UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PATRÍCIA DA SILVA FERREIRA ALMEIDA

A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE SUBJETIVIDADES DE ALUNOS E ALUNAS DA EJA EM NARRATIVAS DOCENTES

MAMANGUAPE – PB
2015

PATRÍCIA DA SILVA FERREIRA ALMEIDA

A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE SUBJETIVIDADES DE ALUNOS E ALUNAS DA EJA EM NARRATIVAS DOCENTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva.

MAMANGUAPE – PB
2015

A447c Almeida, Patrícia da Silva Ferreira.
A constituição discursiva de subjetividades de alunos e alunas da EJA em narrativas docentes / Patrícia da Silva Ferreira Almeida.- Mamanguape-PB, 2015.
98f. : il.
Orientadora: Marluce Pereira da Silva
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM
1. Discurso. 2. Práticas discursivas. 3. EJA. 4. Narrativas docentes. 5. Subjetividade.

UFPB/BC CDU: 82-5(043)

PATRÍCIA DA SILVA FERREIRA ALMEIDA

A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE SUBJETIVIDADES DE ALUNOS E ALUNAS DA EJA EM NARRATIVAS DOCENTES

Trabalho dissertativo apresentado no dia 28/08/2015 pela mestranda Patrícia da Silva Ferreira Almeida e avaliado pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

_____

Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva – CCAE/UFPB
Orientadora

_____

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda – Profletras/UFPB
Examinador Interno

_____

Prof. Dr. Orineves Monteiro de Castro – Profletras/UFCG
Examinador Externo

_____

Profa. Dra. Luciane Alves Santos – Profletras/UFPB
Examinadora Interna/Suplente

MAMANGUAPE – PB
2015

Ao meu porto seguro: Alexsandro e Joaquim,
esposo e filho, eternos incentivadores.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por abençoar-me e conduzir-me a cada dia de minha existência;

Aos meus pais, **José Pedro Ferreira** e **Terezinha da Silva Ferreira**, por possibilitarem a mim e a meu irmão desfrutarmos, de forma sublime, do genuíno sentido da palavra família, ressaltando sempre, que princípios éticos e educação constituem um valioso tesouro.

Ao meu filho, **Joaquim,** pela demonstração constante do mais grandioso amor.

A **Alexsandro**, meu esposo, pelo companheirismo e por amparar-me nos momentos mais difíceis

Ao meu irmão, **Alexsandro**, pelo afeto, carinho e união, sempre presentes em nosso convívio.

Ao amigo **Marcelino**, pelo apoio e contribuição imprescindíveis.

A um **anjo,** presença de amor, incentivo, zelo e companheirismo ao longo desta trajetória.

À querida orientadora, Profa. Dra. **Marluce Pereira da Silva**, lição constante de sabedoria e humildade. Pelo incentivo, companheirismo e paciência. Por conduzir-me a um universo epistemológico grandioso, encantador, que provocou em meu ser inúmeras inquietações.

Ao **corpo gestor do lócus desta pesquisa**, que acolheu desde o princípio nosso trabalho.

Aos **docentes entrevistados**, **colaboradores** que se propuseram a discutir acerca da constituição de subjetividades de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, expondo também, de certa forma, suas subjetividades e histórias de vida.

Ao Prof. Dr. **Onireves Monteiro de Castro**, e ao Prof. Dr. **Joseval dos Reis Miranda**, pela presteza com que aceitaram o convite para integrar a Banca de Qualificação, do nosso projeto, contribuindo com sugestões que foram de grande relevância para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que magistralmente delinearam um ambiente propício a debates e discussões.

Aos meus **colegas de turma,** que de forma generosa e altruísta constituíam um grupo coeso e unido.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo

(FOUCAULT, 2013, p.41)

RESUMO

A presente pesquisa tem como temática a constituição de subjetividades de discentes da Educação de Jovens e Adultos(EJA) em práticas discursivas, que perpassam as narrativas de professores(as), que atuam numa escola estadual situada no município de Mamanguape. Indaga-se: De que modo nos discursos docentes se constituem as subjetividades discentes face as singularidades dessa modalidade de ensino? Delineiou-se como principal objetivo deste trabalho: analisar em que medida as práticas discursivas que compõem os relatos dos(as) educadores(as) da EJA contribuem ou colaboram para a construção das subjetividades dos(as) educandos(as). Teórico e metodologicamente, a pesquisa se pautará em concepções da análise de discurso francesa (AD), tais como discurso, interdiscurso e memória discursiva, em teorizações foucaultianas acerca das relações de poder e modos de subjetivação. A pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada e adota a concepção de língua como prática social. De natureza qualitativa e interpretativista, adotam-se como procedimentos metodológicos questionários e entrevistas. Ao analisar as materialidades linguísticas dessa pesquisa, pudemos inferir que a constituição discursiva das subjetividades docentes em narrativas de professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos, ocorre mediante os jogos de verdade que permeiam o contexto sócio-histórico e as relações de poder e disciplinamento que transitam no universo educacional. Ao final da investigação, apresentam-se as ações que compõem a proposta de intervenção e seus possíveis desdobramentos.

Palavras-chave: EJA. Subjetividades. Práticas discursivas. Narrativas docentes.

ABSTRACT

This research is subject to subjectivity constitution of students of the Youth and Adult Education (EJA) in discursive practices that permeate the teacher narratives (as), who work in a public school in the municipality of Mamanguape. Asks-: How the speeches teachers constitute the subjectivities students face the singularities of this type of education? Is outlined as the main objective of this work: to analyze the extent to which the discursive practices that make up the accounts of (as) teachers (as) the EJA contribute or collaborate for the construction of subjectivities of (the) students (as). Theoretical and methodologically, the research shall be founded in French discourse analysis of the concepts (AD), such as speech, interdiscourse and discursive memory, in Foucault's theories about the relationships of power and modes of subjectivity. The research comes within the framework of Applied Linguistics and adopts the concept of language as a social practice. Qualitative and interpretative nature, are adopted as methodological questionnaires and interviews procedures. By analyzing the linguistic materiality of this research, we infer that the discursive constitution of teacher subjectivities in narratives of teachers and teachers of the Youth and Adult Education takes place through the games of truth that permeate the socio-historical context and the relationships of power and discipline passing in the educational universe. At the end of the investigation, presents the actions that make up the proposed intervention and its possible outcomes.

Keywords: EJA. Subjectivities. Discursive practices. Narratives teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária 54
Gráfico 2 – Sexo 55
Gráfico 3 – Escolaridade do pai 55
Gráfico 4 – Escolaridade da mãe 56
Gráfico 5 – Motivo do abandono escolar 56
Gráfico 6 – Motivo do retorno à escola 57
Gráfico 7 – Atividades atuais 58
Gráfico 8 – Situação profissional 60
Gráfico 9 – Se trabalha, quantas horas por dia 60
Gráfico 10 – Principais dificuldades na escola 60
Gráfico 11 – Relacionamento com professores 61
Gráfico 12 – Realização das atividades 62
Gráfico 13 – Há contribuições da EJA para sua vida pessoal 62
Gráfico 14 – Anseios acerca da escolarização 63
Gráfico 15 – Nível de escolaridade 64
Gráfico 16 – Atuação como educador 64
Gráfico 17 – Atuação na EJA 65
Gráfico 18 – Formação para o trabalho com a EJA 65
Gráfico 19 – Interesse em participar de cursos voltados para a EJA 66
Gráfico 20 – A EJA influenciou sua docência 66
Gráfico 21 – Potencial cognitivo dos estudantes 67
Gráfico 22 – Interesse dos estudantes 68
Gráfico 23 – Consideração acerca da docência na EJA 69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas referentes a 2013 e 2014 22
Tabela 2 – Matrícula na EJA em âmbito nacional 1997-2006 24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL 15

2.1 SOBRE AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE ADULTOS (CONFINTEAS) 19
2.2 OS JOVENS E ADULTOS DA EJA 21
2.2.1 Educação de Jovens e Adultos: um universo permeado pela diversidade 21
2.2.2 A subjetividade jovem da EJA 23
2.2.3 A subjetividade adulta da EJA 26
2.2.4 A subjetividade idosa da EJA 26

3 APORTES TEÓRICOS 28

3.1 SUBJETIVIDADE 28
3.2 TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS: **Relações de poder e o disciplinamento** 29
3.2.1 A escola e o poder disciplinar 31
3.3 ANÁLISE DO DISCURSO: **Um recorte teórico** 33
3.3.1 Discurso 33
3.3.2 Interdiscurso 34
3.3.3 Formação discursiva 35

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS 37

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA 40
4.2 SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 42
4.3 A PESQUISA: **Instrumentos de coleta** 43
4.3.1 Acerca da geração de dados 45

5 ANÁLISE DOS DADOS 48

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 70

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 76

REFERÊNCIAS 79

APÊNDICE 85

APÊNDICE A – Questionário discente 86
APÊNDICE B – Questionário docente 90
APÊNDICE C – Roda de conversa 93
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) 97
APÊNDICE E – Carta de anuência 98

1 INTRODUÇÃO

> [...] A EJA deve ter uma visão ampla de processo produtivo e do mundo do trabalho com vistas à eliminação de todas as formas de exclusão e discriminação [...] Desenvolver a EJA segundo um enfoque intercultural, de educação para o exercício da cidadania democrática, da justiça social e de uma cultura de paz [...] Pensar em sistema educativo que seja inclusivo, centrado nos sujeitos, que reconheça as experiências e os saberes de diferentes culturas, comprometendo-se com projetos de vida pessoal e coletivo.
>
> (V CONFINTEA, 1997)

A história da educação brasileira foi permeada por um modelo escolar que não levou em consideração os tipos de subjetividades de seus educandos, o que fatalmente contribuiu para caracterizá-la como excludente. O contexto escolar, contemporaneamente, se constitui como espaço de diversidade cultural. Essa diversidade deve ser não só reconhecida, mas também respeitada, tendo em vista os vários tipos de subjetividades que, no espaço escolar, são construídas.

A política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge visando contribuir com a promoção da igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, para aqueles que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), artigo 37, não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996).

Como modalidade da Educação Básica, são facultados à EJA os mesmos direitos que concernem às demais modalidades, o espaço escolar deve acolher os educandos da Educação de Jovens e Adultos com os mesmos cuidados dispensados aos demais estudantes, inseridos em outras modalidades de ensino.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000), a EJA se constitui com suas singularidades, considerando os perfis dos educandos e as faixas etárias. Assim,

> [...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vocacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado.

> Muitos destes 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, 2000, p. 5).

