] *a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, [...] o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra*”⁴⁵. (FREIRE, 1981, p. 14).

Mais uma vez, o enunciado da experiência, no campo de domínio da AJA, ganha *status* no discurso da EJA. Ela é apresentada como *locus* de produção desses saberes pedagógicos críticos. Trata-se do discurso de valorização das experiências conduzidas pelos movimentos populares, ou por alguns projetos de extensão universitária, que tomaram como referencial a Educação Popular. Assim, “[...] muitas experiências de alfabetização ganharam consistência, desenvolvendo os postulados [freireanos] e enriquecendo o modelo da alfabetização conscientizadora dos anos 60” (BRASIL, 2001, p. 28).

Em contrapartida, o discurso oficial conferiu visibilidade às campanhas de alfabetização que foram conduzidas pelos sucessivos governos brasileiros, que também se configuram como experiências. Elas foram objeto de críticas, basicamente, por negarem saberes pedagógicos produzidos nas experiências de Educação Popular ou distorcê-los. Além disso, o próprio discurso mobilizado na estrutura e na concepção política das campanhas recebem críticas pela “[...] precariedade dos cursos para a alfabetização de jovens e adultos [...]” (PAIVA, 1987, p. 216). Nessa série de enunciados, está posto que “o governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Mobral⁴⁶” (BRASIL, 2001, p. 26).

O enunciado das experiências de Educação Popular traz uma concepção bem distinta das oficiais, consolidando esse campo de saberes pedagógicos. Mais uma vez, Paulo Freire é mencionado como um dos representantes mais significativos desse movimento, que se opunha não só a uma educação dominante, mas também a um modelo de sociedade considerado silenciador, colonialista, alienante, enfim, antidemocrático. Então, foi dito: a “[...] proposta [freireana] de alfabetização, teoricamente sustentada em outra visão socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60” (BRASIL, 2000b, p. 49-50).

Além das referências da Educação Popular de meados do século XX, a AJA é um

45 Grifo *italico* do texto-fonte.

46 Movimento Brasileiro de Alfabetização

campo de saberes pedagógicos, advindos de outras concepções, que, não necessariamente, negam o paradigma da Educação Popular. Sob algumas condições é possível até uma relação dialógica. Essas outras séries enunciativas estão mais vinculadas à institucionalidade da EJA ou à relação entre alfabetização e condição para apropriação de outros conhecimentos. Nessa direção, é reivindicada a “[...] ampliação da concepção de alfabetização no sentido de uma visão mais abrangente de educação básica [...] numa concepção de alfabetização integral” (BRASIL, 2001, p. 29). Na V CONFINTEA, são mobilizadas as seguintes séries enunciativas:

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos [...]. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida (BRASIL, 2000b, p. 07).

Uma das condições de existência do discurso da Alfabetização de Jovens e Adultos é o próprio signo do analfabetismo. Uma das regras constitutivas desse enunciado, no campo de domínio da EJA, consiste na crítica a sua vinculação ao entrave no “[...] desenvolvimento econômico e social do país, e que a alfabetização seria um mecanismo para melhorar a renda e as condições de vida dos alfabetizandos [...]” (MATENCIO, 1995, p. 245).

Com base nesse pressuposto, consolida-se o enunciado de “[...] um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos [...]” (BRASIL, 2001, p. 20). Esse discurso epistêmico permite o questionamento de concepções acerca do analfabetismo situadas “[...] como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país” (BRASIL, 2001, p. 20). O desconhecimento desse fenômeno social gerou, durante muitas décadas, na história da educação brasileira, uma visão preconceituosa acerca do analfabeto. Dizer que o analfabetismo era uma “[...] 'chaga, mancha vergonhosa a desfigurar as faces da sociedade brasileira que se apresentava, no conceito dos povos, como constituída em grande parte, por cidadãos incultos e ignorantes” (PAIVA, 1987, p. 265), expressa a ausência de um debate fundamentado no conhecimento das causas sociais do analfabetismo. Em uma direção oposta, “a concepção mais frequente (sic) quanto às origens do analfabetismo é de que ele é decorrente da pobreza ou de problemas educacionais [...]” diversos (MATENCIO, 1995, p. 249).

Ressalte-se que “o quadro existente quanto ao analfabetismo mostra-nos números inaceitáveis e [ainda diz que] a situação retratada não é de molde a propiciar uma perspectiva otimista [...]” (BRASIL, 2000b, p. 55). Diante desse panorama, o signo da “erradicação do

analfabetismo” torna-se uma regra que conduz os discursos acerca da AJA. Em outras palavras: “é de fundamental importância a contribuição da educação de adultos [...] para a erradicação do analfabetismo [...]” (SESI/UNESCO, 1999, p. 20).

Em suma, estabelecer metas de “[...] redução constante ou até mesmo a extinção do analfabetismo” (BRASIL, 2000b, p. 56) é algo presente nos discursos políticos, jurídicos e pedagógicos e constitui uma concepção de alfabetização próxima às campanhas de vacinação, empreendidas pelo Governo Federal, que buscavam erradicar alguma doença como sarampo, malária ou coqueluche. Nessa mesma ordem do discurso de campanhas, ganha materialidade “a metáfora do analfabetismo como elemento cerceador da liberdade e sobrevivência [que] é comum nas campanhas públicas ou privadas em prol da alfabetização universal” (KLEIMAN, 1995, p. 37).

Em contrapartida, o signo da “erradicação” também está correlacionado a uma ação radical, que enfrente as raízes históricas, políticas e sociais do analfabetismo, ou que trate “[...] de eliminar as condições gerais, que não permitem um mínimo de equidade, (sic) [...] com os alunos da EJA” (BRASIL, 2000b, p. 64-65). Logo, é possível afirmar que “a erradicação do analfabetismo se subordina ao problema da escolarização primária das crianças” (PAIVA, 1987, p. 218). Esse movimento enunciativo aponta para a ideia de que alfabetizar o adulto isoladamente, não resolverá o problema do analfabetismo. É necessário, portanto, consolidar a oferta e qualidade de escolarização básica a toda população, desde a infância. Isso, porém, não neutraliza o direito à educação dos jovens, adultos e idosos.

Para se falar em analfabetismo, é necessário mobilizar uma série de elementos enunciativos de negação da dignidade, a saber: vergonha, injustiça, entrave ao progresso nacional, atraso e deficiência. Esses elementos são articulados de modos distintos, produzindo uma compreensão do analfabetismo para além de um conceito que indica a ausência de conhecimento do sistema da escrita por determinado grupo social ou indivíduo. Trata-se de deslocar a ideia na ordem do discurso da EJA para compreender esse fenômeno como uma expressão histórica da negação da dignidade humana. Deparamo-nos com uma série de enunciados que promovem a defesa da necessidade de “[...] combater o analfabetismo em todas as suas frentes, enfocando-o como fenômeno social que tem causas sócio-econômicas que devem ser conhecidas” (PAIVA, 1987, p. 215).

Já os elementos enunciativos de negação, relacionados ao analfabetismo, legitimam uma visão preconceituosa acerca do analfabeto. Isso ocorre na medida em que dizem estar a nação “[...] envergonhando-se dos seus índices de analfabetismo [e que] quer livrar-se de seus analfabetos”, dentre várias razões, porque eles seriam pessoas improdutivas (PAIVA, 1987, p.

185). Esse discurso tende a responsabilizar o analfabeto pelo “[...] entrave ao nosso progresso, de enfraquecimento do poder nacional, pois uma Pátria grande não poderia ser 'edificada sobre um povo esmagado pelos fardos da ignorância e da miséria’” (PAIVA, 1983, p. 265-266). A partir desses elementos, o analfabetismo se desloca da ausência das ferramentas da escrita para um problema de ordem moral. O analfabetismo é rotulado como uma situação de preguiça e acomodação.

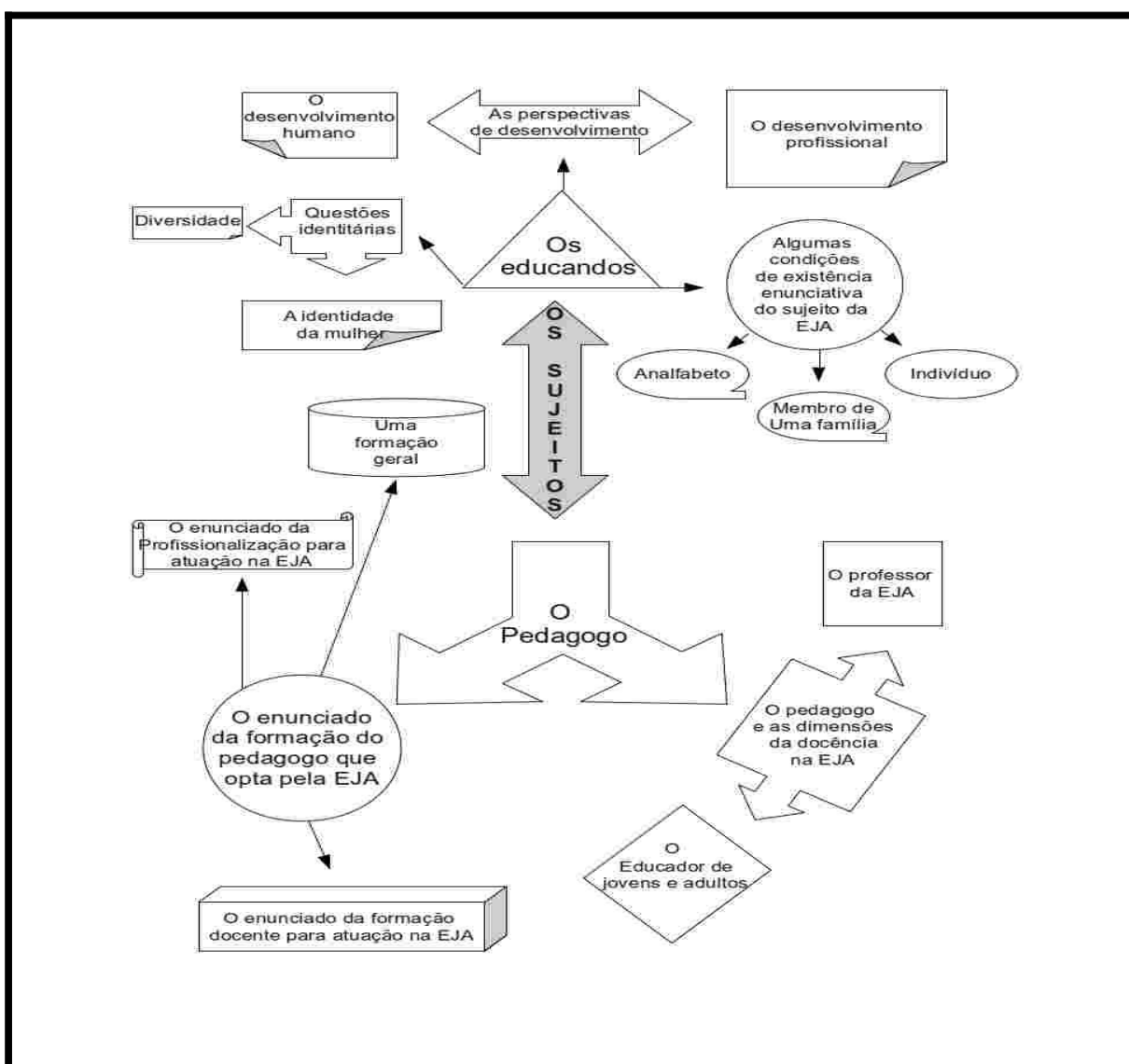
No território enunciativo dos saberes pedagógicos, há um componente específico que interessa essa para uma discussão mais ampla acerca do analfabetismo - é o método de alfabetização. A desconsideração dos fatores de ordem política e social em que o jovem ou o adulto analfabeto está inserido resulta no enunciado de uma concepção metodológica diferenciada daquelas que observam esses fatores. Como exemplo disso, é mencionado um “[...] método de ensino de leitura para adultos conhecido como Laubach⁴⁷ [...]” (BRASIL, 2001, p. 21), desenvolvido por um missionário protestante estadunidense. Esse método é pretensamente neutro politicamente e defende que o homem deve ser alfabetizado para se inserir na sociedade apenas para fazer a vontade divina.

Considerar a complexidade do analfabetismo como um fenômeno que expressa uma história de negação da dignidade e da cidadania é condição enunciativa para a elaboração de uma proposta metodológica de alfabetização com bases críticas e conscientemente políticas. É uma antítese à outra proposta metodológica mencionada. Não obstante, são citados “[...] novos métodos para educar o povo, para alfabetização da população adulta, a fim de que ela possa tomar parte ativa na vida política do país” (PAIVA, 1987, p. 250). Nessa ordem do discurso, um método de alfabetização que afirma a neutralidade política é falacioso, porque, ao defender a adaptação dos indivíduos ao *status quo*, torna-se incoerente com seu princípio de neutralidade. Já um método crítico de alfabetização vai declarar-se politicamente engajado em um projeto de libertação, em suma, um Saber pedagógico crítico.

47 Fundamento da Ação Básica Cristã, conhecida como Cruzada ABC.

CAPÍTULO 4 – OS SUJEITOS

O conhecimento acerca dos jovens e dos adultos da EJA é constituído na condição de existência enunciativa do educador. Por essa razão, desconhecer os sujeitos⁴⁸ da EJA é um interdito nesse posicionamento enunciativo do pedagogo, que opta por essa modalidade, tanto como campo de estudos quanto de atuação. Para se fazer como um profissional da EJA, o pedagogo deve compreender o educando em suas múltiplas dimensões, que transcendem a ideia de aluno. Em função desse enunciado, não é possível, simplesmente, chegar aos sujeitos da EJA “[...] imersos num contexto colonial, [...] para à maneira da concepção 'bancária', entregar-lhes 'conhecimento' ou impor-lhes um modelo (sic) de bom homem [...]” (FREIRE, 1981, p. 99). Conforme é possível visualizar no quadro abaixo, este capítulo explicita as relações enunciativas que posiciona os indivíduos como sujeitos na ordem discursiva em questão.



48 Conforme já explicitado no capítulo, tópico 1.4.2, segundo Foucault (2008), o sujeito é uma posição que o indivíduo assume na ordem do discurso.

4.1 OS EDUCANDOS

Em algumas regiões enunciativas da EJA, geralmente, a figura do educando é “[...] retratada apenas em seus aspectos negativos – pobreza, sofrimento, injustiça [...]. Ocorre também a redução dos interesses ou das necessidades educativas dos jovens e dos adultos ao que lhes é imediato, enquanto sua vontade de conhecer vai muito além” (BRASIL, 2001, p. 29-30). Emergem, nesse jogo, dois modos predominantes de posicionar enunciativamente esses sujeitos. O primeiro é a negação, que aciona aspectos como exclusão, marginalização, problemas com a escola, subempregos, autoestima prejudicada, miséria, desterritorialização e relações de opressões diversas.

A exclusão e a marginalização, como elementos agregados às dimensões negativas de posicionar o sujeito da EJA, são mobilizadas para se falar acerca de suas trajetórias de vida. Dizendo de outra maneira: os jovens, adultos e idosos frequentam a escola, porque, de algum modo, a sociedade os excluiu, negou-lhes diversos direitos sociais. Há também aqueles sujeitos que “[...] já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular [...] [e esse segmento social] vem sendo marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional [...]” desse país (BRASIL, 2001, p. 34).

Outro ponto problemático é a relação estabelecida entre esses sujeitos e a instituição escolar, que também é uma relação de negação. Nessa perspectiva, muitos jovens, adultos ou idosos “[...] não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola” (BRASIL, 2001, p. 36). Muitos adolescentes e jovens são “[...] recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas” (BRASIL, 2001, p. 36). Além disso, “todos os adultos, quando se integram a programas de educação básica, têm uma idéia (sic) do que seja a escola, muitas vezes construída baseada na escola que eles frequentaram (sic) brevemente quando crianças” (BRASIL, 2001, p. 42). Os significados que atribuem à escola são fundados em experiências anteriores, portanto, em uma “escola tradicional”. A isso, agregam-se as dificuldades de acompanhamento das rotinas escolares.

Os jovens e os adultos da EJA também são posicionados e circunscritos na condição de trabalhadores com precária qualificação profissional. Esse é mais um elemento de negação dos sujeitos. Não obstante, os “[...] alunos de programas de educação de jovens e adultos normalmente são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, e uma grande parte atua no mercado informal [...]” (BRASIL, 2001, p. 38). Sua precária qualificação busca justificar as posições subalternas

no mercado de trabalho, com ocupações desprestigiadas socialmente. Enfim, esses sujeitos, constantemente, “[...] aspiram a melhores padrões de vida e de emprego” (BRASIL, 1998d, p. 06).

Um elemento articulado às situações precárias de emprego é a própria condição socioeconômica desses sujeitos, que pertencem aos “[...] grupos sociais desfavorecidos economicamente [...]” (BRASIL, 2001, p. 47). Seus baixos salários e o fato de não terem os direitos trabalhistas garantidos não possibilitam um padrão de vida que atenda minimamente às necessidades materiais básicas. Muitos dependem dos programas de combate à pobreza do Governo Federal. São precárias as condições de moradia, alimentação, saúde e lazer. Alguns vivem endividados, com dificuldades para quitar os débitos das contas de água, energia e gás de cozinha. Muitos sofrem com a interrupção desses serviços devido à falta de pagamento. Em períodos de inverno, suas casas sofrem risco de desmoronamento, são alagadas pela chuva, ou pelo esgoto que transborda, trazendo doenças e fazendo com que percam o pouco que já têm⁴⁹.

Diante do quadro ora apresentado, em que se situa parte significativa dos jovens, adultos e idosos da EJA, que é a negação da própria dignidade humana, emergem elementos como medo, angústia e sentimento de incapacidade diante da vida. Em *Pedagogia do Oprimido* e outros escritos freireanos, isso é denominado de “situações limite” (FREIRE, 1981). Trata-se de um quadro que prejudica a autoconfiança e a autoestima desses sujeitos. Ao vincular esse panorama à sua vivência no ambiente escolar,

a imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. [...] Nos mais velhos, essa baixa auto-estima (sic) se traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima (sic) se expresse pela indisciplina e auto-afirmação (sic) negativa (BRASIL, 2001, p. 43).

Outro elemento enunciativo é o signo da territorialidade. Ao tentarem sair de suas regiões, em busca de melhores condições de vida, nas regiões economicamente mais desenvolvidas do país, “[...] esses jovens e adultos sofrem com o estigma de serem migrantes analfabetos vivendo num grande centro urbano [...]” (BRASIL, 2001, p. 214). Esse é um processo conflituoso com a própria identidade dos sujeitos, porque muitos deles “[...] experimentaram verdadeiros processos de “desterritorialização” e que — tal qual

49 Embora se trate de elementos constitutivos do modo de posicionar esses sujeitos na ordem do discurso, muitos desses aspectos fazem parte de sua experiência existencial. Muitos têm sua vida marcada por esses acontecimentos, que não são apenas enunciativos, porque afetam seu dia a dia e sua qualidade de vida.

retirantes no campo ou errantes nas cidades — vivem os desajustes de inserir-se em novos espaços nos quais têm dificuldade de reconstituir sua identidade” (BRASIL, 2001, p. 176).

O segundo modo de posicionar esses sujeitos, na ordem do discurso em questão, agrega uma série de fatores de afirmação⁵⁰ dos sujeitos da EJA. Esses elementos exaltam seu caráter de trabalhadores, detentores e produtores de saberes, disposição para aprender e estarem em constante processo de libertação. Nessa direção, “a quase totalidade [dos sujeitos da EJA] [...] são trabalhadores [...] acumulando responsabilidades profissionais e domésticas [...]” (BRASIL, 2001, p. 36). Em geral, “são donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores [...] são cidadãos e trabalhadores, que já estão integrados de um modo ou de outro em nossa sociedade [...]” (BRASIL, 2001, p. 41-43). Eles constroem as cidades, movimentam as fábricas e produzem no campo. O resultado de sua ação é a geração de riquezas para o país e o movimento da economia nacional.

Suas experiências no mundo do trabalho, no sindicato, na igreja, nas associações, na família etc. geram um acúmulo de saberes, que circulam, são (re) significados e constituem o modo como se relacionam com o mundo. Considerando isso, é possível afirmar que esses jovens, adultos e/ou idosos “chegam à escola já com uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida as mais diversas [...] Trazem, enfim, conhecimentos⁵¹, crenças e valores já constituídos⁵²” (BRASIL, 2001, p. 40-41). Embora muitos não tenham sido alfabetizados, suas experiências existenciais lhes permitem compreender o papel social da escrita e algum saber acerca do mundo letrado. É possível falar em “[...] adultos pouco escolarizados que têm um excepcional domínio da expressão oral: contadores de histórias, poetas, repentistas, líderes populares” (SOUZA e MOTA, 2007, p. 511).

Esses sujeitos são situados como pessoas que “[...] podem criar estratégias alternativas para resolver problemas práticos simples, tais como saber o destino de um ônibus ou preencher um formulário [...]” (BRASIL, 2001, p. 43) sem, necessariamente, serem alfabetizados. Esse discurso denota que “os jovens e os adultos analfabetos

50 O elemento *afirmação* é uma contraposição ao primeiro modo de se posicionarem os jovens e os adultos na EJA. Trata-se de uma interlocução com as séries enunciativas da Educação Popular, localizadas no território arqueológico dos saberes devidamente descritos no capítulo anterior.

51 Leia-se *saberes*.

52 Por muito tempo, em outras condições enunciativas, essa ideia de o adulto já ser um sujeito de saberes constituídos foi algo considerado exclusivamente negativo. Acreditava-se que o sujeito que foi educado fora da institucionalidade vigente traria vícios prejudiciais, por isso, afirmações como: “[...] [não] há coisa mais difícil que desabituar-se daquilo a que se estava habituado [...] [ou] não há coisa mais difícil que voltar a educar bem um homem que foi mal educado” (COMENIUS, 2001, p. 16) faziam parte do modo de situar os sujeitos não escolarizados.

possuem informações sobre a escrita e alguma ideia (sic) sobre seu funcionamento” (BRASIL, 2001, p. 67). Além da lógica que rege a escrita, “jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade anterior detêm uma grande quantidade de conhecimentos sobre fenômenos naturais e sobre a dinâmica social, econômica, política e cultural do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2001, p. 167). Isso quer dizer que é imprescindível compreender como organizam tais saberes, pois isso é fundamental para a construção de uma proposta educativa.

Outro fator de afirmação atribuído aos sujeitos da EJA é a forte disposição para aprenderem algo. Sua expectativa, ao iniciar um processo educativo escolar, em geral, é de aprender a ler, a escrever e a operar matematicamente. Esses educandos ainda são posicionados com expectativas que vão além disso.

Muitos [jovens e adultos] referem-se também à vontade mais ampla de 'entender melhor as coisas', 'se expressar melhor', de 'ser gente', de 'não depender sempre dos outros'. Especialmente as mulheres, referem-se muitas vezes também ao desejo de ajudar os filhos com os deveres escolares ou, simplesmente, de lhes dar um bom exemplo (BRASIL, 2001, p. 42).

Outras questões relativas ao conhecimento do próprio corpo, à saúde, à alimentação, ao planejamento familiar etc. também emergem nesse discurso como aspectos que interessam sobremaneira aos sujeitos da EJA. Particularmente, a reprodução humana “[...] desperta muito interesse nos educandos jovens e adultos. A maioria deles já tem vida sexual ativa, mas muitas dúvidas e curiosidades em relação a esse tema [...]” se fazem nas situações dialógicas provocadas em sala de aula (BRASIL, 2001, p. 180).

O educando - jovem, adulto ou idoso - também é revelado como um sujeito complexo. Essa compreensão supera a lógica restritiva ao aluno atrasado, que precisa concluir seus estudos, porque são situados como seres humanos, sujeitos em constante processo de busca pelo conhecimento, por melhores condições de vida, enfim, eles estão em busca do reconhecimento de sua identidade, individual e/ou coletiva. Portanto, *“os caminhos de libertação são os do oprimido que se liberta: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente”*⁵³ (FREIRE, 1981, p. 3).

53 Grifo *italico* de texto-fonte.

4.1.1 Perspectivas de desenvolvimento

A partir das escavações do enunciado da EJA, no Curso de Pedagogia, foi constatado que os sujeitos da EJA, no que se refere ao signo do desenvolvimento, estão situados a partir de duas perspectivas complementares. Em primeiro lugar, é necessário compreendê-los como *pessoas*. Isso amplia o modo de se falar sobre eles, uma vez que reduzi-los a alunos da Educação Básica que não estão na idade própria equivale a precarizar esse entendimento. Na condição de *pessoa*, o educando da EJA é situado a partir da perspectiva do desenvolvimento humano. Nesse discurso, o processo educativo deve ser conduzido para desenvolver os aspectos físicos, valorativos e cognitivos dos sujeitos. Já a construção de um processo educativo contextualizado com sua condição de trabalhador é a segunda perspectiva de desenvolvimento correlata aos educandos. Enunciativamente, é possível afirmar que isso conferirá um direcionamento específico às propostas educativas voltadas para os adultos: a problematização de questões como o desemprego, a exploração do trabalhador e a qualificação profissional, que são elementos emergentes nessa pauta.

4.1.1.1 O desenvolvimento humano

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 assegura que “a educação [...] será promovida e incentivada [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 2010). Essa perspectiva da EJA amplia a dimensão da figura do educando. Isto é, antes de ser um adulto que está passando por um processo de escolarização básica, o sujeito da EJA é um ser humano, uma pessoa. Como tal, há inúmeras habilidades, aspectos e potencialidades a serem desenvolvidos, por intermédio dos processos educativos. Um dos fins da educação será o “[...] desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades” (BRASIL, 2000b, p. 67). Esse desenvolvimento se dará “face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro [...]” (BRASIL, 2000b, p. 67).

Com base no que está posto, pensar o desenvolvimento dessas pessoas requer a compreensão de sua complexidade, saber que o processo não será iniciado do zero. Não é possível fazer *tábula rasa* dos jovens, adultos e idosos. Existem algumas dimensões possíveis de serem desenvolvidas nos sujeitos da EJA, a saber: “física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (BRASIL, 2005, p. 11). Não obstante, essa ordem discursiva alimenta a ideia de que,

na base da expressão potencial humano, sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho dessas descobertas (BRASIL, 2000b, p. 11).

Esses sujeitos são constituídos enunciativamente como portadores de diversas potencialidades e capazes de “[...] retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado” (BRASIL, 2000b, p. 10). Em outras palavras, o educando já chega ao processo educativo com diversas habilidades e competências adquiridas ao longo da vida. Ao processo educativo cabe, também, desenvolvê-los, articulando esses saberes ao conhecimento sistematizado.

4.1.1.2 O desenvolvimento profissional

O trabalho é uma das categorias teóricas mais importantes do materialismo histórico e dialético. Nessa ordem do discurso, ele é muito mais do que o modo de prover o sustento ou reproduzir as condições concretas de existência das pessoas. Trata-se de uma atividade praxiológica transformadora da natureza, que confere significados e sentidos à vida humana. Como exemplo, o trabalhador é situado

como um criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. [...] O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo, fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho (BRANDÃO, 1981, p. 45-46).

Nesse feixe de correlações enunciativas, o sujeito da EJA, antes de ser aluno, é uma pessoa, o que implica ser um conjunto de outras coisas simultaneamente. Por essa razão é que são descritos como “estudantes que aspiram a trabalhar, [e/ou] trabalhadores que precisam estudar [...]” (BRASIL, 1998d, p. 06). O fator “precisar” vincula a questão da própria necessidade de sobrevivência e manutenção do trabalhador e sua família. É por isso que questões como *salário* são tão importantes nas experiências de EJA. Eis alguns aspectos de condução dos diálogos presentes nas práticas educativas com adultos: “[...] a valorização do trabalho e a recompensa; [...]; o horário do trabalho segundo a lei; o salário mínimo e o salário justo; repouso semanal – férias – décimo terceiro mês” (BRANDÃO, 1981, p. 53).

Ao enunciado da *condição material de existência dos sujeitos da EJA* está articulada a ideia de muitos desses jovens e adultos estarem afastados da escola por vários anos. Por isso, o trabalhador também é posicionado enunciativamente na condição de “[...] retorno na educação escolar [...]” (BRASIL, 2000b, p. 25). Poderíamos dizer, então, que esses sujeitos da EJA estão constantemente “[...] lutando por mais oportunidades de se desenvolverem como trabalhadores [...]”, seja do campo ou dos centros urbanos (BRASIL, 2001, p. 229).