Todavia, a diversidade cultural e etária presente na Educação de Jovens e Adultos, ainda é vista como elemento de entrave para o êxito das relações de ensino e aprendizagem em âmbito escolar. A diversidade e heterogeneidade que perpassam a EJA, delineadas pelas subjetividades jovens, adultas e idosas, necessitam ser contempladas enquanto fatores que podem ser utilizados metodologicamente, com o intuito de contribuir para a fomentação de uma "educação continuada" (HADDAD, 2007), pautada nos princípios da equidade e diferença, embasada pelas diretrizes curriculares nacionais. Contudo, primando pela contextualização e proposição de um modelo pedagógico pertinente a essas peculiaridades. Ainda conforme as diretrizes, além de buscar compensar a escolaridade que não foi realizada na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos assume também a função reparadora, objetivando promover a cidadania, por intermédio do resgate da escolaridade negada; equalizadora, que garante o acesso aos bens sociais e a igualdade de condições por meio da educação, respeitando as subjetividades de cada indivíduo, e a função qualificadora, que promove, mediante uma educação permanente, aprendizagem e atualização contínuas.

A partir dos registros oficiais que dão sustentação à Educação de Jovens e Adultos, na condição de docente desta modalidade de ensino, em uma escola pública da rede estadual, localizada no município de Mamanguape-PB, surgiram alguns questionamentos: quem são os(as) alunos(as) da EJA, que perspectivas são geradas por eles(as) em relação à escola e aos conteúdos apresentados nas aulas? Sendo assim, foram definidas como questões norteadoras da investigação: Como são constituídas as subjetividades discentes em narrativas de professores e professoras, face às singularidades dessa modalidade de ensino? Os docentes consideram-se detentores de aporte teórico e metodológico suficientes para atuar satisfatoriamente junto a Educação de Jovens e Adultos?

Ser educador em turmas da Educação de Jovens e Adultos constitui por si só, um grande desafio, uma vez que, uma das características mais marcantes dessa modalidade de ensino é a pluralidade, seja no tocante à faixa etária, seja no que concerne às diferenças sócio-históricas e culturais inerentes aos discentes. Isto posto, é relevante problematizar como são constituídas as subjetividades discentes em narrativas de professores e professoras no âmbito da EJA.

A dissertação é constituída por: Introdução, quatro Capítulos e Conclusão. No primeiro capítulo, a nossa abordagem consiste em uma contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos, do Brasil colônia à contemporaneidade. No que concerne à promoção de uma maior compreensão sobre as especificidades inerentes à Educação de Jovens e Adultos, nos reportaremos às contribuições de Freire (1980, 1987, 1992, 1996, 2000); Arroyo (2006), Paiva (2009) e de documentos oficiais, a exemplo da LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Na sequência enfocamos as Conferências Internacionais de Jovens e Adultos (Confinteas). Esse evento acontece a cada 12 anos, promovido pela Organização das Nações Unidas para a educação Ciência e Cultura (Unesco), desde 1949, tendo por objetivo debater e avaliar as políticas implementadas para esta modalidade de ensino e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo. Ainda nesse capítulo, discorremos acerca de algumas características inerentes ao sujeito jovem, adulto e idoso que frequenta a EJA. No segundo capítulo, procedemos com uma reflexão teórica, acerca das subjetividades dos educandos da EJA. Para tanto, recorremos a autores da análise do discurso francesa e as teorizações foucaultianas, utilizando ferramentas conceituais dos Estudos Culturais. Abordamos os conceitos de subjetividade, discurso, análise do discurso, interdiscurso e formação discursiva. Percorremos também, teorizações foucaultianas atinentes a relações de poder e disciplinamento. No terceiro capítulo, traçamos o percurso metodológico, nele enfocamos: o contexto da pesquisa, algumas considerações acerca do projeto político pedagógico, discorremos também sobre os instrumentos de coleta utilizados, bem como do processo de geração dos dados. O quarto capítulo consta da análise dos dados gerados na Roda de Conversa realizada entre os docentes e do questionário aplicado para docentes e discentes.

Após o quarto capítulo, em consonância com as diretrizes do presente mestrado, elaboramos uma Proposta de intervenção pedagógica, cujo intuito é provocar discussões, reflexões e ações acerca da Educação de Jovens e Adultos, que possam viabilizar melhores resultados voltados para essa modalidade de ensino, sobretudo, no que concerne a prática de leitura e escrita.

Pensamos ser relevante mencionar, que na condição de professora da Educação de Jovens e Adultos, vivenciamos cotidianamente todas as dificuldades que perpassam esse universo educacional. Sabemos que não apenas a modalidade EJA, mas a educação brasileira nos seus diversos níveis e modalidades, vivencia um momento que requer especial atenção.

Assim, enquanto profissional docente da EJA, nosso interesse pela temática a ser desenvolvida nesta pesquisa, justifica-se por querer contribuir, sobretudo, para a construção

de relações exitosas no âmbito escolar, que contemplem na construção de subjetividades de educandos que busquem desvendar constantemente os inúmeros campos do saber, bem como atuar ativa e criticamente no contexto social.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL

> Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas...Essa diversidade do trato da educação de jovens e adultos pode ser vista como uma herança negativa. Porém, pode ser vista também como riqueza. Pode refletir a pluralidade de instituições da sociedade, de compromissos e de motivações tanto políticas como pedagógicas.
>
> (ARROYO, 2006, p. 25)

A educação de Adultos e, posteriormente, a Educação de Jovens e Adultos, surgiu no Brasil mediante um cenário social excludente, de um sistema educacional elitista, em que o acesso aos bens culturais e materiais eram contemplados como privilégio de uma minoria.

No Brasil colônia, a Educação de adultos deu-se por intermédio da catequização dos indígenas. A Constituição Imperial de 1824 (art. 30), facultava a todos os cidadãos instrução primária gratuita (BRASIL, 1824), todavia, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2000), naquele momento sócio-histórico, a instrução escolar não constituía prioridade política. Indivíduos escravos, indígenas e caboclos, conforme pensamento e prática da época, estavam relegados ao árduo labor, a condição de cidadão restringia-se a homens livres e libertos.

Em 1854, surgiu a primeira escola de educação noturna do país. É importante destacar que o primeiro recenseamento nacional brasileiro ocorreu durante o Império, em 1872, explicitando que “82,3% das pessoas com mais de 5 (cinco) anos de idade eram analfabetas” (UNESCO, 2008, p. 24). Anos depois, mais precisamente em 1876, as terras brasileiras contavam com 117 unidades escolares. No que concerne ao ensino noturno, nesse contexto histórico, Paiva (1973, p. 168) ressalta:

> A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto, essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral – Lei Saraiva – chega-se a

> cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas.

No ano de 1879, Leôncio de Carvalho, propõe uma reforma no ensino, e o Decreto 7.247, de 19/04/1879, no §4º do art. 8º, preconizava a criação de cursos para adultos analfabetos (BRASIL, 1879).

Segundo o Censo de 1890 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 85% da população brasileira era iletrada, fato que constituía um forte empecilho para os pleitos eleitorais, visto que conforme a primeira Constituição Republicana proclamada, o caráter de gratuidade da instrução é invalidado ao passo que condiciona o direito ao voto à alfabetização. Diante dessa realidade, foi proposta pelo governo uma atenção especial para a erradicação do analfabetismo, voltada mais especificamente para a construção de novas unidades escolares. Vale ressaltar, que tal empenho vinculava-se sobretudo a um caráter político.

Neste momento histórico, vieram à tona dois movimentos da elite brasileira: o entusiasmo e o caráter quantitativo da educação, sob a premissa de influência direta na ampliação do contingente eleitoral. Diante deste cenário, o analfabetismo, e mais especificamente, o analfabeto teve a si relegada grande parte da responsabilidade pelo limitado desenvolvimento socioeconômico do país. Tal fato, caracteriza o aspecto preconceituoso e discriminatório das ações governamentais então propostas, ficando evidente não o desejo de sanar uma problemática social através da erradicação do analfabetismo, mas atender aos anseios eleitorais do Estado. Em seu livro Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p. 17) disserta sobre a rejeição a qualquer tipo de discriminação:

> Faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros, porque certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações.

A Constituição de 1934, no art. 149, reconhece a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (BRASIL, 1934).

Em 1937, a Constituição explicita a obrigatoriedade do ensino primário gratuito, contudo destaca importância de cooperação dos mais abastados em prol daqueles que se encontravam em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL, 1937).

No ano de 1946, o Decreto-Lei nº 8.529/1946, institui a Lei Orgânica do Ensino Primário, cujo Capítulo III, do Título II, é destinado ao curso primário supletivo, voltado para jovens e adultos, com duração de dois anos (BRASIL, 1946).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional remonta do ano de 1961. A Lei nº 4.024/1961, no Título VI, Capítulo II, art. 27, preconiza que a partir dos 7 anos o ensino primário será obrigatório e ministrado em língua nacional (BRASIL, 1961).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) emerge com a Lei nº 5.379/1967, no Rio de Janeiro. Tem por finalidade erradicar o analfabetismo e proporcionar educação continuada a jovens e adultos (BRASIL, 1967).

A Lei nº 5.672/1971 (LDB) faculta ao ensino supletivo um capítulo próprio, composto por cinco artigos. Neste momento busca-se pela primeira vez, articular o Ensino Fundamental e Médio ao Ensino de Adultos. Segundo a lei, os cursos deveriam organizar-se em sistemas estaduais, podendo realizar-se por correspondência, à distância ou por outro meio que possibilitasse sua efetivação. Os exames seriam realizados em estabelecimentos oficiais e reconhecidos. As entidades particulares que recebiam auxílio de Instituições Públicas deveriam estabelecer uma relação colaborativa com os jovens e adultos do Ensino Supletivo, promovendo cursos e atividades educativas (BRASIL, 1971).

Em 1988, com o fim do período ditatorial e a eleição de Tancredo Neves pelo Congresso Nacional, é promulgada a Constituição de 1988, que trouxe consigo a garantia do Ensino Fundamental Público obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a escolaridade na faixa etária própria. Foi firmado também o compromisso de, a cada dez anos, prover recursos que contribuíssem para a erradicação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental.

Conforme texto constitucional, em seu art. 205:

> Art. 205. A educação, direito de todos, e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Emenda Constitucional nº 59/2009, acrescenta a seguinte alteração: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada

inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 2009c). Esta emenda evidencia o compromisso assumido pelo Estado no tocante a Educação de Jovens e Adultos.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB) referenda o ensino público e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, inclusive para aqueles que não concluíram os estudos na idade própria. Garante também o ensino regular permeado por características que atendam às necessidades de jovens e adultos trabalhadores, visando assim, possibilitar-lhes a permanência na escola (BRASIL, 1996).

Na seção V, do Capítulo II, a Lei nº 9.394/1996 (LDB), traz dois artigos especificamente acerca da Educação de Jovens e Adultos:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
> § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
> I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
> II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
> § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Em 2000, surge uma série de encaminhamentos no âmbito da legislação, que incidirão diretamente na estrutura da Educação de Jovens e Adultos, a saber: a Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), no Parecer nº 11, embasou a resolução do CNE de Diretrizes Curriculares para a EJA, enfocando as seguintes metas: mudar a denominação de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos; enfatizar o direito público subjetivo do cidadão à educação; distinguir a EJA do processo de aceleração escolar; adotar as funções reparadora, qualificadora e equalizadora; pontuar a necessidade de uma base

curricular e de procedimentos metodológicos propícios aos jovens e adultos e recomendar formação específica para os docentes (BRASIL, 2000).