Isso lhes confere uma especificidade que os vincula a uma necessidade educativa singular. Suas condições de acesso e permanência na escola são distintas das de outros sujeitos que não são trabalhadores nem estão em busca de emprego. Isso não requer, necessariamente, uma redução da carga horária, ou simplificação dos conteúdos escolares. Não se trata de precarizar o ensino sob a justificativa de serem trabalhadores, mas de observar que “a maioria dos jovens e dos adultos das camadas populares que ingressam nos programas de educação básica já estão inseridos no mundo do trabalho, e os temas econômicos lhes são familiares” (BRASIL, 2001, p. 197). Esse discurso considera imprescindível tomar essa ideia como pressuposto para pensar estratégias educativas compatíveis com as condições desses sujeitos, considerando que estão inseridos no universo produtivo.

O sujeito da EJA que é trabalhador também está constituído pelo que estabelece o art. 39 da LDB, ao mencionar que “a educação profissional deve ser integrada às diferentes formas de educação, [...] o trabalhador, em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (BRASIL, 1996). Pensá-lo como trabalhador não pressupõe um sujeito plenamente qualificado, preparado para assumir suas funções laborais, mas alguém que, mesmo com experiência profissional, precisa aprofundar o conhecimento técnico e desenvolver outras potencialidades necessárias ao exercício de sua profissão, por meio de um processo educativo desenvolvido para esse fim.

Na V CONFINTEA, ficou determinado que à EJA cabe “[...] permitir que homens e mulheres desenvolvam suas habilidades e possam participar do mercado de trabalho e da geração de renda” (SESI/UNESCO, 1999, p. 26). Portanto, muitos desses sujeitos são “[...] desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes [que] podem encontrar nos espaços e tempos da EJA [...] um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2000b, p. 11), que supere a ideia de educação profissional restrita à preparação de mão de obra que deturpa a relação ontológica do trabalho como elemento de afirmação da humanidade dos sujeitos.

4.1.2 Questões identitárias

Mediante a complexidade da existência dos sujeitos da EJA, algumas questões correlacionadas ao signo da *identidade* emergem demonstrando ainda mais possibilidades enunciativas. Não é possível falar em uma identidade, mas, identidades distintas que tecem essa rede: *os sujeitos da EJA*. Nesse ponto de emergência, a questão da mulher destaca-se, no Curso de Pedagogia, em meio à diversidade de sujeitos. Ela aparece, porque, além das características dos outros sujeitos, no campo das classes sociais, raciais e regionais, agrega o papel de mãe, esposa, dona de casa e trabalhadora que vende sua força de trabalho, nem sempre reconhecida socialmente.

4.1.2.1 Diversidade

Nesse lugar que constitui os educandos jovens, adultos e idosos, não é possível haver homogeneidade. A categoria sujeito da EJA abriga uma complexa heterogeneidade. Há, no entanto, um *status* para a questão de gênero no enunciado da EJA no Curso de Pedagogia. São identidades possíveis, que ampliam a ideia de masculino e feminino. A própria idade desses sujeitos também está constituída de diversidades: jovens, adultos e idosos. São três gerações que não estão delimitadas de modo tão simples. A juventude não é a mesma, pelo fato de os sujeitos pertencerem à mesma faixa etária. O mesmo ocorre com as demais faixas geracionais. Outras diversidades são as de ordem étnica⁵⁴, cultural e religiosa, relacionadas à história e ao lugar onde esses sujeitos vivem. A EJA precisa “[...] respeitar as diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação” (BRASIL, 2001, p. 48).

Esta é uma questão que emerge no enunciado da EJA e da Educação Popular: a diversidade de seu sujeito. Isso se articula tanto ao signo da historicidade brasileira quanto ao de sua dimensão territorial.

Muitos desses jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancioneiro regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000b, p. 05).

⁵⁴ Aqui é relevante levar em conta o que está posto na Declaração de Hamburgo acerca da relação entre etnias e EJA: “A educação de adultos deve refletir a riqueza da diversidade cultural, bem como respeitar o conhecimento e formas de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas. O direito de ser alfabetizado na língua materna deve ser respeitado e implementado” (SESI/UNESCO, 1999, p. 24).

É com base nessa pluralidade que o sujeito da EJA é pensado e situado. Isso interdita, consequentemente, a ideia de um simples modelo educativo, devido à complexidade dos sujeitos diante de suas diversidades. O projeto educativo terá como base essas várias referências culturais, sociais e geracionais. Todo esse processo deve ser encarado “[...] como uma oportunidade para que o educador enfrente com o grupo os preconceitos e as discriminações sociais [...]” que, comumente, aparecem nas salas de aula (BRASIL, 2001, p. 47).

4.1.2.2 A identidade da mulher

Os sujeitos da EJA também são mulheres. Do ponto de vista enunciativo, isso é mais do que considerar que parte significativa – dos alunos jovens, adultos e/ou idosos – é do sexo feminino. É nesse ponto que emerge mais uma discussão acerca do papel social que demarca a constituição desse sujeito. Há uma relação entre sua educabilidade e seu papel no seio familiar. Trata-se de pensar nas responsabilidades domésticas como o fim de sua educação. Evidentemente que esse discurso tem seus vestígios em tempos outros, quando as mulheres deveriam ser instruídas “[...] não para a curiosidade, mas para a honestidade e para a beatitude. Sobretudo naquelas coisas que a elas importa Saber e que podem contribuir quer para administrar dignamente a vida familiar [...] do marido, dos filhos e de toda a família” (COMENIUS, 2001, p. 58).

Na ordem discursiva *comeniana*, não se trata de negar à mulher o acesso à educação. Mas, para esse tipo de sujeito, o Saber é considerado não um valor em si mesmo. Isto é, educá-la é uma necessidade para que ela cumpra de maneira satisfatória sua função social. O problema é que esse mesmo discurso permitiu alguns deslocamentos enunciativos nessa relação entre a mulher e sua educabilidade, a ponto de não se admitir mais a necessidade de educação, já que seu papel se limita à vida privada. Isso está vinculado à ideia de “[...] enviar os filhos homens para estudar na capital do estado e manter as mulheres em casa, para ajudar nos trabalhos domésticos e na roça, até o aguardado momento do casamento [...]” (MAGALHÃES, 1995, p. 203). Nessa linha, emergem alguns discursos relacionados às

[...] tradições [...] ainda bastante arraigadas, lembrando a época colonial, [que] reserva para a mulher um papel centrado no lar, no casamento e na procriação (Del Priori, 1993). [...] [nessa ordem discursiva, apesar de se admitir que] muitas mulheres das áreas rurais trabalham na agricultura mas não são reconhecidas como trabalhadoras, de vez que são nomeadas por meio de sintagma verbal *ajuda o homem* (SUAREZ, 1992). Tais funções sociais têm contribuído para impedir, na prática social hegemônica, o acesso

de mulheres à leitura e à escrita. (MAGALHÃES, 1995, p. 221)

Nessa perspectiva, cabe pensar o signo do trabalho doméstico e suas implicações à constituição enunciativa desse sujeito. Isso implica a defesa do diálogo acerca do “[...] reconhecimento social desse tipo de trabalho, a justiça ou injustiça do modo como os afazeres domésticos são divididos pelos membros da família” (BRASIL, 2001, p. 199). Esse deslocamento permite o questionamento da relação entre mulher e funções domésticas, levando em consideração a necessidade do trabalho fora do lar que, nem sempre, é meramente uma questão de ordem econômica, mas também está no campo valorativo. Ao trabalho é atribuído um valor social. Ele também é objeto de satisfação e realização pessoal. Esse lugar ainda agrega a discussão sobre a divisão dos afazeres domésticos pelos demais membros da família.

Ao percorrer essa rede enunciativa, é possível constatar que há um pano de fundo da tradição machista que forja o papel de “provedor do lar” em oposição às “donas de casa”. Nessa ordem, a mulher teria a última palavra, todavia, sempre em matéria de questões privadas, isto é, os assuntos domésticos. A mulher adulta é posicionada, nesse feixe de correlações, como alguém que ainda estuda porque, na adolescência, abandonou a escola para se unir ao seu companheiro, ser mãe, cuidar da casa e criar os filhos. Só depois de os filhos terem ingressado no mercado de trabalho, ou no Ensino Superior, a mulher retorna à escola. Mas, para isso, se não for separada/divorciada ou viúva, necessita da autorização do marido. Afinal, “[...] opor obstáculos ao acesso de mulheres à cultura letrada faz parte da tradição patriarcal e machista que, por longo tempo, preponderou entre muitas famílias no Brasil” (BRASIL, 2000b, p. 06)⁵⁵.

Porém, identificamos algumas séries enunciativas que se contrapõem aos discursos que negam ou delimitam a educabilidade da mulher, até então percorridos. Ao invés de partilharem da ideia “[...] de que mulheres adultas não-alfabetizadas devem cuidar das exigências da maternidade antes de aprender a ler e escrever” (MAGALHÃES, 1995, p. 224) esses enunciados afirmam constantemente a elaboração de “[...] políticas de educação voltadas [às] [...] mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o seu acesso à educação e que restringem os seus benefícios” (SESI/UNESCO, 1999, p. 24).

Nessa ordem do discurso, ganha *status* a afirmação de que “as mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens” (SESI/UNESCO, 1999, p. 24). Isso se articula à

⁵⁵ Nota de rodapé.

função enunciativa do Direito, pois toda “a sociedade, por sua vez, depende de sua contribuição em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana” (SESI/UNESCO, 1999, p. 24). Isso expressa o reconhecimento da mulher como sujeito de direitos, que, ao mesmo tempo, pode contribuir com seu trabalho para o desenvolvimento da sociedade. Portanto, “qualquer argumentação em favor de restrições ao direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas devem ser tomadas para fazer face a tais argumentações” (SESI/UNESCO, 1999, p. 24).

4.1.3 Algumas condições da existência enunciativa dos sujeitos da EJA

Na ordem do discurso da EJA, os educandos são posicionados de algumas maneiras, doravante denominadas *condições de existência do sujeito da EJA*⁵⁶. Identificamos três, a saber: o analfabeto, o membro de uma família e o indivíduo em sua dimensão subjetiva. O primeiro está constituído em meio a uma oposição de ideias: o analfabeto, como um acomodado, submetido a situações de privações materiais, que seriam consequência de sua própria ignorância; e a crítica à primeira ideia, que afirma ser o analfabeto uma vítima de um conjunto de condições históricas, políticas e sociais, mas que, nem por isso, é um ser desprovido de saberes, cultura e responsabilidades. Embora não seja reconhecido, ele produz riquezas com seu trabalho, contribuindo com a economia local, regional e nacional. Já em sua segunda condição de existência, o sujeito da EJA, não necessariamente analfabeto, está situado em uma rede familiar e tem relações estabelecidas, a depender da função que ocupa em sua casa. Isso implicará a constituição do processo educativo. A terceira condição de existência o enuncia como um indivíduo com suas dimensões subjetivas, relativas à autoestima e à trajetória de vida, possíveis de se constituírem como objetos de problematização pelo processo educativo.

4.1.3.1 O analfabeto

Essa condição de existência enunciativa é marcada por algumas dispersões presentes nos discursos midiático, científico, educacional, estatístico e internacional. Em cada um desses campos de domínio, observamos tentativas distintas de apresentar esses jovens e adultos. Dito isso,

[...] a mídia refere-se ao chamado analfabeto (termo predominante) também como não-alfabetizado, semi-analfabeto, analfabeto absoluto, analfabeto

⁵⁶ Conforme o tópico 1.4.2, o sujeito é uma posição que pode ser assumida por indivíduos distintos na ordem do discurso.

funcional, ou iletrado, muitas vezes sem referir-se a critério algum de classificação. Quando tais critérios aparecem, podem remeter-se à idade (critério comumente utilizado em pesquisas sobre o assunto), período de escolarização (critério de muitos educadores); saber ler e escrever o próprio nome (critério do IBGE); saber ler, escrever e interpretar um bilhete simples (critério da UNESCO) ou pelo menos duas dessas variáveis (MATENCIO, 1995, p. 246-247).

Em meio a essa dispersão enunciativa, há uma regularidade que caracteriza o analfabeto em duas perspectivas: uma conservadora e outra crítica. A visão conservadora está alicerçada no pressuposto de que a incapacidade é uma opção que o próprio analfabeto faz. Como tal, ele deve assumir consequências como marginalidade e pobreza, uma vez que é o principal responsável por sua própria ignorância. A visão crítica questiona a primeira série de enunciados com base na afirmação de elementos como: capacidade de articulação de saberes, produtividade e a relação entre o analfabeto e a escrita. Essas perspectivas são conflitantes entre si e posicionam-se de maneiras antagônicas - a segunda é antítese da primeira.

Na ordem do discurso conservador, para tratar o analfabeto como incapaz, é utilizada a estratégia da ausência de maioridade. Em outras palavras, a negação de sua condição de adulto. Nessa perspectiva, a condição de analfabeto o desqualifica para todos os níveis da vida social, pública e privada. Assim, emergem questões do tipo: “Quem é a gente sem leitura?”⁵⁷ (MAGALHÃES, 1995, p. 219). Ou seja, nesse modo de descrever o analfabeto, considera-se que ele mesmo tem dificuldades de se identificar como um ser com responsabilidades de adultos.

Exemplificando esse discurso, eis algumas ideias difundidas acerca do analfabeto: “ele estaria 'inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta' e, incapaz de integrar-se nos padrões culturais, 'ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns’” (PAIVA, 1987, p. 186). Trata-se de situá-lo como alguém incapaz de produzir algo, de dirigir a própria vida, como também despreparado para participar das decisões mais amplas da sociedade. Ainda nessa direção, há a ideia de “‘adulto-criança, como as crianças ele [o analfabeto] tem que ver o mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas’” (BRASIL, 1987, p. 186).

Nessa perspectiva, o analfabeto é descrito como alguém impedido de servir à sociedade e de servir-se dela. Ele está à margem de todo o contexto social, simbólico, político e histórico. É um sujeito “[...] destituído de um instrumento essencial para que pudesse

57 Trecho de transcrição do depoimento de uma aluna de alfabetização, da cidade do Paranoá, próxima a Brasília, identificada por Magalhães (1995) como Mariana de 35 anos.

manifestar-se como homem” (PAIVA, 1987, p. 266). A própria humanidade do analfabeto é objeto de questionamento e negação, porque ele está alheio à escrita, que é um artefato cultural presente na história da humanidade há, pelo menos, seis mil anos. Por esse conjunto de razões,

o analfabeto é visto como um elemento incapaz pois 'os marginalizados mal produzem e consomem abaixo do mínimo. Não imaginam, não se dedicam, não estimulam, não competem, não se aperfeiçoam. Constituem, sob todos os aspectos, a mais perigosa parcela contra o desenvolvimento'. A eles escapariam, de todo, 'o que de elementar se exige na vida das relações humanas': 'eis o marginal que pesa na comunidade – para alguns, o peso morto que lhe detem (sic) o progresso; para outros, o cego moral que renunciou aos atributos maravilhosos da espécie' (PAIVA, 1987, p. 267).

Esse discurso afirma que ele não utiliza a imaginação, não é dedicado, não é estimulável, não compete, não é capaz de aperfeiçoar-se, é um caso sem solução, enfim, é uma negação de si mesmo e tem responsabilidade por isso. Ele renuncia o que há de mais refinado na produção humana, porque é incapaz de apropriar-se da escrita. Enfim, o analfabeto é apresentado como alguém “[...] incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança” (BRASIL, 2001, p. 20).

Ao assumir a posição de renúncia ao conhecimento, ele precisa arcar com algumas consequências sociais que a vida lhe impõe. Alguns desses problemas são constituídos por: “[...] dificuldades para participar das atividades produtivas e que a condição de iletrado corresponde à inevitável condenação à marginalidade não apenas política, mas também econômica e social” (BEISIEGEL, 1974, p. 162). Sua marginalidade o faz sofrer “[...] de 'minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é frequentemente (sic) explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito” (PAIVA, 1987, p. 184).

Para essa ordem discursiva, como consequência direta de sua negligência, o analfabeto dificilmente logrará uma condição social abastada. Será sempre um desafortunado, entregue aos vícios, visto que sua incapacidade e comodismo não lhe permitem galgar oportunidades de estabilidade econômica. Sua forma de ver o mundo, de acordo com esse enunciado, está cristalizada. É por isso que “[...] os mais jovens, não ainda subjugados pelo mundo, estão mais aptos para se habituarem [...] que aqueles a quem o mundo já estragou e viciou, mantendo-os sob os seus graves tributos” (COMENIUS, 2001, p. 17). Isso implica dizer que há dificuldade de mudança de mentalidade à medida que o indivíduo vai ficando mais velho.

Por não produzir nada ou produzir em volume insignificante, vive mal, habita mal, é mal vestido, tem a saúde fragilizada e não tem condições de prover uma educação de qualidade para os filhos, que são numerosos. Dentro dessa ordem discursiva conservadora, o próprio analfabeto reconhece sua incapacidade diante das complexas demandas que a sociedade impõe: “[...] uma pessoa que já sabe ler bastante, pode arrumar serviço que preste, pode arrumar serviço bom”⁵⁸ (MAGALHÃES, 1995, p. 219-220). Como exemplo dessas afirmações, está posto que “[...] o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros” (BRASIL, 2000b, p. 05).

Do ponto de vista oposto, está dito que algumas dessas “[...] ideias (sic) preconceituosas sobre adultos analfabetos foram criticadas; [em contrapartida], seus saberes e capacidades foram reconhecidos” (BRASIL, 2001, p. 21). Esses pressupostos, que desqualificam o analfabeto, na perspectiva crítica, não se sustentam. Trata-se de um discurso retórico porque visa desresponsabilizar o próprio modelo econômico pelas condições que objetivam o analfabetismo. Também é conservador porquanto busca preservar o *status quo*. Para atingir esse fim, rotula os analfabetos e os responsabiliza estrategicamente por sua condição. Uma dessas manobras consiste em não reconhecer que os analfabetos são sujeitos de saberes. O fundamento disso é que o Saber produzido e acumulado pela humanidade não se restringe à escrita, pois a própria linguagem não está restrita aos domínios do letramento. Não podemos negar que, antes de ser analfabeto, é um ser humano, capaz de dominar outras formas de linguagem e saberes múltiplos.

Enquanto o analfabetismo é uma condição histórica, ser humano é uma condição ontológica. Nessa perspectiva crítica, as questões históricas podem ser transformadas, superadas e rompidas, em função das próprias condições ontológicas humanas. Logo, a condição de analfabetismo pode ser superada. Argumentar visando rotular o analfabeto como incapaz, que não tem saberes, é um empreendimento sem sustentação nessa ordem discursiva oposta. O analfabeto tem “[...] uma visão própria e, muitas vezes, amadurecida dos problemas, que aprendeu a solucionar as questões que a vida lhe colocou e que deveria ser respeitado como alguém que raciocina e decide [...]” (PAIVA, 1987, p. 186) mesmo sem o domínio da língua escrita.

Se do ponto de vista do discurso conservador, que posiciona o analfabeto como “[...] uma pessoa [...] 'deficiente', 'cego', [o discurso crítico concebe a pessoa analfabeta] como

58 Trecho de transcrição do depoimento de uma aluna de alfabetização, da cidade do Paranoá, próxima a Brasília, identificada por Magalhães (1995) como Mariana, de 35 anos.

também detentora de um rico sistema de valores e crenças mediado pela língua falada”. (MAGALHÃES, 1995, p. 217). Essa ordem do discurso descreve o “[...] adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas” (BRASIL, 2001, p. 21). Isso não está excluindo a possibilidade, necessidade ou capacidade de esse sujeito alfabetizar-se. Essa é uma discussão que vai perpassar as funções enunciativas do direito à educação e dos saberes. Esses dois campos sinalizam favoravelmente à alfabetização de adultos. Nessa perspectiva, “os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura” (BRASIL, 2001, p. 23). O próprio campo de domínio antropológico sustenta esse enunciado, uma vez que afirma a impossibilidade de não existir cultura onde há grupos humanos. Em suma, é defendida a ideia do “[...] analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação”. E como não são reconhecidos, muitas vezes não têm condições dignas de habitação, alimentação nem saúde.

A relação de jovens e adultos analfabetos com a escrita, nem sempre, é do modo como as estratégias retóricas e conservadoras de enunciar o analfabeto estabelecem. Isto é, muitos “[...] adultos analfabetos podem escrever enunciados⁵⁹ significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não produzam uma escrita convencional” (BRASIL, 2001, p. 31-32). Nessa ordem discursiva, em diversas situações, ainda que sejam analfabetos, o jovem, o adulto ou o idoso podem fazer uso da escrita. Isso pode ser feito tanto por aqueles que a dominam parcialmente quanto pelos que não a dominam. Do mesmo modo, uma pessoa alfabetizada pode fazer uso precário da escrita ou quase não utilizá-la em situação alguma e viver praticamente sem usá-la socialmente⁶⁰. Esse ponto tangencia alguns enunciados correlatos ao “[...] letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologizado, como os funcionários analfabetos de uma instituição do estado de São Paulo [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 17). Nesse discurso,

[...] um adulto pode ser analfabeto, [...] [todavia] se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (BRASIL, 2000b, p. 06).

Portanto, “[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão

59 Embora a citação utilize a ideia de “enunciado”, ela difere conceitualmente da categoria da AAD, empregada como ferramenta de análise nesta pesquisa.

60 Estudiosos como Ferreiro e Soares investigam a problemática da alfabetização no campo do Letramento.

preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou 'vacionado' apenas para tarefas e funções 'desqualificadas' nos segmentos de mercado” (BRASIL, 2000b, p. 05). O discurso crítico correlacionado ao analfabetismo reconhece o analfabeto como sujeito de saberes, um cidadão produtivo que, mesmo sem ser reconhecido socialmente e sem receber o devido retorno, oferece grandes contribuições ao desenvolvimento local, regional e nacional, com seu trabalho, e por que não, com seus saberes também.

4.1.3.2 O membro de uma família

Essa é a segunda condição de existência enunciativa dos sujeitos da EJA, identificada nessas escavações. Isso implica diversas relações enunciativas entre mães, pais, filhos, irmãos, netos, madrastas, padrastos, enteados, avós, tios, sobrinhos, genros, noras, sogras, primos e cunhados. Assumir a necessidade de frequentar uma escola, depois de adulto, ou um processo educativo não formal é considerar como o sujeito será visto nesse jogo de relações. Questiona-se, então, que tipo de vínculo uma pessoa que está se alfabetizando terá com um filho, sobrinho ou neto que estuda no Ensino Médio. Nesse discurso, reconhece-se que “muitos estudantes da EJA, face aos seus filhos e amigos, têm de si uma imagem pouco positiva relativamente as suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização” (BRASIL, 2000b, p. 63).

De acordo com esse entendimento, “para educar crianças [...], os pais precisam constantemente se atualizar, [...] para apoiar os filhos em seu percurso escolar, cuidar de sua saúde etc.” (BRASIL, 2001, p. 40). Um adulto em situação de escolarização pode utilizar as informações a que têm acesso na escola “até para planejar a família, para que possa ter quantos filhos [...]” deseja (BRASIL, 2001, p. 40). Tanto suas experiências adquiridas como mães e pais de família podem servir de base para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto as aprendizagens escolares podem fazer o educando “desempenhar, de modo consciente e responsável, seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade” (BRASIL, 2001, p. 47).

Um processo educativo de base crítica possibilita o adulto, em seu meio social, “[...] a contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas sobre toda a comunidade” (BEISIEGEL, 1974, p. 97). A família está situada na sociedade e condicionada às suas regras. Igualmente, os relacionamentos familiares, “[...] nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam [...] quanto mais se desenvolvem essas relações de feição

autoritária entre pais e filhos, tanto mais vão os filhos, em sua infância, introjetando a autoridade paterna” (FREIRE, 1981, p. 180-181).

4.1.3.3 O indivíduo em sua dimensão subjetiva

Autoestima, identidade pessoal, história de vida, expectativa e autoconfiança são elementos mobilizados para posicionar enunciativamente os educandos jovens e adultos no campo da subjetividade. Além das outras dimensões já mencionadas, o sujeito da EJA constitui-se enunciativamente como indivíduo⁶¹. Sua dimensão subjetiva ganha materialidade nesse enunciado, uma vez que é de interesse do processo educativo. Em função disso, o trabalho pedagógico voltado para jovens, adultos e idosos não pode prescindir das dimensões subjetivas dos sujeitos. Eles devem ser considerados, também, em suas particularidades, suas individualidades.

Como exemplo dessa dimensão do indivíduo, a relação subjetiva que esses sujeitos estabelecem com o Saber escolar, em geral, e com a escrita, especificamente, é marcada por signos como vergonha, constrangimento e sentimento de inferioridade, como está posto nas palavras a seguir: “Aí fica difícil, assinar o nome, toda se tremendo. Eu tô perto de muita gente pra *mim* assinar o meu nome, fico tremendo. Por que? Por que a gente treme quando não sabe ler? Eu não tive chance quando era pequena⁶²” (MAGALHÃES, 1995, p. 219). Essa ordem discursiva mobiliza elementos vinculados não apenas à trajetória social e histórica, mas também posiciona o sujeito constituído por elementos marcados pelo signo da individualidade: timidez, temor, vergonha, baixa autoestima etc.

Esse discurso denota que “[...] um aspecto fundamental da inserção de jovens e adultos nesses programas [de educação] é o fortalecimento de sua auto-estima (sic) [...]” (BRASIL, 2001, p. 174). Sempre que o elemento enunciativo da *autoestima* é mobilizado para se falar do sujeito da EJA, é na direção de elevar, fortalecer ou recuperá-la, uma vez que suas histórias de vida, em geral, são marcadas por outros elementos sógnicos como negação, exclusão, humilhação e opressão. Isso não significa, necessariamente, que essas trajetórias não devam se constituir como objetos de reflexão e problematização. Em outras palavras: como estratégia de “[...] recuperação da auto-estima (sic), da identidade pessoal e cultural e o reconhecimento

61 Aqui adentramos uma espécie de terreno movediço, pois necessitamos de cautela para não confundir a categoria “sujeito” da AAD com a ideia de indivíduo. Porém nossas escavações demonstram que, no discurso sobre a EJA, uma das funções enunciativas que posicionam o sujeito da EJA é sua dimensão subjetiva, sua individualidade. Portanto, com a devida consciência enunciativa, procuramos descrever esse artefato, sem confundi-lo com a ferramenta utilizada para operar a descrição.

62 Trecho de transcrição do depoimento de uma aluna de alfabetização, da cidade do Paranoá, próxima a Brasília, identificada por Magalhães (1995) como Mariana.

mútuo dos educandos envolve a rememoração de suas histórias de vida, de seus projetos e expectativas” (BRASIL, 2001, p. 174).

Contudo, está posto “[...] que o aluno não deve ser forçado a expor sua situação pessoal, mas sim ser estimulado a fazê-lo como um meio de integrar-se ao grupo” (BRASIL, 2001, p. 174). Esse enunciado afirma a necessidade de se estabelecer bem a distinção entre a exposição da situação pessoal e a problematização de trajetórias dos sujeitos. O fim desse processo é que “[...] o aluno amplie suas possibilidades de atuação, fortalecendo sua autoconfiança” (BRASIL, 2001, p. 175). Em suma, o sujeito da EJA é apresentado como alguém que precisa ser conhecido e reconhecer-se subjetivamente, além de suas dimensões políticas, históricas, sociais, culturais e cognitivas.

4.2 O PEDAGOGO (A)

Esse sujeito é posicionado enunciativamente como um profissional que está presente nas instituições escolares e nas não escolares. O que vai determinar a necessidade do trabalho de um pedagogo é a existência de um projeto educacional, independentemente do espaço. Seja no campo do ensino, como docente, gestor de projetos educativos e/ou da instituição escolar, ou, pesquisador do campo educativo, nos variados espaços em que atua. O pedagogo está situado como um profissional de presença necessária. Sua relação com a EJA mobiliza tanto sua dimensão formativa quanto sua atuação profissional.

4.2.1 O enunciado da formação do pedagogo que opta pela EJA

De acordo com o discurso presente no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I*, o estudo aprofundado acerca da EJA, na formação de um pedagogo, é uma opção feita pelo aluno de Pedagogia. Mesmo optando por esse campo, o estudante de Pedagogia, necessariamente, passa por uma formação geral, que contempla os aspectos pertinentes ao profissional da Educação. O objeto da formação do pedagogo é o fenômeno educativo em suas múltiplas dimensões. A EJA é um desses aspectos, que poderá, ou não, ser aprofundado pelo discente. A profissionalização do pedagogo para atuar na EJA aborda um conjunto de questões específicas, centrada em enunciados como: políticas públicas em EJA, sua dimensão política, histórica, filosófica, valorativa e metodológica, além dos próprios sujeitos analisados e descritos no tópico anterior. A docência em EJA é mais uma dimensão formativa do estudante que opta por essa modalidade, que contemplará a alfabetização e as séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

4.2.1.1 Uma formação geral

De acordo com os preceitos da EJA, que circulam no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I, para atuar competentemente na EJA, além dessa formação específica, o pedagogo deve ter uma sólida formação geral no campo do Ensino, da Pesquisa e da Gestão. Consta no PPP de Pedagogia (2006) que, nessas três áreas, comuns à sua formação, as disciplinas de fundamentação da educação lançam as bases para se compreender a relação entre educação e sociedade. A partir dos saberes advindos de campos de conhecimento, como o da Filosofia, da Sociologia, da História, da Economia, da Psicologia e da Epistemologia, o pedagogo é um profissional da Educação.