Na sequência, a Lei nº 10.172/2001, estabeleceu para a EJA as seguintes metas: alfabetizar, no período de cinco anos, dois terços do contingente total de analfabetos, com o intuito de erradicar o analfabetismo em uma década; assegurar, em cinco anos, o acesso à EJA, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, para 50% da população a partir de 15 anos e para todos que não tiveram possibilidade de acessar esse nível de escolaridade; até 2010, assegurar, a oferta de curso no segundo segmento do Ensino Fundamental para os alunos a partir de 15 anos, assim como para aqueles que concluíram o primeiro segmento; dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez o atendimento dos cursos da EJA em nível médio, traduzindo-se a partir da contemplação destas metas, o intuito de promover uma expansão quantitativa da oferta de EJA (BRASIL, 2001).

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enquanto modalidade de ensino, anseia percorrer caminhos que lhe permitam desenvolver-se de maneira exitosa, oferecendo ao educando a possibilidade de estar face a uma educação emancipadora, que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e auxilia a percepção do sujeito no que concerne ao seu pertencimento sócio-histórico e cultural.

2.1 SOBRE AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE ADULTOS (CONFINTEAS)

Ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, é de suma importância atribuir um enfoque especial às Confinteas, encontro intergovernamental, convocado e coordenado pela Unesco, que visa promover o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagem de jovens e adultos em âmbito internacional (BRASIL, 2009a).

Realizada a cada doze anos, a primeira Confintea, aconteceu um ano após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1949, em Elsinore Dinamarca, contemplando como título “Educação de adultos” (AZEVEDO, 2010). Teve como foco discursivo as especificidades inerentes à EJA, voltada para a realidade do público alvo e pautada em um espírito de tolerância.

A II Conferência ocorreu em Montreal, Canadá, em 1960, tendo como título “A educação de adultos em um mundo mutável” (AZEVEDO, 2010). Objetivou discorrer acerca da necessidade dos países desenvolvidos apoiarem os países em desenvolvimento no que concerne a aprendizagem, destacando a necessidade da educação de adultos ser parte integrante do sistema educacional.

Na III Confintea, realizada em Tóquio, sob o título “A educação de adultos no contexto educação ao longo da vida” (AZEVEDO, 2010), abordou-se a necessidade da adoção de um conceito mais amplo de educação, o que originou as categorias de ensino escolar e extraescolar, que deveriam garantir a educação em tempo integral para indivíduos de todas as faixas etárias, salientando a educação permanente e a inter-relação professor-aluno.

Na França, em 1985, ocorreu a IV Conferência, intitulada “O desenvolvimento da educação de adultos: aspectos e tendências” (AZEVEDO, 2010). Na ocasião, ressaltou-se que todos deveriam ter o direito a uma educação de qualidade, que possibilitasse o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas e proceder com a construção e sua própria história, baseados em suas vivências sociais.

A V Confintea aconteceu em Hamburgo, em 1997, sob o tema “Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI” (AZEVEDO, 2010), que sobressai-se por contar com a participação da sociedade civil. Enfatizou a Educação de Jovens e Adultos enquanto processo de aprendizagem formal ou informal, que perpassa os conhecimentos e habilidades dos educandos. Compreende, pois, que a participação efetiva dos sujeitos no seio social, nos vários âmbitos que os circundam, é requisito primordial para o pleno desenvolvimento humano, conferindo-lhes a possibilidade de superar os desafios que lhes advém. Resulta desse evento a “Declaração de Hamburgo – Agenda para o futuro”.

No ano de 2009, o Brasil assedia a VI Confintea, realizada no estado do Pará, cujo tema foi “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da Educação de Adultos”. Teve como principal objetivo analisar os avanços ocorridos desde a V Confintea, e elaborar instrumentos que garantam o acompanhamento e desenvolvimento das propostas educacionais traçadas nas Conferências. Assim, segundo documento elaborado sobre os parâmetros que devem nortear a Educação de Jovens e Adultos, no que concerne às Confinteas:

> O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. A aprendizagem ao longo da vida [...] é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros (UNESCO, 2010, p. 25).

Evidencia-se então, o anseio de uma Educação de Jovens e Adultos que contemple o educando como sujeito ativo em seu lugar social, capaz de desenvolver plenamente sua capacidade cognitiva e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, que vivencie cotidianamente o respeito mútuo. Todavia, diante do atual contexto da EJA no Brasil, fica evidente que muito há para se articular e um longo caminho a ser percorrido para que a Educação de Jovens e Adultos ofereça a seus discentes a qualidade educativa que lhes possibilite a vivência cidadã

2.2 OS JOVENS E ADULTOS DA EJA

2.2.1 Educação de Jovens e Adultos: um universo permeado pela diversidade

Falar em diversidade na Educação de Jovens e Adultos implica pensar nas semelhanças e diferenças, nos desafios e dificuldades que permeiam esta modalidade de ensino. Para Gomes (2003, p. 72),

> [...] pensar a relação entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre diversidade. Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças.

Compreendendo a Educação de Jovens e Adultos como um processo de aprendizado constante, no qual a diversidade de sujeitos e contextos sociais é latente, inúmeros aspectos necessitam ser fomentados e discutidos.

A princípio, é primordial atentar para os sujeitos que constituem a EJA, seus anseios, expectativas e objetivos: alunos e alunas que subjazem a um processo contínuo de aprendizagem, que trazem consigo uma gama de conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória de vida, diversos em inúmeros aspectos. Todos esses elementos, segundo Arroyo, não devem ser desconsiderados no processo educacional:

> Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (2006, p. 35),

Diversas são também as razões que ocasionaram o afastamento dos jovens e adultos que constituem a EJA atualmente. Acerca das possíveis razões que impediram acesso e permanência dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos na escola, o Parecer CNE/CBE nº 11/2000, ao delinear a função equalizadora, voltada para a EJA, especifica:

> A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

Diante dos evidentes aspectos inerentes à diversidade presente na Educação de Jovens e Adultos, vale conferir especial cautela no que concerne à metodologia de ensino utilizada na EJA. Conforme Vichessi (2009), é fundamental suscitar uma discussão acerca das estratégias de ensino infantilizadas, pontuando este aspecto como uma das causas do alto índice de evasão no universo da Educação de Jovens e Adultos. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), dos oito milhões de discentes que cursaram essa modalidade de ensino até 2006, 42,7% não chegaram a concluí-lo (BRASIL, 2009d).

Apresentamos a seguir um quadro que explicita a realidade do lócus desta pesquisa, uma escola estadual, situada no município de Mamanguape, no que se refere a evasão que acomete a Educação de Jovens e Adultos. A Tabela 1 compreende o biênio 2013/2014:

Tabela 1 – Matrículas referentes a 2013 e 2014

Ano letivo	Total de matrículas	Total de evasão
2013	380	202
2014	233	92

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Mediante os dados explicitados na tabela acima, é possível observar o alto número de evasões ocorridas na Educação de Jovens e Adultos, nesta Unidade de Ensino. Os motivos que delinearam esta situação, já mencionados anteriormente, serão melhores delineados e analisados na ocasião da análise dos dados, gerados através dos instrumentos de pesquisa adotados.

No campo educacional, facilmente nos deparamos com o termo pedagogia, associando-o ao processo de ensino e aprendizagem. Etimologicamente, pedagogia significa "condução das crianças" (POLLA, 2014, p. 13) pressupõe-se, portanto que os recursos metodológicos utilizados nesse processo, seriam adequados a essa faixa etária. O termo andragogia, ainda pouco utilizado, encerra características que atendem de maneira mais satisfatória a educação voltada para jovens e adultos. Assim:

> A andragogia parte do pressuposto de que a educação é um processo de aprendizado constante. É preciso pensar a educação não apenas do ponto de vista da criança e do jovem, mas também do adulto, sob duas perspectivas: daquele adulto escolarizado que frequenta um curso superior, e também do adulto sem uma formação escolar ou com formação parcial. Dessa forma, a andragogia busca compreender os mecanismos que norteiam o processo educativo de adultos que passaram pela escola e pela universidade, e que desejam estudar ainda mais. Além disso, procura entender como aprendem, já em idade adulta, aqueles que não tiveram nenhuma ou pouca escolarização. No Brasil, os estudos de andragogia podem contribuir muito para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo sobre o ensino dentro da realidade brasileira, a fim de responder aos desafios próprios do contexto nacional, entre eles, o preconceito e a evasão (POLLA, 2014, p. 13).

Os estudos sobre o termo andragogia e suas possíveis contribuições para o universo da EJA são bastante modestos. Todavia, gostaríamos de enfatizar que no que tange aos recursos metodológicos, aspecto vital para o êxito do processo educacional, apropriar-se dos aspectos inerentes à andragogia, poderia constituir importante ferramenta educacional voltada para a Educação de Jovens e Adultos.

2.2.2 A subjetividade jovem da EJA

O sujeito jovem na Educação de Jovens e Adultos assume uma representação discursiva pouco significativa. Há alguns anos, a EJA voltava seu foco primordialmente para os adultos, conforme é possível observar nas temáticas abordadas nas Confinteas. Vale ressaltar que apenas nas duas últimas, realizadas respectivamente em Hamburgo (1997) e Belém (2010), pontuou-se acerca das subjetividades jovens da EJA.

Políticas nacionais e internacionais apontam para o direito à educação, e no que concerne a Educação de Jovens e Adultos, alguns autores discutem as dificuldades enfrentadas pela escola no que tange ao atendimento aos jovens desta modalidade de ensino. Nesse sentido, acerca da V Confintea, Paiva reflete:

> Embora Hamburgo tenha demarcado a assunção da Unesco para uma concepção de educação de adultos que inclui o reconhecimento dos jovens como sujeito dessa modalidade educativa, no texto da Declaração passa-se a usar indistintamente as expressões educação de adultos e educação de jovens e adultos, sem que tenha demarcado o porquê da inclusão do segmento jovem na segunda expressão adotada. (2009, p. 94)

Evidencia-se que apesar do reconhecimento e inserção dos jovens na Declaração de Hamburgo, a Unesco possivelmente vivencia certa dificuldade em articular a subjetividade jovem na EJA.

Desde a segunda metade da década de 1990, no universo da Educação de Jovens e Adultos, ocorre um processo denominado "juvenalização". O contexto da EJA acolhia até então, predominantemente, uma faixa etária denominada de adulto, contudo, com o início do processo de juvenalização, os jovens, mais especificamente na faixa etária que compreende dos 15 aos 17 anos, discentes do ensino fundamental, inserem-se amplamente nesse contexto.