Especificamente, no campo do Ensino, o aluno do Curso de Pedagogia é posicionado como alguém que precisa estudar Didática, passar pelos estágios supervisionados, juntamente com as demais disciplinas correlacionadas ao ensino: Português, Matemática, entre outras. Já no campo da pesquisa, é necessário compreender os fundamentos epistemológicos da educação e estudar pesquisa educacional. Os estágios também podem contribuir no sentido de as escolas/campo serem espaços de investigação, além do exercício de elaboração de um trabalho monográfico no final do curso. Na gestão, o profissional deve ter se apropriado de saberes das áreas de Avaliação, Planejamento, Gestão Educacional, Organização e Prática da Educação Infantil, Ensino Fundamental e políticas educacionais.

Todo esse arcabouço mencionado constitui o enunciado da formação geral de todo e qualquer pedagogo na UFPB/*Campus I*, independentemente de optar ou não pela EJA. Trata-se de um conjunto de conhecimentos necessários à própria compreensão da problemática do fazer educativo, igualmente indispensável à atuação na EJA. É um conjunto de “[...] questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, [e pedagogos, dentre esses, aqueles que elegeram a] [...] educação de pessoas jovens e adultas, [...]” como campo de estudos e atuação (BRASIL, 2005, p. 10).

4.2.1.2 O enunciado da profissionalização para atuação na EJA

Mesmo uma sólida formação geral, fundada no Conhecimento, levando em consideração um arcabouço político, de base crítica e ética, não autoriza ao pedagogo ou a outro profissional da educação a atuar na EJA. Embora esse profissional necessite dessa sólida formação geral, é imprescindível uma profissionalização específica para essa modalidade educativa, tanto para o docente quanto para a supervisão ou a orientação

pedagógica. Trata-se de considerar que uma “[...] formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000b, p. 60). A EJA, por ser um direito, uma resposta da sociedade à história da exclusão educacional, um campo de pesquisa em educação, é um lugar de atuação profissional. Esse discurso interdita o espaço para os generalistas, sobretudo, os amadores ou profissionais de segunda categoria⁶³.

A qualificação desses profissionais da EJA é, obrigatoriamente, “[...] uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão, e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão” (BRASIL, 2001, p. 14). Trata-se de um discurso contrário à concepção de EJA como uma educação improvisada, ou de menor importância social. Pensar esse pedagogo situado como profissional da EJA é pensá-lo preocupado “[...] não apenas com a busca de métodos mais eficazes, mas também com as consequências (sic) políticas, sociais e econômicas [...]” de determinados programas, experiências ou ações votadas para a EJA (PAIVA, 1987, p. 206).

Tem-se, então, “[...] uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000b, p. 58). É nesse lugar que se torna evidente a relação entre a posição de sujeito da EJA e a posição do pedagogo que atua profissionalmente nessa modalidade. Em outras palavras, uma condição de existência enunciativa desse pedagogo é o reconhecimento das condições de existência de jovens e adultos da EJA. Nessa perspectiva, é responsabilidade das IES promover “[...] uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA” (BRASIL, 2000b, p. 28). Esse é um duplo movimento de valorização: da EJA, como um campo educativo, e do profissional que nela atuará.

4.2.1.3 O enunciado da formação docente para atuação na EJA

Essa interface da formação do pedagogo também está relacionada à mesma regra da formação geral. Ratificando isso, está dito que o “[...] preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino” (BRASIL, 2000b, p. 56).

⁶³ Conforme Beisiegel (1974, p. 118), a Educação de Adultos já foi constituída como um espaço para atuação de “[...] indivíduos diplomados em escolas primárias e mesmo outros sem nenhum grau de escolaridade, apenas semi-alfabetizados”. Paiva (1983, p. 193), por sua vez, chega a descrever essas pessoas que atuavam sem formação na Educação de Adultos como “[...] um corpo docente despreparado e incompetente”.

Além das dimensões já mencionadas relativas à Didática, esse docente precisa compreender quem são os sujeitos da EJA, como vivem, onde circulam, que saberes produzem e utilizam. Nessa ordem do discurso está dito que é necessário recorrer às experiências em EJA teorizadas, que se constituem em um campo de estudos, conhecido como Educação Popular, um campo de conhecimento. Necessariamente, o docente da EJA deve apropriar-se desse acúmulo teórico e prático.

Afunilando a questão, podemos dizer que a discussão da formação docente para a EJA é um modo de constituição enunciativa do profissional da EJA, como também do pedagogo que opta por atuar nesse campo. Esse é o estabelecimento de um “[...] estatuto de formação de docentes para a EJA” (BRASIL, 2000b, p. 56). O pedagogo, como docente da EJA, estará formado por um conjunto de regras distintas, porém não necessariamente excludentes daquelas existentes na atuação docente voltada para outros sujeitos. Esse discurso permite dizer que

[...] a formação docente qualificada [em EJA] é um meio importante para se evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão [...] essa formação deve ser obrigatória para os cursos que se submetem à LDB e pode servir de referência para alfabetizadores ligados a quadros extra-escolares (BRASIL, 2000b, p. 56).

A docência, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, é uma dimensão da formação do pedagogo, uma possibilidade de constituir um sujeito. Além da dimensão política do processo, o pedagogo/docente da EJA terá, com sua formação, a responsabilidade de atuar desde a alfabetização até o ensino das disciplinas pertinentes às séries em que atuará. É um enunciado de valorização da EJA e de seu docente também. Trata-se de superar a lógica dos anos 1940, da “[...] irrisória gratificação oferecida aos professores, com a qual só era possível aliciar um corpo docente despreparado e incompetente” (PAIVA, 1987, p. 193).

4.2.2 O pedagogo e as dimensões da atuação docente na EJA

Essa região enunciativa que posiciona o pedagogo frente ao discurso da EJA mobiliza duas séries de signos: o professor da EJA e o educador de jovens e adultos. Longe de ser uma função enunciativa de oposição, que se exclui ou se anula, essa relação entre professor e educador constitui o pedagogo, em sua articulação com a docência na EJA. Nesse jogo enunciativo, o educador agrega alguns elementos do professor, porém, em um

movimento semelhante a uma espiral, ele o supera, trazendo uma série de elementos marcados por signos como criticidade, compromisso social, identidade popular e engajamento político.

4.2.2.1 O professor da EJA

Em função dos achados resultantes desta investigação, é possível dizer que ser professor pressupõe, ao menos, os seguintes aspectos: 1) O estabelecimento de uma relação com os educandos - Esse ponto está vinculado à necessidade de conhecer o aluno, em suas múltiplas dimensões e até mesmo a construção de relações afetivas; 2) O conhecimento dos conteúdos escolares - Trata-se da competência de que o professor necessita frente à língua, às operações matemáticas e aos demais conteúdos pertinentes; 3) Domínio de métodos e técnicas de ensino - Esse é o conhecimento didático, os métodos mais apropriados para cada conteúdo e tipo de aluno, que consiste em organizar o Saber. Assim, compreender o método implica saber o que e o como deve ser ensinado; 4) Oposição à precarização do trabalho docente, que vê no voluntariado uma alternativa para os problemas educacionais. Em suma, o professor é posicionado, nessa ordem discursiva, como sujeito capaz de operar uma síntese com os elementos mencionados.

A relação que o professor estabelece com os educandos é importante para a criação de “[...] situações em que eles exponham e reconheçam aquilo que já sabem sobre a escrita” (BRASIL, 2001, p. 53). Isso implica “conhecer as idéias (sic) e as informações que os alunos já possuem [...] [Isso] é fundamental para que o professor possa selecionar conteúdos e dimensionar estratégias grupais e individuais adequadas [...]” (BRASIL, 2001, p. 67).

Além desses aspectos relacionados ao conhecimento do que o aluno sabe, ser professor da EJA requer uma “[...] grande dose de compreensão humana, ou espírito de serviço social” (FILHO, 1945, 181). Isso se articula à necessidade de valorizar as relações afetivas, ou seja, os laços criados entre alunos com seus pares e com os professores. Em suma, esses sujeitos são posicionados como profissionais capazes de ser [...] afáveis e carinhosos [e que evitem] [...] qualquer ato de aspereza [...]” (COMENIUS, 2001, p. 108).

Espera-se também, nesse discurso, que qualquer professor domine satisfatoriamente os conteúdos que precisa ensinar. No caso do pedagogo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), deve ensinar Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes nas séries iniciais do EF. Esse conjunto de conhecimentos, sistematizados em forma de conteúdos e disciplinas escolares, aplica-se

igualmente à EJA, nos chamados “ciclos iniciais” do EF. O professor, responsável por essas turmas de EJA, é situado como sujeito que deve, igualmente, dominar esses conteúdos para promover o ensino.

Quanto ao domínio dos métodos, é esperado que o professor observe as particularidades da EJA, pois, dificilmente, os métodos voltados para as crianças serão adequados para o jovem, o adulto e/ou o idoso. Para esse discurso, “[...] o professor deve estar em condições de definir, para cada caso específico, as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz aos alunos em seu processo de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 46). Mais uma vez, é validada a necessidade docente de se estabelecer uma relação de reconhecimento da existência do educando em suas dimensões extras escolares.

Igualmente aos demais, esse quarto elemento tem um *status* singular no posicionamento do pedagogo no discurso da EJA. Ou seja, a afirmação da docência como profissão de nível superior, que resulta na crítica às noções romantizadas de docência, sobretudo no campo da alfabetização, que vinculam a figura do professor à imagem de “[...] 'voluntário, ou até mesmo 'benfeitor', com domínio (não se sabe qual) sobre a leitura e a escrita” (MATENCIO, 1995, p. 250). Esse elemento tem uma especificidade que articula a figura do professor ao educador, porque o aspecto da militância emerge. Nesse contexto, o professor é posicionado como um defensor da causa da valorização da educação como um direito. Portanto, a qualidade não pode ser negligenciada e não se admite a figura do voluntário, mas do profissional com formação de excelência.

4.2.2.2 O Educador de jovens e adultos

Esse aspecto do posicionamento enunciativo do pedagogo, frente à EJA, não rompe com a figura do professor, mas a amplia e redimensiona e acrescenta outras correlações enunciativas. O educador de jovens e adultos não deixa de ser professor, porém o será de outro modo. Isto é, o educador de jovens e adultos existe como sujeito, com as seguintes condições enunciativas: conhecedor dos alunos/educandos, dos conteúdos, dos métodos e das técnicas; crítico à parte desses conteúdos métodos e técnicas, a determinado modelo de docência, educação e sociedade e tem clareza de suas funções.

Uma das condições básicas de existência enunciativa de qualquer professor, como já vimos, é o domínio dos conteúdos a ensinar. Isso também é uma regra de existência para o educador de jovens e adultos, que “[...] terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente” (BRASIL, 2001, p. 46). Igualmente, ao

professor é necessário, ainda, que o “[...] educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, [além de] suas necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 46). Outro aspecto que se assemelha ao professor é que “[...] todo educador deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la” (BRASIL, 2001, p. 46).

Diferentemente do professor que não assume a posição de educador, aquele que assume logo é identificado como “[...] educador problematizador, [que] re-faz (sic), constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos” (FREIRE, 1981, p. 80). A problematização do conhecimento é um elemento que diferencia o educador de outros professores que não são. Trata-se de questionar, constantemente, sua própria prática educativa. Para ser educador, o professor deve ter consciência do permanente inacabamento do conhecimento, dos métodos, das técnicas e de si mesmo. Embora saiba, também, que esse inacabamento nunca será uma posição estática. O que hoje é inacabamento cede espaço para novas competências, acompanhadas de novas lacunas. Nessa ordem do discurso,

a tarefa do educador é, antes de mais nada, a de criar uma outra educação. Ela foi a 'do colonizador' da metrópole, ou a 'do opressor' do poder. Servia aos interesses de reprodução de uma ordem social colonialista, dominante. Carregava seus símbolos e dizia as palavras que conferiam legitimidade ao seu poder. Ela foi no passado uma educação que confirmava, com a desigualdade do Saber, a desigualdade da vida social: colonos e colonizados, senhores e servos, brancos e negros” (BRANDÃO, 1981, p. 85).

De modo distinto do pedagogo-professor, o pedagogo-educador está sempre atento às posturas manipuladoras e autoritárias que ele mesmo não está isento de assumir. Acerca dessa questão, “[...] deveriam os educadores estar atentos para que a educação de adultos não se transformasse em agente de controle de consciências [...]” (PAIVA, 1987, p. 288). Essa postura crítica, própria do educador, supera os discursos que caracterizam o professor como “[...] indiscutível agente, como o seu sujeito real, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração [...] sempre o que sabe, enquanto os educandos [...]”, sempre os que nada sabem (FREIRE, 1981, p. 65-67). Sobre essas posturas autoritárias, o educador é radicalmente crítico, ele não se reconhece na ignorância, e sua razão de ser são as potencialidades e os saberes dos educandos.

A função do educador é de ampliar os interesses dos educandos. Não obstante, “[...] o educador deverá considerar, em seu projeto pedagógico, as expectativas, gostos e modos de ser característicos dos jovens” (BRASIL, 2001, p. 43). Juntamente com os sujeitos da EJA, o

educador assume a posição de construir uma escola e uma educação distinta daquela que os excluiu, ao longo de suas trajetórias de vida. Ao educador cabe trabalhar criticamente com a diversidade de sujeitos, em suas variadas dimensões, como as já mencionadas. Em última análise, a função do “[...] educador problematizador é de proporcionar com os educandos as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da 'doxa' pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do 'logos'” (FREIRE, 1981, p. 80).

CONCLUSÕES

Esta pesquisa objetivou, de maneira geral, analisar e descrever o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I*. Conforme os procedimentos metodológicos anunciados na introdução, o *corpus* documental mapeado e explorado tomou como ponto de partida o Projeto Político-pedagógico do curso em questão. Isso implicou o aprofundamento da análise dos enunciados correlatos à EJA, presentes no discurso institucional.