Tabela 2 – Matrícula na EJA em âmbito nacional 1997-2006

Faixa etária (em anos)	Total	Ensino fundamental (1º segmento)	Ensino fundamental (2º segmento)
Total	3.001.834	1.110.101	1.891.733
17 ou menos	623.226	114.323	508.903
18 a 20	473.592	72.288	401.304
21 a 23	249.966	62.480	187.486
24 a 26	203.882	70.449	133.433
27 a 29	220.218	93.762	126.456
30 ou mais	1.240.950	706.799	534.151

Fonte: Brasil (2007).

A partir da tabela, gostaríamos de sinalizar para o alto número de alunos matriculados no 2º segmento do ensino fundamental (foco de análise desta pesquisa), com idade até 17 anos: 508.903 (quinhentos e oito mil, novecentos e três). Ampliando um pouco mais o olhar, acerca das matrículas efetivadas no 2º segmento do Ensino Fundamental, percebemos um somatório de 1.357.582 (um milhão, trezentos e cinquenta e sete mil, quinhentos e oitenta e dois) estudantes matriculados com até 27 anos, número que supera em mais de 100% os alunos matriculados com 30 anos ou mais. Esses dados vêm, portanto, a ratificar o processo de juvenalização que acomete a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Na condição de professora da Educação de Jovens e Adultos do ensino noturno, em uma escola da rede pública estadual, lócus desta pesquisa, tivemos a oportunidade de vivenciar o ingresso significativo de jovens na EJA. Discursos e interesses bastante distintos ocasionavam relações conflituosas, fato que por vezes resultava na evasão dos discentes adultos e idosos.

Ocorre que, embora a escola tenha oportunizado o ingresso dos jovens na EJA, parece não estar apta a ofertar as condições necessárias para que esses alunos e alunas identifiquem-se em tal contexto. Acerca dessa realidade, Carrano afirma:

> [...] alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram perturbar e desestabilizar a ordem "supletiva" escolar. Outros demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação, mas reconhece seus limites para despertar o interesse desses que sob certos aspectos se apresentam como "alienígenas em sala de aula". (2007, p. 1)

A expressão "alienígenas em sala de aula", utilizada por Carrano (2007, p. 1), reflete a subjetividade de jovens imersos em um sistema educacional que necessita reconhecê-los como parte integrante, não apenas na nomenclatura que designa a modalidade de ensino, mas enquanto subjetividades que podem contribuir ativamente no processo de ensino e aprendizagem, em uma educação continuada, voltada para a constituição da cidadania. Haddad, afirma que:

> Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimento e aptidões e, de outro lado, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal. (2007, p. 27)

Os discursos proferidos em contexto escolar, mediante uma educação continuada, propiciarão ao jovem articular-se pragmática e cognitivamente para além da escola, uma vez que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história (FOUCAULT, 1986, p. 46)

A EJA pressupõe formar para a cidadania e preparar para o mundo do trabalho, todavia, interesses e necessidades distintos, resultam na constituição de subjetividades singulares e heterogêneas. Assim, é também de fundamental importância observar como se

constitui a subjetividade de adultos e idosos, que fazem parte de um universo escolar tão fortemente marcado pela heterogeneidade: a educação de jovens e adultos.

2.2.3 A subjetividade adulta da EJA

No universo da EJA, a medida que os jovens têm o olhar voltado para o futuro, os adultos primam por perspectivas pessoais e profissionais mais imediatistas. Para o adulto, a EJA constitui uma possibilidade de manutenção e/ou progresso profissional e a aquisição de novos conhecimentos que lhes ofereçam condições de inserir-se mais ativamente no contexto social.

Ao retornar para a escola, o adulto passa a conviver com outras subjetividades, dentre elas a dos jovens, fato que ocasiona relações delineadas por momentos de tensão. Ocorre que coexistem nesse universo não somente singularidades alusivas à idade, mas à etnia, ao gênero, à raça, o que nos conduz a indagar de que forma se dão essas relações entre subjetividades de gerações diversas.

O discurso de verdade, constituído no Positivismo, e apresentado por Comte, emana efeitos de sentido acerca do conceito de “geração”, como um período que compreende 30 anos. Todavia, Mannheim (1993) contradiz o discurso positivista, pontuando que sujeitos que vivem em tempos cronológicos diferentes podem partilhar de experiências, histórias e vivências comuns, em virtude de determinadas situações sociais, como é possível observar na EJA: subjetividades intergeracionais que habitam o mesmo espaço sócio-histórico.

A partir desta realidade, gostaríamos de pontuar que é possível a vivência de subjetividades de gerações distintas no espaço escolar. O fator da diversidade ainda é visto como aspecto negativo na Educação de Jovens e Adultos, mas dessa diversidade emana a possibilidade de aprendizagens diversas, em que subjetividades jovens, adultas e idosas, possam partilhar experiências e conhecimentos, em prol de uma formação cidadã.

2.2.4 A subjetividade idosa da EJA

De acordo com o Documento Preparatório para a VI Conferência Internacional de Adultos (BRASIL, 2009a), os idosos representam na atualidade um número bastante significativo da população brasileira. O Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003, Capítulo V, art. 21, estipula que deverão ser criadas pelo Poder Público “[...] oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas

educacionais a ele destinados.” (BRASIL, 2003). Diante deste fato, o Brasil passa a considerar a importância de primar pela qualidade de vida e direitos dos cidadãos com 60 anos ou mais.

O idoso que adentra o espaço da Educação de Jovens e Adultos, na atualidade, possui uma vivência ativa no contexto social. Segundo Debert (1999), especialmente a partir da década de 1980, a velhice passa a ser abordada de uma forma diferente, denominações como terceira idade de idosos, são referendadas fortemente junto aos meios de comunicação e ao mercado de consumo.

Pode-se inferir que as subjetividades idosas da EJA emitem discursos de verdade, que expressam sentidos atrelados a uma nova maneira de aprender e inserir-se no contexto social de forma dinâmica, segundo Foucault (1995, p. 239) “imaginar e construir o que poderíamos ser”, transformando não somente práticas, mas quem são ou podem vir a ser.

3 APORTES TEÓRICOS

> Foucault não faz história das ideias, nem história das ciências, e sim a análise da possibilidade da ordem, da positividade histórica, a partir da qual um saber pode se construir, a partir da qual teorias e conhecimentos, reflexões e ideias são possíveis. E é nesse espaço de ordem que o saber se constitui.
> (ARAÚJO, 2006, p.4)

O referencial teórico utilizado nesse trabalho é delineado a partir da literatura pós-moderna, com foco nas ideias de subjetividade, relações de poder, discurso e interdiscurso. Nesse território epistemológico, utilizaremos ferramentas conceituais dos Estudos Culturais, de contribuições foucaultianas e da Análise do Discurso de linha francesa.

3.1 SUBJETIVIDADE

Em sua obra, Foucault (1995, p. 232) suscita inúmeras problematizações atinentes ao sujeito, segundo ele, "não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral" de sua pesquisa.

É possível perceber que para, Foucault, não há a existência de um sujeito pré-estabelecido, do qual emanam relações de poder. Ocorre um sujeito de conhecimento, que se constitui social e historicamente, mediante uma conjunção de estratégias de poder. Podemos nos referir a estratégias de poder como:

> [...] conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. Podemos também falar de estratégia própria às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros. Podemos então decifrar em termos de "estratégias" os mecanismos utilizados nas relações de poder. Porém o ponto mais importante é evidentemente a relação entre relações de poder e estratégias de confronto (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Segundo as contribuições foucaultianas, o sujeito se constitui mediante a tessitura das relações de poder e discursos de verdade, devendo ser visto não como substância, mas como uma forma em constante movimento de transformação.

Na sociedade contemporânea, a constituição do sujeito ocorre por intermédio de práticas de liberdade, pois "[...] se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo o lado" (FOUCAULT, 2004, p. 277). Tais relações de poder são efetivadas a partir de normas que regem a convivência social, portanto o sujeito se constitui em meio a

relações de poder e discursos de verdade, todavia não depende deles, deles deriva e se compõe.

A subjetividade ocorre, portanto, quando o sujeito vislumbra outro modo de vida, outro estilo, outros discursos de verdade. Isso se dá a medida que se intensificam as relações no âmbito social, visto que o outro é item primordial na constituição de si mesmo.

Ultrapassando os limites de uma relação coercitiva, o sujeito na modernidade, a partir da intensificação das relações sociais, escuta e apropria-se de discursos de verdade, que o conduzem a um devir, o transformam. Assim:

> A subjetivação, a relação consigo não deixa de se fazer, mas metamorfoseando, mudando de modo, a ponto do modo grego tornar-se uma lembrança bem longínqua. Recuperada pelas relações de poder, pelas relações de saber, a relação consigo não para de renascer, em outros lugares e em outras formas (DELEUZE, 2005, p. 111).

Ao discorrer acerca das tecnologias do eu, Foucault nos possibilita perceber a razão de grande parte de suas pesquisas estarem voltadas para as tecnologias de dominação. Nesses estudos, emergem as expressões de autonomia e liberdade. Todavia, é importante ressaltar que essas expressões não denotam a constituição de um sujeito livre de opressões e regras, denotam que os sujeitos são constituídos em práticas de dominação e práticas do eu.

A tecnologia do eu, independente de outras técnicas, permite:

> Aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outras pessoas, certo número de operações em seu próprio corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim, uma transformação e si mesmo, com a finalidade de alcançar certo estado de felicidade, de pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 2004, p. 17).

Sendo o sujeito social e historicamente constituído, as subjetividades são delineadas por transformações ocasionadas por instituições públicas e privadas. Na contemporaneidade, portanto, surgem outros jogos de verdade, outros discursos e outras técnicas de dominação, sendo assim, emergem também outras subjetividades, situadas historicamente mediante as relações de saber/poder que regem a sociedade atual.

3.2 TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS: **Relações de poder e o disciplinamento**

Na perspectiva de Foucault (1990) as relações de poder ultrapassam a ideia de um poder piramidal, estático. É possível dizer que o poder permeia toda a obra do filósofo, embora tenha sido declarado por ele que as relações de poder não constituem o objeto principal de seu trabalho.

Em suas reflexões, Foucault (1990) aborda uma forma diferente de poder, propondo uma nova concepção acerca do tema, deixa de lado a ideia de poder numa perspectiva coercitiva, embasado por relações opressoras, que suprimiam e manipulavam a liberdade. Para o autor, o poder apresenta-se como algo "enigmático, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e escondido, investido por toda a parte" (FOUCAULT, 2001, p. 1180, assim, o filósofo o concebe enquanto movimento capaz de construir e educar.

> Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de ralações amorosas, institucionais ou econômicas - o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 1984, p. 8).

Na perspectiva foucaultiana, o poder é compreendido como estratégia, uma funcionalidade que perpassa as relações sociais. Acerca disso, Foucault ressalta:

> Ora, o estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido, não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a uma batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder exerce mais do que se possui, que não é 'privilégio' adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de um conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (1999, p. 29).

As relações de poder encontram-se em todas as esferas sociais: nas instituições religiosas, educativas, econômicas, do estado, assim como da família. O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre "parceiros" individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros (FOUCAULT, 2001).