É importante ressaltar que o primeiro objetivo específico consistiu em *mapear os documentos relacionados à EJA, que constam no PPP de Pedagogia*. Embora objetivássemos proceder dessa maneira, o resultado desse processo, do modo como está posto (ver apêndice B), deu-se em função da abordagem teórica e metodológica utilizada. Isto é, não sabíamos quais documentos iríamos explorar. Ao acessar o PPP de Pedagogia, identificamos diversas menções à EJA, sustentadas em textos jurídicos ou teóricos. Somente depois da leitura do PPP foi possível determinar quais seriam os textos utilizados na pesquisa. Foram, ao todo, 23 documentos lidos (ver apêndice A), nos quais foi possível operar o deslocamento do mapa empírico e acessar o esquema enunciativo da EJA como um campo do Saber.

Nessa direção, foi possível atingir o segundo objetivo proposto: *percorrer a rede de enunciados que tece o discurso da educação de jovens e adultos no Curso de Pedagogia*. Isso possibilitou a realização do mapeamento dessas séries enunciativas, constatando que estão articuladas sob três funções enunciativas: direito à educação, saberes e sujeitos (ver apêndice C). Em traços gerais, essas funções estão constituídas da seguinte maneira:

1 – A função enunciativa do Direito à Educação: apresenta o deslocamento do esquema constitutivo do Direito para o enunciado da Educação: fato (experiências educativas), valor (a educação e seus princípios) e norma (o ordenamento jurídico educacional). É nesse feixe de correlações que emerge a crítica ao discurso oficial a respeito da EJA, o qual exalta o engajamento da sociedade civil na causa da educação de adultos. Ele vincula a educação à ideia de ajuste social como condição para a cidadania.

No âmbito do Curso de Pedagogia, o discurso da EJA toma esses elementos como objeto de crítica, recorrendo ao enunciado da cidadania. A crítica consiste em questionar as possibilidades de formação de cidadãos sob uma perspectiva de ajustamento. Nessa

ordem do discurso, a formação cidadã deve subverter as condições sociais que oprimem e esmagam, sem excluir as possibilidades de uma política de desenvolvimento: social, econômico, tecnológico, científico e humano.

O enunciado da institucionalidade da EJA também está presente no Direito à Educação, em que a educação básica demarca a criação de um sistema nacional de educação. A EJA deixa de ser situada na perspectiva de campanhas aligeiradas e se torna uma modalidade. Isso implica oferta de ensino fundamental e médio na modalidade, que interdita a dualidade entre a EJA e o ensino regular. Além disso, é assegurado o acesso de adultos à escola, que está delineada enunciativamente como instituição moderna com a função social de transmitir o Saber com sua configuração própria. Do outro lado, o discurso da EJA tem sua tradição forjada nos movimentos populares, com pautas sociais diversificadas. O signo da institucionalidade sugere uma síntese entre esses dois enunciados: nem a escola abre mão de sua função de transmissão do Saber nem a EJA, de sua tradição popular.

A terceira série de signos está expressa em alguns valores presentes no direito dos adultos à educação. O primeiro valor é a humanização, como reconhecimento das dimensões ontológicas do ser humano. Além das condições biológicas, ser humano implica em estabelecer relações e transformar a natureza com o trabalho. O direito à educação garantiria que isso não fosse deturpado historicamente, uma vez que a educação é o enunciado da construção de uma sociedade mais democrática e mais humana.

Nessa configuração enunciativa, esses adultos poderiam exercer plenamente sua cidadania local, nacional e planetária. Esse discurso aciona o signo da libertação, marcado pela dialética contradição entre opressores e oprimidos. O Saber escolar é situado como estratégia de empoderamento, que desloca os sujeitos da consciência ingênua para a consciência crítica, instrumentalizando-os a enfrentar as situações de opressão. Isso sustenta a ideia de educação como um ato político.

Por fim, a função enunciativa do direito ainda mobiliza a questão da sociedade civil frente à problemática da EJA. Nessa série enunciativa, ganha *status* o discurso dos movimentos sociais populares, marcado pelo signo da experiência não institucional. Nessa direção, expressões como “pedagogia não escolar” ou “educação comunitária” mobilizam críticas à ocupação da EJA no espaço escolar.

Algumas descontinuidades, entretanto, logo emergem, haja vista ser a institucionalidade da EJA sua entrada no sistema como modalidade, o correlato

enunciativo da luta pelo direito à educação. Em face disso, há um movimento enunciativo descontínuo, que desqualifica o espaço escolar como um lugar que possibilita a efetivação do direito; por outro lado, esses enunciados dos movimentos populares reconhecem a legitimidade escola, desde que essa educação possibilite leituras que denunciem o contexto social como uma realidade marcada pela desigualdade social.

2 – A função enunciativa dos saberes: a série de signos correlata à Educação Popular é um ponto de articulação entre a função dos Saberes e a do Direito, visto que conserva uma estreita relação com o enunciado da *sociedade civil*. Isso ocorre ao compartilharem elementos como utopias, luta pela igualdade, busca pela libertação, militância, movimentos populares, entre outros. Especificamente, ela agrega os discursos mobilizados nas contribuições teóricas de Paulo Freire, como método, filosofia ou teoria. É acionado, então, o campo antropológico a partir do elemento da cultura, situada como tudo o que é obra da ação humana, interditando sua restrição conceitual à erudição.

O Saber popular emerge como elemento a ser valorizado na Educação Popular, uma vez que é produzido no chão das experiências, forjando o modo de existência dos sujeitos. Esses saberes adentram de maneira crítica no processo educativo através da criação de situações dialógicas entre os participantes.

A série enunciativa do conhecimento está demarcada em uma região específica no território arqueológico dos saberes. Isso acontece através da ordem do discurso epistemológico que vincula o conhecimento a um processo sistemático de produção. De qualquer modo, ele agrega a função enunciativa anterior porque considera as relações que a Educação Popular estabelece com campos científicos como a Antropologia, a Sociologia e a História. O deslocamento que ocorre é dos saberes de convicção política, sentidos, valores e significados para o domínio do conhecimento científico. É nesse lugar que está presente o artefato enunciativo da pesquisa educacional como via de produção do conhecimento na EJA.

Nessa ordem do discurso, a EJA, além de ser um campo educativo, é um campo de pesquisa: de metodologias, políticas educacionais, perfil dos educandos etc. Articulado a isso, há menção a institutos de pesquisa e pesquisadores com trabalhos academicamente reconhecidos. A última série de signos agregada à relação entre EJA e conhecimento é a da autocrítica à produção científica situada em uma perspectiva neutra. Questiona-se essa ideia utilizando as próprias ferramentas da Ciência. Ao mesmo tempo, afirma-se a necessidade de uma definição política, embora se reconheça o rigor

metodológico como aspecto fundante da Ciência.

A terceira série é denominada de Saberes Pedagógicos, constituída pela Didática, Planejamento Educacional, Cognição e Alfabetização. A Didática tem vestígios enunciativos na Modernidade, com o discurso comeniano. Ela desloca-se do plano teleológico à medida que se torna um campo de conhecimento teórico/investigativo e com a função de transmitir o Saber. O planejamento é um elemento da Didática que ganha uma relativa autonomia, porque é marcado pela racionalização do processo: antecipação do ato educativo, estabelecimento de objetivos e metas, escolha de estratégias, delimitação conteúdos e avaliação.

A cognição também emerge nessa série enunciativa e se materializa na forma de Psicologia da Aprendizagem. Há uma relativa tensão entre esse campo e o enunciado da EJA, que está vinculado ao desenvolvimento infantil. Porém, a própria Psicologia Cognitivista é acionada para demonstrar que a idade adulta não é o obstáculo da aprendizagem, mas algumas estratégias que desconsiderariam as experiências e os saberes.

Já o signo da alfabetização emerge vinculado a enunciados como leitura do mundo e instrumento de luta política, presentes nas contribuições teóricas de Paulo Freire. Um de seus objetos de crítica é o enunciado do analfabetismo como uma ferida social, o qual deve ser remediado por campanhas. Em oposição a isso, considera-se a complexidade, que expressa um histórico de negação e exclusão no discurso da EJA. Assim, emergem propostas educativas de alfabetização que visem não apenas enfrentar a questão, mas também desmistificar visões preconceituosas sobre o analfabetismo e seu sujeito.

3 – A função enunciativa dos sujeitos: identificamos dois tipos de sujeitos correlacionados ao enunciado da EJA: o educando jovem/adulto e o pedagogo. O educando é uma condição de existência enunciativa do pedagogo que assume a posição de educador de jovens e adultos. Ele é marcado por aspectos contraditórios: os de negação consistem em sofrimento, pobreza, injustiças, exclusão, marginalização etc.; já os de afirmação são trabalhadores, produtores e detentores de cultura, saberes diversos etc.

Esse mesmo enunciado está marcado por perspectivas de desenvolvimento humano e profissional. A primeira implica o reconhecimento da humanidade desses sujeitos. Ao invés de situá-los meramente como adultos não escolarizados, sua dimensão humana ganha *status*: mulheres, homens, mães e pais de família, idosos, líderes

comunitário e trabalhadores.

Esse último signo ganha autonomia a ponto de se tornar uma perspectiva de desenvolvimento na ordem do discurso da EJA no Curso de Pedagogia. Ou seja, eles trabalham porque precisam reproduzir suas condições materiais de existência, mas também porque o trabalho é um elemento de constituição ontológica do ser humano. À EJA também cabe promover um processo que busque desenvolver habilidades e competências relativas ao mundo do trabalho.

Uma segunda série de enunciados é o conjunto de questões identitárias que envolvem o debate. A primeira é marcada pelo discurso da diversidade: geração, regionalidade, valores, religiosidade, identidade de gênero etc. Todavia, na ordem do discurso presente no Curso de Pedagogia, ganha materialidade a identidade da mulher. Esse enunciado demarca uma relação entre sua educabilidade e seu papel no seio familiar. O discurso da EJA considera a necessidade de políticas educacionais que pensem esses sujeitos nessas especificidades.

O educando ainda é situado a partir de algumas condições enunciativas de existência: analfabeto, membro de uma família e indivíduo. Na condição de analfabeto, a contradição presente nos discursos correlatos aos educandos é um elemento que mantém regularidade. Isso implica dizer que, se, de um lado, ao analfabeto é atribuída a responsabilidade por seu analfabetismo, de outro, há discursos que se contrapõem a essa visão, dizendo ser uma estratégia retórica que objetiva desresponsabilizar o Estado pelo problema.

Já a segunda condição enunciativa o situa membro de uma família. Isso aciona a necessidade de se dar atenção à posição que esse sujeito ocupa: pai, mãe, filho etc. Ao se assumir como sujeito de um processo educativo, algumas implicações em sua relação familiar vão retornar ao processo educativo. Finalmente, sua condição de indivíduo é marcada por uma série de elementos: autoestima, trajetória de vida, identidade pessoal, autoconfiança, desejos. A partir desses aspectos, o discurso da EJA menciona a relação que esses sujeitos estabelecem com o Saber a partir desses elementos subjetivos.

Depois de percorrer essa rede enunciativa que posiciona o educando, chegamos ao pedagogo. Ele está circunscrito em dois elementos: sua formação e sua atuação. Do ponto de vista da formação, está posta uma necessidade de formação geral. Para aqueles que optarem pela EJA, haverá elementos a mais, específicos, diferenciadores dos pedagogos interessados em outros campos educacionais, com seus campos de domínio próprios. Porém, além da profissionalização do pedagogo no campo da EJA, que

contempla aspectos como gestão educacional e processos investigativos, a docência ganha destaque e abrange da alfabetização aos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

O discurso da docência em EJA ganha autonomia a ponto de se desdobrar na constituição do enunciado da atuação do pedagogo. Nessa ordem do discurso, a docência está marcada por dois modos de existência: o professor de jovens e adultos e o educador de jovens e adultos. Em comum a esses dois modos da docência, há o estabelecimento de relação com os alunos, o domínio dos conteúdos ensinados e o domínio das estratégias metodológicas de ensino.

Não é comum a esses dois modos de atuação o tipo de relação que se estabelece com o aluno. O educador assume um vínculo orgânico na medida em que se estabelece um compromisso político com os sujeitos do processo e o tipo de educação que se pretende desenvolver. Enquanto, para o professor, o Saber tem o formato de conteúdo, para o educador, torna-se objeto de problematização da realidade existencial. Se o professor objetiva realizar o ensino, o educador busca favorecer a constituição de determinado tipo de sujeito.

Ainda com base nos objetivos específicos e em função dos resultados sintetizados, seguem as conclusões:

1 - Ao objetivar situar, na ordem discursiva investigada, as concepções de formação em EJA, assumidas pelo Curso de Pedagogia, *concluímos que a proposta de síntese entre a instituição escolar e a EJA é a condição enunciativa, por excelência, de existência do Direito à Educação*. Isso porque o Direito constitui-se de maneira tridimensional (fato, valor e norma.). No deslocamento enunciativo do Direito ao campo da Educação, as experiências educativas de jovens e adultos, ocorridas nos espaços não institucionais, equivalem ao fato. Enquanto as séries de signos como cidadania, libertação, diálogo, saberes populares etc. constituem-se como valores. A institucionalidade da EJA, por meio de sua ocupação do espaço escolar, tornou-se norma. Caso um desses três pilares seja derrubado, essa estrutura do direito é deformada, perde suas configurações, é demolida. Se a escola não se reconfigura em função das características da EJA – o acúmulo gerado nos movimentos populares – acolhendo-a como fato e valor, não é o respeito à norma isoladamente que vai garantir o direito. Isso implica reciprocidade do lado da EJA.

Em outras palavras, ao adentrar no esquema escolar, por mais que a instituição se

reconfigure em função do acúmulo teórico e prático da EJA, não se trata mais de uma experiência educativa conduzida por educadores militantes sem formação acadêmica, embora possa ser acompanhada e fiscalizada por movimentos populares. Ao entrar no espaço escolar, a EJA assume o caráter de institucionalidade, subordina-se ao ordenamento jurídico educacional, passa a obedecer a um calendário, às metas estabelecidas e está sujeita a processos avaliativos internos e externos, e profissionais da educação passam a conduzir o processo, enfim, uma série de implicações institucionais modifica o caráter de experiência não escolar. Portanto, nem a escola será a mesma nem a EJA tampouco. Caso contrário, o direito à educação cai por terra, pois ao menos um dos três pilares – fato, valor ou norma – seria derrubado.

2 – Objetivando situar a concepção de prática educativa em EJA mobilizada pela ordem do discurso presente no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I, concluímos que essa concepção é a Educação Popular. Isso apresenta uma regularidade mais intensa na função enunciativa dos saberes, a ponto de essa concepção aparecer como uma abordagem teórica e metodológica orientadora da EJA. Ou seja, um artefato constitutivo da função enunciativa dos saberes. Isso tem implicações não apenas no enunciado da experiência educativa, mas também no próprio campo epistemológico da EJA. A própria linha de pesquisa em Educação Popular no PPGE/UFPB configura-se como uma evidência disso.

A incursão que realizamos nos artigos e nas dissertações sobre EJA demonstra uma regularidade do referencial freireano, como sustentação das várias pesquisas. De semelhante modo, o enunciado da Educação Popular demarca território nos saberes pedagógicos à medida que questiona algumas séries enunciativas que interditam as possibilidades da aprendizagem do adulto. Todavia, a Educação Popular também está dispersa – talvez de modo mais raro – nas funções enunciativas do direito à educação e dos sujeitos. Em ambos, estão presentes evidências do discurso da Educação Popular através das seguintes séries de signos: atuação dos movimentos sociais populares, valorização da experiência, leitura do contexto social, reconhecimento dos educandos como sujeitos produtores de saberes e o estabelecimento do perfil do educador de jovens e adultos na formação do pedagogo. Enfim, cada um desses aspectos demarca a Educação Popular como concepção de prática educativa que forma o pedagogo que opta pela EJA como área de aprofundamento.

3 – Objetivando compreender o posicionamento dos alunos de Pedagogia, produzido na ordem do discurso em questão, *concluimos que essa ordem discursiva interpela o pedagogo formado na UFPB/Campus I a assumir a posição de educador de jovens e adultos*. Nessa ordem do discurso, isso implica um pedagogo que, além de sua identidade profissional, assuma-se como militante da causa da EJA nos espaços que ocupar, escolares ou não, tanto na condição de pesquisador, quanto de professor ou gestor educacional.

Conhecer a ordem discursiva que posiciona os educandos da EJA é mais um aspecto fundamental para a constituição desse pedagogo: as perspectivas de desenvolvimento do educando, as questões identitárias e suas condições de existência. Isso está circunscrito como pressuposto básico da formação em EJA do pedagogo. É uma formação numa perspectiva antropológica, vinculada aos princípios da Educação Popular: diálogo, reconhecimento dos saberes populares e compreensão do conceito antropológico de cultura.

Em suma, concluimos que:

- A proposta de síntese entre a instituição escolar e a EJA é a condição enunciativa, por excelência, de existência da função enunciativa *direito à educação*;
- A concepção de prática educativa em EJA, mobilizada pela ordem do discurso presente no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I* é a Educação Popular;
- O enunciado da EJA que está presente no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I* interpela os estudantes de Pedagogia a assumirem a posição de educadores de jovens e adultos.

Em função dessas conclusões, consideramos que conhecer o modo como esse discurso está articulado no Curso de Pedagogia permite que a EJA seja contemplada na formação do pedagogo de modo cada vez mais consistente. Isso vai ao encontro do último objetivo específico formulado no projeto desta pesquisa: *contribuir para o entendimento crítico sobre as coisas ditas a respeito da EJA no Curso de Pedagogia*. Assim, consideramos que os resultados desta investigação demonstram que a EJA está delineada enunciativamente como um campo de direitos e de saberes que posicionam

diversos sujeitos na ordem do discurso em questão.

Embora possamos identificar arqueologicamente a existência da proposição de uma síntese entre o esquema escolar e a EJA, a ausência de consciência desse enunciado por parte de indivíduos que fazem a instituição provoca alguns equívocos na formação do pedagogo. Um deles é a desqualificação do espaço escolar como agência de materialização do direito de jovens e adultos à educação, legitimando a dualidade entre a institucionalidade e as experiências educativas dos movimentos populares. Ao conferir visibilidade a esse artefato enunciativo, esta pesquisa contribui com os debates sobre a formação em EJA no Curso de Pedagogia.

Consideramos, ainda, que é fundamental o Curso de Pedagogia assumir a concepção de prática educativa em Educação Popular mobilizada pela ordem do discurso que se faz presente em seu PPP. Nessa direção, consideramos imprescindível não apenas que a Educação Popular seja objeto de estudo no Curso de Pedagogia, mas também vivência. Entendemos que é importante o aluno do Curso de Pedagogia ter um contato existencial com a Educação Popular. Nesse sentido, a experiência poderá redimensionar a lógica do espaço institucional desse curso e até mesmo da Universidade como um todo. Certamente isso terá uma implicação na atuação desses futuros pedagogos/educadores de jovens e adultos em seus possíveis espaços de trabalho.

Por fim, consideramos que o acontecimento enunciativo que posiciona os estudantes do Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I* como educadores de jovens e de adultos pode ser acionado na perspectiva de posicionar todos os estudantes de Pedagogia como educadores populares. Isso deve ser pensado independentemente de esses estudantes optarem pela EJA ou pela Educação Especial como áreas de aprofundamento. Trata-se de compreender como se dá esse deslocamento enunciativo da EJA para outras áreas da Educação e utilizar isso em favor da formação de pedagogos/educadores populares. Entendemos que, enquanto existirem relações que legitimam as desigualdades em nosso país, essa discussão deve ser realizada nos cursos de Pedagogia, sobretudo em tempos de avaliação, formulação ou reformulação de seus PPPs. É com esses processos, potencialmente emancipatórios, que este trabalho também almeja contribuir.

Portanto, investigar a presença enunciativa da EJA no Curso de Pedagogia nos possibilita contribuir para a construção de um entendimento crítico sobre as coisas ditas nessa instituição a respeito dessa prática educativa. Isso ocorre porque, à medida que a análise desnuda esse discurso, revela determinadas interfaces, estratégias enunciativas, contradições, preconceitos e interdições que precisam ser objeto de reflexão crítica.

Finalmente, reafirmamos a relevância da Análise Arqueológica do Discurso como uma abordagem teórica e metodológica rica em possibilidades de investigação de enunciados correlacionados ao campo da Educação e da EJA, sobretudo ao domínio específico da Educação Popular, uma vez que é demarcado epistemologicamente por abordagens investigativas centradas nas experiências educativas, ocorridas nos espaços populares. Esse campo da pesquisa educacional precisa compreender arqueologicamente o que se diz no âmbito dessas experiências ou ao respeito delas. Trata-se da necessidade de construir uma consciência enunciativa em torno desses processos educativos que são promovidos pelos movimentos populares ou pelas instituições educacionais. Portanto, é possível e necessário analisar as possibilidades investigativas que a AAD oferece à Educação Popular.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Marcos A M. **O Discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos que Circula no Projeto Escola Zé Peão**. João Pessoa: UFPB, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso: Pedagogia).

ALMEIDA, Claudia Cristina Medeiros de. **A Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise Discursiva**. 2008 1v. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008526001012011P5>>. Acesso: 30 de nov de 2012.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARRUDA, Soeli Aparecida Rossi de. **Leitura e Escrita na EJA: Práticas Enunciativo-Discursivas No Ensino Médio**. 2010 1v. 248p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010150001019008P2>>. Acesso: 23 de nov de 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 49-71. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000004>>. Acesso: 11 de set. De 2012.

BARRETO, Heloiza Carneiro. **O discurso do sujeito da EJA sobre as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores do IFPB – Campus Souza**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo, Pioneira, 1974.

_____, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BOTTINO, Andrea Giglio; EMMERICK, Thamires de Abreu and SOARES, Adriana Benevides. **Promovendo a compreensão de textos em estudantes alfabetizados na infância e na idade adulta**. *Educ. rev.* [online]. 2010, n.38, pp. 145-156. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-406020100003000101>>. Acesso: 11 de set de 2012.

BRANCO, Veronica. **A sala de aula na educação de jovens e adultos**. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, pp. 157-170. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100011>>. Acesso: 11 de set de 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. *In*: MACHADO, Maria Margarida (org). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional** – Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

_____, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** 2 ed., Coleção Primeiros Passos,

São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CEB nº 11 de 10 maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Maio de 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13252%3Aparecer-ceb-2000&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso: 14 de fev de 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12762&Itemid=866>. Acesso: 21 de jan de 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Senado Federal, Brasília, 2010. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/...2010/CON1988.pdf>. Acesso: 14 de fev de 2013.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/.../propostacurricular/.../propostacurricular.p...>. Acesso: 26 de jan de 2013.

BRASIL. LDB/LEI DE Diretrizes e bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso: 21 de jan de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer CEB 16/99. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13253%3Aparecer-ceb-1999&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso: 14 de fev de 2013.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer CEB 04/98c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13254%3Aparecer-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso: 14 de fev de 2013.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB 15/98d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13254%3Aparecer-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso: 14 de fev de 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Reexame do Parecer CNE/CP no 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP N.º 3/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12749&Itemid=866>. Acesso: 14 de fev de 2013.

BRASIL. Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1998a. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13204%3Aresolucao-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso: 14 de fev de 2013.

_____. Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13204%3Aresolucao-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso: 14 de fev de 2013.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000a. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso: 25 de jan de 2013.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores:** gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. *Cad. Pesqui.* [online]. 2004, vol.34, n.123, pp. 730-734. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300013>>. Acesso: 11 de set de 2012.

CANTANHEDE, Rosa Maria Pimentel. **Currículo Integrado do Projovem Urbano:** do discurso oficial às percepções dos educadores do Programa. 2011 3v. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20113120001010008P8>>. Acesso: 15 de nov de 2012.

CARLOS, Erenildo João. **A formação do discurso sobre a Educação de Adultos no Brasil:** de 1890 a 1940. 2005. Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. 2005. Disponível em: <<http://paedagogiumejc.blogspot.com.br/p/escritos.html>>. Acesso: 30 de mai de 2013.

CARVALHO, José Maurício. **Miguel Reale:** ética e filosofia do direito. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 222p. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=zguMmPVSOXEC&pg=PA215&dq=Fundamentos+do+Direito,+1940&hl=pt-BR&sa=X&ei=0PunUYfGHeOh0AG_5ICACQ#v=onepage&q=Fundamentos%20do%20Direito%2C%201940&f=true>. Acesso: 31 de mai de 2013.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.1, pp. 47-61. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000100004>>. Acesso: 11 de set de 2012.

CASSIANI, Suzani and VON LINSINGEN, Irlan. **Formação inicial de professores de Ciências:** perspectiva discursiva na educação CTS. *Educ. rev.* [online]. 2009, n.34, pp. 127-147. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200008&lang=pt>. Acesso: 28 de Jul de 2012.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.31, pp. 7-18. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 01/01/2012.

COMENIUS, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa : Fundação Calouste Gulbekian, 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso: 06 de nov de 2013.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz and DUARTE, Vanda Catarina. **Os efeitos do FUNDEF nas políticas educacionais dos municípios mineiros**. *Educ. rev.* [online]. 2008, n.48, pp. 143-170. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200008>>. Acesso: 11 de set de 2012.

DEUS, Milene Maria Machado de. **Interdisciplinaridade No Projeto Escola Zé Peão: Discursos e Práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação**: avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 939-959. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>>. Acesso: 11 de set de 2012.

_____, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe**: trajetória recente. *Cad. Pesqui.* [online]. 2008, vol.38, n.134, pp. 367-391. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200006>>. Acesso: 11 de set de 2012.

DUARTE, Cláudia Costa. **Projeto Escola Zé Peão**: uma instância de formação de educadores de jovens e adultos. 2011 1v. 131p. Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20116624001015001P4>>. Acesso: 30 de mai. de 2013.

FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. **A construção de saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.27, pp. 109-124. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300008>>. Acesso: 11 de set de 2012.

FERREIRA, Liliana Soares. **Pedagogia como Ciência da Educação**: retomando uma discussão necessária. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília/DF, V. 91, n 227, p. 233-151, Jan./Abr. 2010.

FERREIRA, Luciana Nobre de Abreu and QUEIROZ, Salete Linhares. **Autoria no ensino de química: análise de textos escritos por alunos de graduação**. *Ciênc. educ.* (Bauru) [online]. 2011, vol.17, n.3, pp. 541-558. ISSN 1516-7313.

FILHO, Lourenço. O problema da Educação de Adultos. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v 5 n. 14, ago. 1945. p. 169 – 185. Disponível em: <forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/prob.edu_.pdf>. Acesso: 07 de fev de 2013.

FISCHER, R. M. Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2001, n.114, pp. 197-223. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

FONSECA, Maria da Conceição F.R.. **Lembranças da matemática escolar**: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem. *Educ. Pesqui.* [online]. 2001, vol.27, n.2, pp. 339-354. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517->

[97022001000200010](#)>. Acesso: 11 de set de 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 7 ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. - 8. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

_____, Michel. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. 1967. Digitalizado. Disponível em: <forumeja.org.br> acesso 26 de fev. de 2012.

_____, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 3 ed. 2003.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana**. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, pp. 47-62. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>>. Acesso: 11 de set de 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria and RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 1087-1113. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>>. Acesso: 11 de set de 2012.

FURTADO, Quésia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: Produção Do Fracasso No Processo De Escolarização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Univesidade Federal da Paraíba. 2008.

GONCALVES, Fabíola and DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **Coerência textual: um estudo com jovens e adultos**. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2003, vol.16, n.1, pp. 29-40. ISSN 0102-7972. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100005>>. Acesso: 11 de set de 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário. No diagrama da AD brasileira: heterotopias de Michel Foucault. In: NAVARRO, Pedro (org). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, 240p.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 29-40. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>> Acesso: 11 de set de 2012.

HADDAD, Sérgio. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.35, pp. 197-211. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000200002>>. Acesso: 11 de set de 2012.

_____, Sérgio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.41, pp. 355-369.

ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200013>>. Acesso: 11 de set de 2012.

HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. **Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal.** *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, pp. 121-140. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100009>>. Acesso: 11 de set de 2012.

HASHIGUTI, Simone Tiemi. **O discurso médico e a patologização da educação.** *Trab. linguist. apl.* [online]. 2009, vol.48, n.1, pp. 41-51. ISSN 0103-1813. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000100004&lang=pt>. Acesso: 28 de Jul de 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. **Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.27, pp. 25-39. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300003>>. Acesso: 11 de set de 2012.

LEITE, José Fernandes de Araújo. **A Educação De Jovens E Adultos No Curso Técnico De Nível Médio No Colégio Agrícola Vidal De Negreiros.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. 2010.