Ao pensar o poder como relação na qual o sujeito, submetido a qualquer ordem, tem a possibilidade de resistência, emergem lutas contra a sujeição da subjetividade. O poder e a resistência estão entrelaçados, e à resistência é facultada a possibilidade de apresentar-se sob as mais diversas formas, a depender do instante da luta, do papel do adversário e do lado do ataque.

Segundo o que foi posto até então acerca das relações de poder mediante o pensamento foucaultiano, Dreyfus e Rabinow (1995) destacam como características consonantes ao tema:

a) São desiguais e móveis;
b) De seu funcionamento decorre o estabelecimento de relações desiguais e assimétricas;
c) São intencionais e não subjetivas;
d) É a operação de tecnologias políticas através do corpo social;
e) É uma matriz geral de relação de forças, em determinado contexto histórico
f) É exercido tanto sobre dominantes quanto sobre dominados.

3.2.1 A escola e o poder disciplinar

De acordo com Foucault, a instituição escolar é permeada por mecanismos que possibilitam ao disciplinamento dos sujeitos que a frequentam. Segundo o filósofo, tais mecanismos "[...] permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade – utilidade, são o que podemos chamar 'as disciplinas'." Assevera ainda que "[...] a disciplina fabrica assim corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (FOUCAULT, 1977, p. 126).

A configuração arquitetônica do espaço escolar assemelha-se em certa instância à arquitetura do sistema prisional. Salas de aula sem nenhuma comunicação, grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos, impossibilitando a visibilidade do espaço externo à instituição, além de salas de diretoria e secretaria estrategicamente instaladas em espaços que possibilitem manter a vigilância das salas de aula, constituem elementos arquitetônicos que suscitam certa semelhança entre o espaço físico da escola e do presídio. É possível mencionar

o uso do sinal que marca dentre outras coisas o intervalo e o início e o término das aulas, como técnica utilizada na composição de forças que emanam no ambiente escolar. Portanto:

> A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinando como deve ser são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. [...] O treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, num máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais- sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. [...] O aluno deverá prender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles (FOUCAULT, 1993, p. 149).

Conforme a ótica de Foucault (1977), a dinâmica do poder disciplinar ocorre mediante o olhar hierárquico, a sansão normalizadora e o exame.

O modelo arquitetônico idealizado por Jeremy Bentham denominado panóptico, constituía objeto de vigilância e subjetivação do indivíduo nos sistemas prisionais. A estrutura panóptica confere aos sujeitos uma sensação permanente de vigilância, ou seja, "[...] está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder, fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; [...] torna-se princípio de sua sujeição" (FOUCAULT, 1977, p. 192). Não queremos dizer que as escolas, nos dias atuais, assemelham-se a presídios, ao mencionarmos o interesse de Foucault acerca do panóptico, almejamos apenas ressaltar a necessidade de controle e vigilância da sociedade atual, sobretudo na instituição escolar.

Partindo dos pressupostos acerca das relações de poder e de disciplinamento até então delineadas, Foucault salienta que o "[...] edifício da Escola deveria ser um aparelho de vigiar", "[...] mas esse aparelho necessita para a eficácia da disciplina de uma vigilância hierárquica", "[...] o olhar disciplinar teve de fato necessidade de escala [...]. É preciso decompor suas instâncias, mas para aumentar sua função produtora, especificar a vigilância e torná-la funcional." (FOUCAULT, 1977, p. 155-156). Essa vigilância ocorre efetivamente na presença do diretor, supervisor, inspetor, professor e finalmente do próprio aluno, mediante as relações de poder que se dão em um movimento frequente. Ao passo que são constatadas as transgressões às normas, evidenciam-se também a ocorrência das penalidades, pois

> [...] trata-se ao mesmo tempo de tomar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente

> indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1977, p. 159).

Mediante as relações de poder e o processo de disciplinamento evidenciado por Foucault, presentes nas instituições escolares, suscitamos a problematização desta realidade na Educação de Jovens e Adultos, modalidade frequentada por alunos(as) que, por razões diversas, estiveram afastados do ambiente escolar, retornando também pelos mais diversos motivos, sujeitos ativos na engrenagem das relações de saber/poder que permeiam o contexto social.

3.3 ANÁLISE DO DISCURSO: **Um recorte teórico**

3.3.1 Discurso

Adotaram-se nesta pesquisa os procedimentos de Análise do discurso (AD) de orientação francesa, na intencionalidade de analisar os efeitos de sentido que perpassam as narrativas de professores/professoras e constituem as subjetividades de alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos, mediante as relações de poder e os métodos de disciplinamento, instrumentos adotados para estabelecer relações do poder institucional, presentes no contexto social e que entrecruzam o ambiente escolar.

Segundo Orlandi (2001, p. 15), “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” Ressaltamos, portanto, que na perspectiva da AD, o discurso é prática; constitutivo do homem e permeado por aspectos históricos. Assim:

> A Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2001, p. 16).

Segundo a Análise do Discurso, as palavras que permeiam nosso cotidiano são perpassadas por sentidos que embora não saibamos como se constituíram, mantém conosco uma relação de significação. Não é possível compreender o discurso a partir da noção de fala, uma vez que o discurso possui uma regularidade, uma funcionalidade.

O termo discurso encerra a ideia de movimento, contemplando como objeto de análise estudar a língua a partir da constituição de sentidos. O discurso estabelece relações entre a língua e outras práticas no contexto social, portanto:

> Para Foucault essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, nem as circunstâncias em que esse discurso se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. A partir dessas relações é que se institui a noção de regra e regularidade discursivas (BOAS, 1993, p. 63).

De acordo com Orlandi (2001, p. 21), "[...] discurso é efeito de sentidos entre locutores." Nessa perspectiva, ao analisarmos as narrativas dos docentes da EJA, acerca da constituição das subjetividades discentes, estaremos adentrando no universo da construção de sentidos e historicidades que transpassam o discurso desses(as) professores(as). Ao proferirem narrativas sobre os(as) alunos(as) que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, os professores expressam um viés ideológico, histórico, subjetivo e social que lhes é peculiar e que delineiam seus discursos.

Compreendendo o discurso, enquanto prática social, situado historicamente, nos propomos a analisar e problematizar narrativas docentes da EJA, no que concerne à constituição das subjetividades discentes, com o intuito de fomentar discussões no âmbito escolar acerca da temática abordada.

3.3.2 Interdiscurso

O interdiscurso estabelece uma tênue relação com a memória, que possui características específicas ao relacionar-se com o discurso. Para Orlandi (2001, p. 31), o interdiscurso "é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente". Partindo dessa premissa:

> O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do discurso nos permite, [..], remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2001, p. 32).

Depreende-se, portanto, que há uma relação entre o interdiscurso, ou seja, o já-dito, e o intradiscurso, o que está sendo dito em um determinado momento, sob certas condições de produção discursiva. “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.” (ORLANDI, 2001, p. 33). Deslindamos, assim, que o interdiscurso é constituído por uma série de formulações realizadas e já esquecidas que determinam o que é dito na atualidade.

3.3.3 Formação discursiva

Os sentidos das palavras não ocorrem em si mesmas, são derivados das formações discursivas em que elas são inscritas. Representam, portanto, no discurso, formações ideológicas, cujos sentidos serão determinados ideologicamente, mudando de sentido de acordo com a posição do interlocutor que as emprega.

Palavras iguais podem assumir diferentes significados. Para Orlandi (2001, p. 43), “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.”

Contudo, segundo Orlandi (2001), não se deve considerar a formação discursiva como um bloco homogêneo, é heterogênea, construída na contradição e delineada por fronteira fluida. Para Foucault (2008, p. 43):

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade, [...] diremos por convenção que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências [...] para designar semelhante sistema de dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria” ou domínio de subjetividade.

Evidencia-se assim que, na concepção de Foucault, a formação discursiva sugere o que é regular em meio a dispersão dos acontecimentos.

Por intermédio da formação discursiva, podemos perceber os diferentes sentidos que são assumidos pelas palavras. Assim,

> [...] quando falamos em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria (FISHER, 2001, p. 203).

Todavia, ressaltamos que as formações discursivas não são homogêneas, devem ser vistas como "princípio de dispersão e repartição dos enunciados" (FISHER, 2001, p. 203), possibilitando aos falantes reconhecerem-se a partir de suas regularidades.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

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

A concepção de linguagem como prática social delineia toda a análise deste trabalho. Para as reflexões e análises de sentidos de enunciados produzidos pelos docentes, adotaram-se noções de discurso, memórias discursivas/interdiscurso da Análise do Discurso Francesa e teorizações pós-estruturalistas que compreendem a linguagem como prática social. Partindo dessa premissa, compreende-se discurso enquanto "[...] efeito de sentidos entre locutores" (ORLANDI, 2012, p. 21). Portanto:

> [...] não se deve confundir o discurso com 'fala' na continuidade da dicotomia (língua/fala) proposta por F. de Saussure. [...] O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto (ORLANDI, 2012, p. 21-22).

Ao abordarmos a produção discursiva, é primordial enfocarmos o interdiscurso ou memória discursiva, visto que "também a memória faz parte do discurso" (ORLANDI, 2012, p. 30). Os discursos só se materializam caso existam "o sujeito e a situação", mas também "a memória" (ORLANDI, 2012, p. 30). No que concerne às condições de produção, é possível levar em consideração o sentido estrito: refere-se ao contexto imediato, e o sentido amplo: pontua o contexto sócio-histórico e ideológico. Portanto, o interdiscurso,

> [...] fala antes, em outro lugar, independentemente, ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afeta o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2001, p. 31).

As teorizações foucaultianas sobre modos de subjetivação e tipos de subjetividade, regulação e normalização, dispositivos de disciplinas, bem como práticas e formações discursivas, foram adotadas como dispositivo de análise das materialidades linguísticas

produzidas pelos(as) educadores/educadoras da Educação de Jovens e Adultos. Foucault (1995, p. 43) assim entende formação discursiva:

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Já a prática discursiva, é delineada como "o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico. [...] toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma." (FOUCAULT, 1995, p. 206-207)

O percurso metodológico realizado para o desenvolvimento desta pesquisa originou-se na seleção do objeto de estudo. Após a definição do objeto, bem como da problemática que o circunda, reportei-me ao lócus da pesquisa. Na ocasião, acontecia o planejamento didático-pedagógico, momento em que foi apresentada aos docentes presentes a temática abordada como foco da pesquisa: analisar a construção discursiva de subjetividades de alunos(as) da EJA em narrativas de professores(as).

Naquele momento, alguns docentes mencionaram que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em sua grande maioria, ao adentrarem no universo escolar da EJA, ansiavam apenas por concluir a escolaridade. É sabido que o discente da EJA , por motivos diversos, teve negada sua entrada ou permanência na escola. Assim, esta modalidade de ensino traz consigo a premissa de que esse contingente escolar necessita ter condições equânimes de acesso aos bens cognitivos, culturais, históricos e sociais através do acesso e permanência na escola, uma vez que:

> Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e trabalhadas por experiências mais longas de vida e trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. A equidade é 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 (CURY, 2000, p. 153).

Na primeira etapa da pesquisa, utilizou-se como procedimento metodológico o questionário, "instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas que

devem ser respondidas por escrito" (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100). Mediante diálogo com gestores e docentes da Unidade Escolar, a data de aplicação foi definida. Foram aplicados questionários semiestruturados para 36 educandos do 2º Segmento do Ensino Fundamental (6º e 9º ano). A formulação das questões que constavam dos questionários ocorreu levando-se em consideração que, conforme Gil (2008):

a) As perguntas devem ser formuladas de forma clara, concreta e precisa;
b) Deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível e informação;
c) A pergunta deve possibilitar uma única interpretação.

Na ocasião da aplicação dos questionários, primou-se por deixar os estudantes o mais à vontade possível, a fim de zelar pela veracidade do resultado da pesquisa.

Quanto aos(às) educadores(as), foram aplicados 07 questionários, correspondente ao número de docentes que se encontravam na escola. Os questionários aplicados foram respondidos e posteriormente devolvidos.

Em um segundo momento, através de ação dialógica, foi proposta aos docentes uma roda de conversa (gravada em áudio), que pudesse contribuir para o desenvolvimento do projeto. Segundo Creswell (2010, p. 26) este tipo de pesquisa "[...]é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano". Em decorrência da roda de conversa possibilitar interação entre os interlocutores, Gaskell (2002, p. 79) a define como:

> [...] uma "esfera pública ideal", já que se trata de "um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional".

Os dados gerados na roda de conversa foram analisados e subsidiaram a proposta de intervenção.

Após a geração dos dados oriundos dos instrumentos deu-se a análise. Em seguida, foram utilizadas as contribuições de Foucault e Orlandi (2001), no que se refere à análise do discurso e das subjetividades, que constituiram o principal referencial teórico para a apreensão de discursividades que permeiam os enunciados dos docentes acerca da constituição das

subjetividades dos(as) aluno(as) da Educação de Jovens e Adultos , principal objetivo definido para a pesquisa.

A visão socioconstrutivista atribui às práticas discursivas grande importância no processo do construto de identidades, sempre pautada no discurso do outro, item fundamental para a construção das subjetividades, assim:

> Do ponto de vista da construção das identidades sociais, o socioconstrutivismo aponta para nosso contínuo envolvimento no processo de autoconstrução e na construção dos outros, o que implica dizer que, nas práticas discursivas em que estamos situados, tornando o significado compreensível (ou não) para o outro, construímos a outridade ao mesmo tempo em que ela nos constrói (FABRÍCIO; LOPES, 2002, p. 16).

Todavia, é necessário enfatizar que o presente trabalho não pretende alcançar verdades absolutas, uma vez que, segundo Foucault, ocorrem acontecimentos de verdade, constituídos como justificativa de uma identidade cultural, fato que engendra um processo de segregação, marginalizando aqueles que não se adequam às demandas desses acontecimentos de verdade.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola estadual da Paraíba, no município de Mamanguape. Inaugurada em 21 de janeiro de 1961, na região central do município. Possui 09 salas de aula, 06 banheiros para alunos, 02 banheiros para funcionários, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 biblioteca, 01 ambiente para docentes, 01 laboratório de informática, 01 ambiente para a assistente social, 01 cozinha, 01 almoxarifado e uma despensa. Embora esteja localizada na região central do município, recebe alunos(as) que residem tanto nas imediações da escola, quanto nos bairros periféricos e nas áreas rurais, fato que contribui para acentuar a diversidade sócio-histórica e cultural inerente aos espaços escolares. Sacristán (2002, p. 15), assevera que:

> [...] a diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais de seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação na sala de aula. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa. A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade.

Portanto, apesar de tantas peculiaridades inerentes à EJA, no lócus desta pesquisa ainda é possível deparar-se com uma realidade absolutamente permeada pela diversidade, decorrente de sua historicidade, do meio social em que está inserido, das relações interpessoais construídas. Enfim, é necessário que os docentes contemplem as relações entre as subjetividades da Educação de Jovens e Adultos, como um instrumento que possibilita o desenvolvimento humano, cognitivo e cidadão de cada um.

A unidade escolar contempla o Ensino Fundamental II, com um total de 720 alunos, nos turnos matutino e vespertino. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2º segmento, é uma realidade recente na escola, instalada no ano de 2013, atendendo educandos no turno da noite.

No que se refere à implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar:

> Em 2013 foi implantada a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ensino do EJA do ensino fundamental II está organizado em quatro semestres de 525 horas-aulas e em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, tendo seu currículo no domínio das competências básicas, com uma metodologia diferenciada, considerando as especificidades dos educandos da EJA, ou seja, o tempo curricular, ainda que diferente do estabelecido no ensino regular, contempla o mesmo conteúdo, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Assim, é possível tratar do mesmo conteúdo de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos da EJA (PPP do lócus da pesquisa, p. 11).

O quadro de funcionários da escola conta com uma gestora e uma diretora adjunta, 32 professores no Ensino Fundamental II, 11 professores na EJA (2º segmento), um secretário, quatro auxiliares administrativos, três inspetores e 6 apoios (divididos em auxiliares de serviço e merendeiras).

A escola é assistida pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que, conforme o art. 22 da Lei nº 11.947/2009, tem por objetivo:

> [...] prestar assistência financeira, em caráter suplementar às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, bem como às escolas mantidas por entidades de tais gêneros, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei (BRASIL, 2009b).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), também contemplado pela escola, conforme a Lei nº 11.947/2009, em seu art. 4º, visa a:

> [...] contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram a s suas necessidades durante o período letivo (BRASIL, 2009b).

A escola também vivencia o programa denominado Mais Educação, cujo objetivo é garantir atividades de reforço escolar e lúdicas aos alunos do ensino regular, fato que garantiria educação em âmbito escolar em tempo integral. Portanto, conforme o Decreto nº 7.083/2010, em seu artigo 1º:

> Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Dadas as instalações físicas do ambiente escolar, que não estão suficientemente estruturadas para dar suporte às demandas do programa, a gestão escolar busca proceder com adequações que possibilitem o transcorrer das atividades propostas da melhor maneira possível. Acerca do programa, compreende-se que a educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma política em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola.

4.2 SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi elaborado no ano de 2011, coletivamente por todos aqueles envolvidos no universo que circunda a unidade de ensino, norteado pelos seguintes questionamentos: Que escola temos? Que escola queremos construir? Tal projeto norteia o fazer pedagógico e administrativo da escola, sendo atualizado e revisto anualmente, mediante as necessidades que emergem. Para Gadotti,

> Um projeto político pedagógico da escola, que é a sua história o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído como o instituíste. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é assim sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1993, p. 68).

O PPP do lócus da pesquisa visa, conforme consta na Lei nº 9.394/1996 (LDB), promover uma educação pautada em princípios que primam pela igualdade de oportunidades, acesso, permanência e sucesso, no que tange a Educação Básica Pública e gratuita.

> A proposta é uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento, oferecendo aos discentes a oportunidade de enxergar novos e promissores horizontes, visando também prepará-los para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres (PPP do lócus da pesquisa, p. 6).

No que concerne aos objetivos, propõe desenvolver um trabalho participativo buscando resgatar a autoestima do alunado e profissionais, onde haja o entendimento entre ambas as partes e que a Escola seja um grande elo entre o saber empírico e o cientifico.

4.3 A PESQUISA: **Instrumentos de coleta**

Adotamos a pesquisa qualitativa, com procedimentos etnográficos. Para Deslandes (1994, p. 22) a pesquisa qualitativa: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização e variáveis”.

De acordo com Denzin e Lincon (2006), a pesquisa qualitativa delineia-se mediante uma abordagem naturalista, à medida que se apresenta como atividade situada, localizando o pesquisador no mundo. Não queremos com isso, negar a importância de dados quantitativos, visto que:

> A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados e das ações das relações humanas,

> um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (DESLANDES, 1999, p. 22).

Todavia, mediante a problemática levantada nesta pesquisa, o viés qualitativo permite uma análise mais profícua:

> Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianeidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem as práticas e as coisas são inseparáveis (DESLANDES, 1999, p. 24).

A pesquisa qualitativa, desenvolvida neste trabalho, utiliza-se da etnografia como um valioso referencial metodológico. Em uma perspectiva etimológica, etnografia significa "descrição cultural" (ANDRÉ, 1995, p. 27), portanto a etnografia discorre sobre as maneiras de viver de um povo, uma sociedade, um grupo. Angrosino (2009, p. 34) assevera que "[...] etnografia também é um produto de pesquisa. É uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o leitor para um vicário encontro com as pessoas [...]".

A abordagem etnográfica contempla como principal característica a presença do pesquisador no ambiente natural da pesquisa. André (1995, p. 28) afirma que "A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado." Os dados coletados serão analisados sob a perspectiva holística, compreendendo o ser humano em sua totalidade: biológica, social e psicológica.

Esse tipo de pesquisa possibilita uma aproximação maior com o universo escolar, visto que:

> Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação e cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Sendo assim, investigar as narrativas e relações sociais no ambiente escolar, a partir da perspectiva holística, enquanto elemento metodológico atrelado à etnografia, emana a possibilidade de analisar o cotidiano das relações interpessoais dos sujeitos que convivem nesse cenário.

4.3.1 Acerca da geração de dados

Ao estabelecer o primeiro contato com a gestão escolar no lócus da pesquisa, apresentamos a temática abordada e os objetivos elencados, solicitando autorização para desenvolver o projeto na unidade de ensino.

Após inteirar-se do tema abordado, a gestora prontamente concordou, ressaltando que a Educação de Jovens e Adultos vivencia um alto índice de evasão, fato que ocasiona grande preocupação por parte do corpo administrativo e docente da instituição. Evidencia ainda que, no início de cada semestre, as matrículas ocorrem de forma bastante acentuada, superlotando, inclusive, algumas turmas. No entanto, 15% dos estudantes matriculados, sequer comparecem, e ao longo do semestre as desistências alcançam números alarmantes. A gestora assevera que se faz necessário investigar que fatores ocasionam o desencadeamento de tal situação, considerando, portanto, que discorrer acerca da constituição das subjetividades discentes em narrativas de educadores, pode contribuir efetivamente no combate a problemática da evasão. Diante da postura assumida pela gestão da instituição, mediante a temática de nossa pesquisa, efetivou-se a autorização, através da assinatura por parte da gestora, da carta de anuência, documento no qual o colaborador declara que tem conhecimento e aceita participar da pesquisa.

Em um segundo momento nos foi possibilitado participar de uma reunião pedagógica, ocasião em que expusemos o projeto aos docentes presentes, comunicando-os acerca do pronto interesse da administração escolar em viabilizar a pesquisa. Enfatizamos a importância da colaboração docente, solicitando a participação dos mesmos, que sinalizaram de forma positiva.