MAGALHÃES, Izabel. **Práticas discursivas de letramento:** a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Angela B (org). **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MAIOR, Kátia Vânia Vasconcelos Souto. **Interação Verbal Professor-Aluno:** um estudo de caso de discurso pedagógico em escola integrada do ensino supletivo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. 1983.

MARQUES, Denise Travassos and PACHANE, Graziela Giusti. **Formação de educadores:** uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. *Educ. Pesqui.* [online]. 2010, vol.36, n.2, pp. 475-490. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200004>>. Acesso: 11 de set de 2012.

MARQUES, Eliza Solange Vasconcelos. **A Especificidade da Educação de Jovens e Adultos no Discurso Curricular da Rede Municipal do Recife.** 2010 1v. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20101425001019001P7>>. Acesso: 22 de nov de 2012.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2008, vol.14, n.3, pp. 463-478. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300009&lang=pt>. Acesso: 29 de Jul de 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Analfabetismo na Mídia:** conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Angela B (org). **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MAZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998. p. 13-38.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular: enunciados teóricos.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. (Coleção: Extensão Popular).

MELO, Ivanise Simplicio de. **Cotidiano e Conscientização na Docência da Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. 2004.

MONTARROYOS, Joseide Gomes. **Educação de Adultos como Doutrinação: fundamentos e métodos da divulgação da doutrina de “Segurança e Desenvolvimento” do Brasil, através das atividades da Escola Superior de Guerra e sua associação de diplomados.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. 1979.

MONTEIRO, Maria Amélia; NARDI, Roberto and BASTOS FILHO, Jenner Barretto. **A sistemática incompreensão da teoria quântica e as dificuldades dos professores na introdução da Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio.** Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2009, vol.15, n.3, pp. 557-580. ISSN 1516-7313. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132009000300007&lang=pt>. Acesso: 28 de Jul de 2012.

MONTENEGRO, Maria Aparecida de Paiva. **Linguagem e conhecimento no Crátilo de Platão.** *Kriterion* [online]. 2007, vol.48, n.116, pp. 367-377. ISSN 0100-512X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2007000200006>>. Acesso: 15 de out de 2012.

MOREIRA, Adelson Fernandes and FERREIRA, Leonardo Augusto Gonçalves. **Abordagem temática e contextos de vida em uma prática educativa em ciências e biologia na EJA.** *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2011, vol.17, n.3, pp. 603-624. ISSN 1516-7313. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000300006>>. Acesso: 11 de set de 2012.

NASCIMENTO, Martha De Cássia. **Práticas Administrativas e Pedagógicas Desenvolvidas na Implementação do PROEJA na EFAJIT: Discurso E Realidade.** 2009 1v. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade De Brasília. 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093053001010001P0>>. Acesso: 30 de nov de 2012.

NASCIMENTO, Sílvio Firmo do. **A importância da Teoria Tridimensional do Direito e sua aplicabilidade nos Cursos de Direito: um estudo bibliográfico sobre Miguel Reale no período de 1986 a 2006.** Disponível em: <http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista03/TRIDIMENSIONAL.pdf>. Acesso: 24 de out de 2013.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Reviravolta Lingüístico – Pragmática: na filosofia contemporânea.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Letramento, cultura e modalidades de pensamento.** In: KLEIMAN, Angela B (org). Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**, 2. ed., Rio de Janeiro,

Loyola, 1987.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisa pós-crítica em educação no Brasil: esboço de um mapa.** In: Cadernos de Pesquisa, V 34, n 122, p. 283 – 303. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 02/01/2012.

PAVANELLO, Regina Maria; LOPES, Silvia Ednaira and ARAUJO, Nelma Sgarbosa Roman de. **Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA).** *Educ. rev.* [online]. 2011, n.se1, pp. 125-140. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000400009>>. Acesso: 11 de set de 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PINTO, Ana Lúcia Procópio. **A Administração Da Educação De Adultos: o perfil do diretor de escola na grande João Pessoa.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. 1981.

RABELO, Henrique, Edmar. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** Ed. Vozes, 1998.

RATTO, Ivani. Ação Política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Angela B (org). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** - Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito.** 11 ed, São Paulo. Saraiva, 1986.

_____, Miguel. **Fundamentos do Direito.** 3 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. “Fac-símile da 2 ed. Rev.”, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 184-201. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300010>>. Acesso: 11 de set de 2012.

ROCHA, Ana Paula Torres De Queiroz. **O Impacto Do Discurso Docente Na Redação De Alunos Da Educação De Jovens E Adultos: Um Olhar Sobre A Autoria.** 2009 1v. 124p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica De Pernambuco. 2009. Disponível: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009125002015003P6>>. Acesso: 25 de nov de 2012.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. **Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.41, pp. 326-334. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200010>>. Acesso: 11 de set de 2012.

ROTTERS, Geni Alberini. **Leitura Literária: Entre O Discurso E A Prática Do Professor.** 2009 1v. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Paraná. 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20095040001016001P0>>. Acesso: 29 de nov de 2012.

RUMMERT, Sonia Maria and VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade -**

considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, pp. 29-45. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>>. Acesso: 11 de set de 2011.

RUOTTI, William. **A produção textual escrita na EJA: uma análise a partir dos estudos da análise crítica do discurso.** 2008 1v. 165p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081933005010022P6>>. Acesso: 01 de dez de 2012.

SANTOS, Ana Paula Rufino dos. **Trabalho e Maternidade: Regularidades Enunciativas do Discurso da Feminilidade no Currículo da EJA e no Currículo Cultural da Telenovela.** 2011 1v. 189p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011325001019001P7>>. Acesso: 19 de jan de 2013.

SANTOS, Patrícia Oliveira; BISPO, Josiane dos Santos and OMENA, Maria Luiza Rodrigues de A.. **O ensino de Ciências Naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA - Educação de Jovens e Adultos.** *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2005, vol.11, n.3, pp. 411-426. ISSN 1516-7313. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132005000300006>>. Acesso: 11 de set 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 37ª ed. Campinas. SP. Autores Associados. 2005.

SESI/UNESCO. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos.** (V. 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília. 1999. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso: 19 de ago de 2013.

SILVA, Andrea Giordanna Araujo da. **Ensino médio em Educação de Jovens e Adultos – EJA: desvelando discursos no Projeto Avançar.** 2010 1v. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Alagoas. 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20104526001012011P5>>. Acesso: 16 de nov de 2012.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes. **O Fórum De Educação De Jovens E Adultos Do Estado Da Paraíba: uma nova configuração em movimentos sociais.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. 2003. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200326824001015001P4>>. Acesso: 30 de mai. de 2013.

SILVA, Henrique César da; BAENA, Camila Raimualdo and BAENA, Juliana Raimualdo. **O dado empírico de linguagem na perspectiva da análise de discurso francesa: um exemplo sobre as relações discursivas entre ciência, cotidiano e leitura.** *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2006, vol.12, n.3, pp. 347-364. ISSN 1516-7313.

SILVA, M. A. **Do projeto político do Banco Mundial ao Projeto político pedagógico da escola pública brasileira.** In: Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas- São Paulo, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A política de integração curricular no âmbito do PROEJA:**

entre discursos, sujeitos e práticas. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2011, vol.19, n.71, pp. 307-326. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000300005>>. Acesso: 11 de set de 2012.

SIRVENT, María Teresa. **La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28, pp. 37-49. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100004>>. Acesso: 11 de set de 2012.

SOARES, Alessandro Cury. **A Arquitetura da Formação em Serviço dos Professores na Educação de Jovens e Adultos.** 2010 1v. 91p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010442001013098P9>>. Acesso: 16 de nov de 2012.

SOARES, Viani da Silva. **O que a Educação de Jovens e Adultos Baiana Tem?: a prática curricular em torno do saber comum de educandos do Curso de Aceleração II.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. 2005.

SOUZA, Janine Fontes de and MOTA, Kátia Maria Santos. **O silêncio é de ouro e a palavra é de prata?** Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.36, pp. 505-514. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300009>>. Acesso: 11 de set de 2012.

TEXEIRA, Odinei Inacio. **O entre-lugar no discurso de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): identidade e representação.** 2010 1v. 174p. Dissertação (Mestrado em Letras). Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul. 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010351001012011P6>>. Acesso: 23 de nov de 2012.

UFPB. **Projeto Político-Pedagógico.** Centro de Educação. Curso de Pedagogia. João Pessoa/PB, 2006.

VILANOVA, Rita and MARTINS, Isabel. **Educação em Ciências e educação de jovens e adultos:** pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2008, vol.14, n.2, pp. 331-346. ISSN 1516-7313. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132008000200011>>. Acesso: 11 de set de 2012.

APÊNDICE

A – MAPEAMENTO REFERENTE AO MATERIAL EXPLORADO

O quadro abaixo apresenta conjunto de textos, explorados pelo pesquisador, que o PPP de Pedagogia (coluna “A”) faz referência ao tratar da Educação de Jovens Adultos. A coluna “B” expressa os textos referenciados pelo PPP e a coluna “C” consta os textos referenciados pelos da coluna “B”.

QUADRO 03		
A	B	C
Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB/campus I (2006)	Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB 1/2000a)	- Parecer CNE/CEB 11/2000b: - Declaração de Hamburgo; - COMENIUS, João Amós. Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa : Fundação Calouste Gulbekian, 2001. Resolução CNE/CEB 2/98a; Resolução CNE/CEB 3/98b; Parecer CNE/CEB 4/98c; Parecer CNE/CEB 15/98d; Parecer CNE/CEB 16/99;
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)	
	Parecer CNE/CP 05/2005	Parecer CNE/CP 03/2006;
	Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (EF) 2001	Constituição Federal da 1988; PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos , 2a ed., Rio de Janeiro, Loyola, 1983. FILHO, Lourenço. O problema da Educação de Adultos . In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v 5 n. 14, ago. 1945. p. 169 – 185; BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular (São Paulo, Pioneira, 1974); FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . 9. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire? 2 ed., Coleção Primeiros Passos, São Paulo, Brasiliense, 1981); KLEIMAN, Angela. Os significados do letramento . Campinas, M. das Letras, 1995;
	Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006	

B – MAPEAMENTO GERAL

O quadro abaixo também expressa o mapeamento documental referente ao PPP de Pedagogia. Porém, nele estão todos os documentos identificados no percurso investigativo. A coluna “A” indica igualmente o PPP. A coluna denominada “B” expressa os textos referenciados pelo PPP. A coluna “C” mostra os textos referenciados pelos da coluna à esquerda. Os textos destacados em *itálico* não foram explorados. A coluna denominada “outros”, relaciona apenas os textos referenciados pelos documentos da coluna “C”, apenas dois chegaram a ser consultados, haja vista nosso recorte metodológico e nossas limitações relativas aos prazos que as demandas de uma pós-graduação impõe.

QUADRO 04			
A	B	C	<i>Outros</i>
Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB/campus I (2006)	*Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB 1/2000a); **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96); ***Parecer CNE/CP 05/2005; ****Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (EF) 2001; *****Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006;	*Parecer CNE/CEB 11/2000b *Resolução CNE/CEB 2/98a; *Resolução CNE/CEB 3/98b; *Parecer CNE/CEB 4/98c; *Parecer CNE/CEB 15/98d; *Parecer CNE/CEB 16/99; ***Parecer CNE/CP 03/2006; ****Constituição Federal da 1988; ****PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos, 2a ed., Rio de Janeiro, Loyola, 1983. (BC: 374.7 P149e 2.ed.) ****FILHO, Lourenço. O problema da Educação de Adultos. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v 5 n. 14, ago. 1945. p. 169 – 185; ****Plano Nacional de Alfabetização (1964); ****BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular (São Paulo, Pioneira, 1974); ****FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 9. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981; ****BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire? 2 ed., Coleção Primeiros Passos, São Paulo, Brasiliense, 1981; ****FERREIRO, Emília. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. México, Instituto Pedagógico Nacional, 1983; ****RIBEIRO, Vera Masagão; et al. Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas/São Paulo, Papyrus/CEDI, 1992. ****KLEIMAN, Angela. Os significados	DOCUMENTOS CITADOS PELO Parecer CNE/CEB 11/2000b -Declaração de Hamburgo; -<i>Ética a Nicômano</i>, V, 14, 1.137 b, 26; -COMENIUS, João Amós. Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa : Fundação Calouste Gulbekian, 1984; -UNESCO – <i>Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI</i>. Tradução portuguesa. Rio Tinto : Edições ASA , 1996. -Constituição Imperial de 1824 (art, 179, 32) -BEISIEGEL, Celso Rui. Questões de atualidade na Educação Popular. Caxambu, ANPED/99 (mimeo); -Declaração de Jomtien (1990); -Decreto Legislativo no 40 de 1967 ; -Decreto no 63.223 de 1968 -Plano Nacional de Educação: projeto de Lei n. 4.155/98;

		do letramento. Campinas, Mercado das Letras, 1995; ****RAMOS, Graciliano. <i>Vidas secas</i>. ****LAJOLO, Marisa. <i>Poetizando</i>. São Paulo/Brasília, Vereda/MEB, 1994 ****BARRETO, Vera. <i>Confabulando</i>. São Paulo/Brasília, Vereda/MEB, 1994 . ****BARRETO, Vera. <i>Historiando</i> (São Paulo/Brasília, Vereda/MEB, 1995) . ****CARRAHER, T.N. et al. <i>Na vida dez na escola zero</i>. São Paulo, Cortez, 1988. (51 C312n 14.ed.) ****CARVALHO, Dione L. <i>Metodologia do ensino de Matemática</i>. São Paulo, Cortez, 1990. ****DUARTE, Newton. <i>O ensino de Matemática na educação de adultos</i>. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986; (37 D812e) ****GTPOS, Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual. <i>Sexo se aprende na escola</i>. São Paulo, Olho d'Água, 1995 . ****<i>Guia médico da família</i>. da Associação Paulista de Medicina. São Paulo, Nova Cultural; Best Seller, 1994; ****DIMENSTEIN, Gilberto. <i>O cidadão de papel</i>. São Paulo, Ática, 1992.	-Carta de Recife (2000); -Res. CEB nº 02/99; -Res. CEB no 04/99 (para a educação profissional);
		DOCUMENTO CITADO PELA RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/98a -Resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006	
		DOCUMENTO CITADO PELA RESOLUÇÃO CNE/CEB 3/98b -Resolução CNE/CEB nº 1/2005, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	

C – MAPEAMENTO ENUNCIATIVO GERAL

Conforme o esquema abaixo, o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia da UFPB/campus I está estruturado a partir de três funções enunciativas: o direito à educação, os saberes e os sujeitos. Cada uma dessas funções apresentam seu próprio modo de existência.