Na sequência, em ação dialógica, ficaram acordadas as datas da aplicação dos instrumentos de pesquisa: questionário para docentes e discentes e roda de conversa entre docentes. Adotamos o questionário semiestruturado, com questões fechadas e abertas, elaboradas na perspectiva de colaborar com a investigação acerca da constituição das subjetividades dos(as) alunos(as) da EJA, em narrativas de docentes.

No momento acordado para a aplicação do questionário, os colaboradores assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), documento que ratifica a participação voluntária na pesquisa. Foram distribuídos 36 questionários entre alunos(as) do 6º e 9º ano da Educação de Jovens e Adultos. Na ocasião, evidenciamos o viés ético da pesquisa, ressaltando que suas identidades seriam preservadas. Buscamos deixá-los o mais a vontade possível, no intuito de que as informações coletadas, retratassem de forma fidedigna a realidade. Foram devolvidos 36 questionários, alguns respondidos integralmente, outros parcialmente, sobretudo no que se refere às questões abertas.

Os questionários direcionados aos(às) educadores(as), conforme acordado previamente, foram aplicados no dia seguinte. O quadro de funcionários da escola conta com 11 educadores da EJA, contudo foram aplicados 07 questionários para os docentes que estavam presentes. Dos 07 questionários, 05 foram respondidos e devolvidos no momento da aplicação. Os docentes que respondiam aos demais questionários, requisitaram concluírem em suas residências, devolvendo-os posteriormente. Na noite seguinte, os 02 questionários foram entregues pelos docentes na secretaria da escola.

De forma consensual, alguns dias depois, foi realizada a Roda de Conversa entre os(as) educadores(as), na intencionalidade de propiciar um momento de autonomia de fala e escuta.

Antecipadamente, preparamos a sala disponibilizada pela gestão, para receber os colaboradores. A Roda de Conversa foi realizada com a participação de 04 docentes, que de maneira preliminar foram informados acerca da garantia do sigilo de suas identidades, bem como da importância de suas narrativas para o desenvolvimento do projeto. Na sequência, apresentamos o TCLE, para que os mesmos pudessem assinar, legitimando suas participações. Salientamos ainda, que no intuito de preservar suas identidades, seriam adotados pseudônimos em substituição aos seus reais nomes.

Após os momentos preliminares, como elemento que subsidiaria a Roda de Conversa, foi apresentado um vídeo denominado “Os desafios da Educação de Jovens e Adultos”, parte integrante do programa “Roda de Conversa”, que debate temas inerentes ao contexto escolar, realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A discussão mediada pelo jornalista Marcílio Lana, conta com a participação de Leôncio Soares, pós doutor em Educação de Jovens e Adultos, professor da Faculdade de Educação de Minas Gerais, com pesquisas e publicações na área de jovens e adultos; Maria Clara De Pierro, professora da Universidade de São Paulo e especialista em políticas públicas de educação e jovens e adultos e Jane Paiva, professora da Universidade do estado do Rio de Janeiro, pesquisadora na área de Educação de Jovens e Adultos.

Ao apresentar a temática abordada e discutida pelos entrevistados, buscou-se impulsionar uma discussão que delineasse a constituição das subjetividades jovens, adultas e idosas da EJA, em produções discursivas dos(as) professores(as).

Conforme o princípio ético assumido nesta investigação, apresentamos, por intermédio de pseudônimos, os docentes colaboradores. **Esmeralda,** 50 anos, é graduada em Letras, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e especialista em Psicopedagogia. Atua com educadora há 32 anos. Na EJA, ministra aulas há cerca de 08 anos, contudo não possui formação específica para atuar junto a esta modalidade de ensino. **Diamante,** 49 anos, graduada em Geografia, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), é educadora do ensino fundamental há 30 anos. Atua na EJA há 04 anos, todavia não possui formação específica para esta área de ensino. **Ametista** é graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, educadora há 27 anos. Ministra aulas de Inglês no Ensino Fundamental e trabalha com a Educação de Jovens e Adultos há 02 anos. **Rubi,** 28 anos, graduado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professor há 04 anos no Ensino Fundamental e há 02 na modalidade EJA. Tanto a educadora Ametista quanto o educador Rubi, não possuem formação direcionada para a Educação de Jovens e Adultos.

Após assistirem ao vídeo utilizado como subsídio à Roda de conversa, os docentes foram se posicionando discursivamente acerca da temática abordada. As discursividades que perpassam a fala dos pesquisados foram analisadas mediante categorias teóricas da Análise do discurso de orientação francesa (AD), a saber: discurso, análise do discurso e interdiscurso.

Não temos a pretensão de propor soluções definitivas às problemáticas que assolam a Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que a diversidade, característica latente nessa modalidade de ensino, ainda é vista enquanto aspecto negativo. Alimentamos o anseio de despertar inquietações tamanhas, a ponto de fomentar, no universo escolar, a busca por caminhos concretos em prol de uma educação de qualidade, tendo por prioridade a formação cidadã.

5 ANÁLISE DOS DADOS

> O discurso não tem apenas um sentido ou verdade, mas uma história.
>
> (FOUCAULT, 2004, p. 144)

Na perspectiva de delinearmos como são constituídas as subjetividades discentes em narrativas de professores/professoras da Educação de Jovens e Adultos, analisamos as discursividades que perpassam as narrativas docentes.

A análise deu-se a partir de quatro categorias para o tratamento dos dados gerados, obedecendo à configuração da metodologia adotada.

A roda de conversa, realizada no lócus da pesquisa, nos ofereceu materialidades linguísticas que expõem efeitos de sentidos que nos permitem tecer algumas considerações acerca da constituição das subjetividades de alunos(as) da EJA em narrativas de educares(as).

Nessa investigação, pretendeu-se dar voz aos(às) professores(as), para que eles(as) se sentissem ávidos(as) em narrar suas experiências e expectativas com a Educação de Jovens e Adultos, a fim de que pudéssemos analisar de que forma esses professores e professoras elaboram as subjetividades de seus alunos e alunas.

Sabemos que a EJA é uma modalidade de ensino que visa oferecer oportunidade de escolarização àqueles, que por inúmeros motivos não frequentaram a escola na idade própria, sendo também um universo permeado pela diversidade.

É possível mencionar que as representações que afloram dos discursos dos(as) professores(as), não emergem no sujeito, são situadas social e historicamente. De acordo com Foucault (1986, p. 61-62):

> O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e o que diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

É portanto, no discurso, que o sujeito se constitui, sendo duplamente determinado - pela exterioridade: ideologia e interioridade: inconsciente.

Ao longo da história da educação brasileira, foram constituídas formações discursivas acerca da EJA, que permeiam as narrativas dos(as) professore(as). A partir da revolução de 1930, passam a ser estruturadas campanhas e propostas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Todavia, essas campanhas e propostas apontam o analfabetismo como um mal a ser

combatido; uma doença a ser erradicada; o fator responsável por nosso atraso tecnológico (CURY, 2000). Essa realidade conferia à EJA a marginalização face ao sistema educacional brasileiro. Apenas com a Lei nº 5.692/1971 e a Lei nº 9.394/1996, a Educação e Jovens e Adultos, passa a vigorar enquanto modalidade de ensino, integrando o ensino básico comum. Portanto:

> A Educação de Jovens e Adultos nasceu na fronteira entre movimentos sociais de um lado e os sistemas educacionais de outro, valendo-se de experiências emancipatórias, onde, na década de 60, por exemplo, o voluntarismo cristão e a militância política de inúmeros educadores foram significativos na determinação de ações pedagógicas. [...] A EJA, resiste, então, no meio de tensões entre a informalidade gerada no projetos pedagógicos de movimentos sociais e de educação popular, e a institucionalização de um sistema regular de ensino, que historicamente, vem negando o direito da educação aos cidadão provenientes das camadas sociais mais carentes (MOTA; OLIVEIRA, 2009, p. 1).

A Lei nº 9.394/1996 não propiciou mudanças significativas a modalidade de ensino de jovens e adultos, proporcionou apenas, a inserção dos jovens que, conforme a Lei nº 5.692/1971, não tinham acesso à EJA.

Durante a Roda de conversa, gravamos e anotamos excertos de narrativas docentes, que possibilitassem a análise dos sentidos atribuídos a constituição das subjetividades discentes.

É importante salientar que ao longo da Roda de Conversa evidencia-se a dificuldade encontrada pelos(as) professores(as) para trabalhar com os jovens dessa modalidade de ensino.

Em determinado momento, emerge o discurso acerca dos estudantes que frequentam a EJA, no excerto da professora **Esmeralda:**

> *É o seguinte: é prá jovens e adultos, mas pouquíssimos adultos se interessam pra participar. Quem tá vindo mais, quem se matricula são esses jovens que não tem compromisso nenhum, já são repetente de vários anos, e fazem a matrícula por fazer, mas que eles não levam a sério [...].*

Observamos na narrativa acima que a professora aponta como público da EJA jovens e adultos, contudo ressalta que os jovens adentram a modalidade em maior número. Evidencia que o sujeito jovem da EJA é absolutamente desprovido de compromisso, oriundo de

inúmeras repetências no Ensino Fundamental regular. Todavia, não podemos desconsiderar que esse jovem advém de trajetórias de vida marcadas por

> [...] situações de fracasso vivenciadas [...] quando ainda eram crianças, no tocante a deficiências na relação com o saber e que quando chegam à EJA encontram situações similares. Esta realidade revela a produção do fracasso escolar em algumas instituições de ensino público, com a permanência de um processo de escolarização degradado que, sendo na infância ou na juventude, oferece poucas oportunidades de superação para a situação social em que vivem muitas pessoas que advém de grupos populares (FURTADO, 2008, p. 6).

É fato que há na Educação de Jovens e Adultos, acentuada diversidade, a começar pela etária. Acerca disso, Morin (2005, p. 85-86) assevera que:

> Cada idade tem suas verdades, experiências, segredos. [...] Contudo, através da multiplicidade sucessiva de idades, cada um, sem perceber, carrega, presente em todas as idades, todas as idades. A infância e a adolescência não desaparecem na idade adulta, mas são recessivas; a infância reaparece nos jogos; a adolescência, nos amores e nas amizades; também o velho guarda as idades anteriores e pode facilmente voltar a adolescência e à infância. Talvez o bebê já seja um velho.

Em inúmeros trechos das narrativas, emergem problematizações inerentes aos jovens, de certa forma responsabilizando-os pelo alto índice de evasão dos adultos, conforme o dizer do professor **Rubi**:

> *Eu tenho um relato complicado: tinha duas senhoras, duas senhoras que sofria, assim elas me falaram, sofria preconceito dos próprios alunos mais jovens- piadinhas, por causa que não entenderam na primeira explicação. [...] Por causa dos próprios alunos teve até um aluno que desistiu. [...] aí elas tavam dizendo: eu vou desistir [...]*

As narrativas docentes delineiam ainda o comportamento dos jovens da EJA, fato que podemos verificar no excerto que segue, proferido pela professora **Esmeralda**: "*Aqueles bagunceiros, o ano passado mesmo, tinha um que só queria dizer palavrão. [...] Eles não respeitaram as senhoras casadas*."

No universo da Educação de Jovens e Adultos, a inabilidade em lidar com a heterogeneidade, que constitui uma característica intrínseca a essa modalidade de ensino,

pode sinalizar imponente obstáculo na construção de relações interpessoais harmônicas, bem como no avanço do processo cognitivo.

Ao conferir ao sujeito jovem da EJA a acepção de "alunos bagunceiros" o docente evidencia a necessidade de adoção de um dispositivo que possibilite transformar esses jovens em corpos dóceis, ou seja o poder disciplinar.

A professora **Ametista** relata que a EJA: "*[...] é uma forma assim, muito solta, muito... é uma forma muito livre, não existe cobrança [...]*". Segundo Foucault (1987), o disciplinamento emerge em instituições como a escola, o presídio, o hospital e a fábrica, denominadas por ele de instituições de sequestro. No universo escolar, ocorre o acompanhamento sistemático do discente por intermédio de ferramentas, como: o diário escolar e a utilização do sinal que controla entrada, saída e intervalo das aulas. No que concerne ao poder disciplinar, Foucault (1987, p. 135) salienta que:

> Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica- especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas, determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente, qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries.

Diante da inquietação evidente nas narrativas docentes acerca do sujeito jovem da EJA, nos questionamos se o poder disciplinar seria um instrumento de resolução das problemáticas levantadas, ou seria uma das razões pelas quais esses jovens assumem uma postura de resistência face ao âmbito escolar.

Gostaríamos de salientar que parte significativa dos alunos e alunas da EJA provém de um contexto social excludente, passando por um processo educacional embasado pelo instrucionismo, fator que pode ter colaborado para o afastamento da instituição escolar.

É, portanto, imprescindível, compreender que ao retornar ao universo escolar, o discente fomenta expectativas, que serão passíveis de serem alcançadas, se a instituição escolar possibilitar-lhes um leque de oportunidades de interrelacionar-se e participar de forma dinâmica da construção de um conhecimento que poderá conduzi-lo a uma vida melhor.

No que se refere ao sujeito adulto, as narrativas docentes ressaltam que seriam eles, os(as) genuínos(as) alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos. A professora **Esmeralda,** destaca: "*O adulto, ele tem vontade, ele gosta, ele respeita. [...] Agora a gente tinha que ter uma ideia assim, de como atrair o adulto para a EJA.*"

Mediante a materialidade linguística acima referendada, é possível mencionar que enquanto o jovem constitui uma subjetividade que causa desconforto, incômodo, o adulto constitui uma subjetividade respeitosa, digna de estratégias que o "atraiam" para a EJA. Ao constatar essa situação, verifica-se também que os jovens que frequentam a EJA, que em tese deveria acolhê-los e inseri-los no contexto educacional, continuam fadados a uma situação de exclusão, desta feita, no interior do ambiente escolar.

Observa-se também, nas narrativas, que os discentes adultos e idosos têm certa dificuldade em acompanhar o processo cognitivo, **Esmeralda** ressalta:

> Um aluno, vamo prá o aluno antigo, adulto. Ele chega cego num 6º ano, ele não sabe nem o que é encontro vocálico, aí vem um texto deste tamanho, uma interpretação de 9º ano, de um fundamental II, onde o aluno chegou há mais de 5, 10 anos, que não estudou, que nunca viu. Como é que nós vamos fazer um negócio desse?

Essa constatação por parte dos docentes suscita a (in)competência cognitiva do sujeito adulto e idoso da EJA, conduzindo professores e professoras a limitarem o processo cognitivo, a partir de sentidos de que esses sujeitos não alcançariam conteúdos mais complexos, que os levassem a elaboração do pensamento crítico, ratificando, assim, uma imagem de passividade perante o ensino.

A professora **Diamante**, assevera:

> A Geografia, os textos são extensos, o que é que eu faço? De acordo com a realidade deles. Como é que eu vou lançar aquilo ali, aquela problematização dentro daquele povo que não sabe nem ler. O que é que eu faço? Uma pincelada, eu leio, sei do que o assunto tá tratando, eu resumo aquilo e dentro do resumo tento ver se ele enxerga, pelo menos aquilo ali, enxuto.

As representações acima, ratificam o olhar da professora no que concerne à (in)capacidade cognitiva do(a) aluno(a) idoso(a) da EJA. Ao mencionar que sintetiza o conteúdo para permitir que o estudante tenha a possibilidade de apreensão, o docente situa esses(as) alunos(as) em uma geografia periférica, enaltecendo o ensino regular.

Estabelece-se assim, uma relação de poder, em que o sujeito jovem, resistente a essa relação, tem suas subjetividades construídas pelo docente como "rebelde", aquele que "atrapalha" o aprendizado dos sujeitos adultos e idosos. Os adultos e idosos, por sua vez, são individualidades passivas, de uma apreensão cognitiva limitada, que conduz o docente a elaborar procedimentos metodológicos que lhes possibilite a aquisição de um mínimo de

conhecimento sistematizado. Assim, "[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino [...] comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar." (FOUCAULT, 2003, p. 155).

Diante desta relação de poder e disciplinamento, o(a) professor(a) manifesta também marcas discursivas de subjetividades que, em algum momento, busca transferir a responsabilidade das dificuldades enfrentadas pela Educação de Jovens e Adultos ao sistema educacional, sobretudo no que se refere a formação direcionada ao trabalho com esta modalidade de ensino. A professora **Ametista** relata:

> [...] porque o próprio sistema não procura ver essas questões, não procura valorizar, né. A gente não tem com quem se pegar, a gente não tem como mudar. A gente até percebe essa dificuldade, a gente até sente essa necessidade, porque eu sinto essa necessidade, mas como?

A docente **Diamante** complementa: "*A gente quer acertar!*" A professora **Ametista**, por sua vez, pontua: "*Da mesma forma que eles se sentem com a autoestima lá embaixo, o professor também.*" É evidente que o cenário brasileiro da Educação de Jovens e Adultos ainda tem um longo caminho a percorrer no que diz respeito a formação docente específica para esta modalidade de ensino. Segundo Soares (2008, p. 63):

> Não temos ainda diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida, encontra-se em processo de construção. É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando somente na EJA.

O professor evidencia que, em sua percepção, o docente da Educação de Jovens e Adultos possui a autoestima baixa, colocando-se também na mesma perspectiva. De acordo com Moysés (2007, p. 18):

> O sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa autoestima, ou seja, ela é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo. É a avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito: gosto de ser assim ou não?

Ao analisar as narrativas docentes oriundas da roda de conversa no que tange à constituição das subjetividades de alunos e alunas, pudemos desvelar os seguintes efeitos de

sentido: o sujeito jovem da EJA é constituído como indivíduo que desestabiliza a ordem, desprovido de compromisso e interesse; o adulto constitui-se como o estudante genuíno da Educação de Jovens e Adultos: interessado e com objetivos definidos acerca da aquisição da escolaridade, contudo, com perspectivas cognitivas limitadas; e o idoso, como sujeito há muito afastado do contexto escolar, detentor de grandes dificuldades cognitivas.

Pontuamos, na sequência, alguns resultados obtidos na pesquisa mediante aplicação de questionário para docentes e discentes. Os gráficos de 01 (um) a 15 (quinze) correspondem aos questionários aplicados aos docentes, do 16 (dezesseis) ao 23 (vinte e três), aos discentes.

Gráfico 1 – Faixa etária

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

O gráfico 1 evidencia que 56% dos colaboradores da pesquisa, têm entre 15 e 17 anos. Esse dado vem a ratificar a crescente matrícula de jovens no universo da EJA, fato que constitui um dos desafios dessa modalidade de ensino: corresponder as demandas apresentadas pelos sujeitos jovens, que muito diferem das dos adultos. Andrade (2004, p. 51), afirma que:

> Valorizar o retorno dos jovens pobres à escolaridade é fundamental para torna-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica.

Conforme os dados, 22% também corresponde a uma faixa etária bastante jovem: alunos e alunas entre 20 e 24 anos. Os alunos que têm entre 18 e 19 anos, somam 19%.

Apenas 3% representam os pesquisados entre 30 e 39 anos, não havendo discentes com 50 anos ou mais. Pode-se observar que subjetividades jovens, compreendendo idades entre 15 e 24 anos, conforme os dados dessa amostragem, representam quase a totalidade: 97%. Esses jovens que deixaram de frequentar o ensino regular alegam que o fizeram devido inúmeros fatores, e buscam na Educação de Jovens e Adultos avançar na escolarização mais rapidamente.

Gráfico 2 – Sexo

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Verificou-se que apenas 19% dos estudantes pertence ao gênero feminino, enquanto que 81% ao masculino.

Gráfico 3 – Escolaridade do pai

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

No que concerne à escolaridade do pai, constatou-se que: o percentual de pais sem escolaridade é de 14%, 47% possuem o ensino fundamental incompleto, 6% possuem o

ensino fundamental completo, 11% possuem o ensino médio, 0%, o ensino superior e 22% não responderam a questão. Os dados demonstram que a maioria dos pais possui pouca escolaridade.

Gráfico 4 – Escolaridade da mãe

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Com relação à escolaridade materna, registrou-se que: 17% das mães não possuem escolaridade, 33% possuem o ensino fundamental incompleto, 14% possuem o ensino fundamental completo, 6% possuem o ensino médio, 3% possuem o ensino superior e 28% não responderam. Em um comparativo com a escolaridade dos pais, as mães apresentam um nível um pouco mais elevado: enquanto apenas 6% dos pais possuem ensino fundamental completo, as mães possuem 14%. Com relação ao ensino médio, os pais apresentam um percentual maior, 11%, enquanto que as mães apresentam apenas 6%. No que diz respeito ao ensino superior, não há pais que tenham cursado, enquanto o percentual de mães dista de 3%. Em linhas gerais, mães e pais dos estudantes da EJA possuem uma escolaridade relativamente baixa: no que se refere às mães: 64% transitam entre não escolarizadas e ensino fundamental completo. Já no que se relaciona aos pais, 67% na mesma perspectiva.

Gráfico 5 – Motivo do abandono escolar

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Os resultados referentes aos motivos que levaram os estudantes da EJA a abandonarem o contexto escolar, apontam que 42% afastaram-se da escola em decorrência do trabalho. As subjetividades da Educação de Jovens e Adultos:

> São homens e mulheres, trabalhadores(as), empregados(as) e desempregados(as) em busca do primeiro emprego, filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas, vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais. Privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não tempo presente e do tempo futuro, formados pela memória que os constituem enquanto seres temporais (BRASIL, 2000).

O percentual bastante elevado de discentes que se afastaram do contexto escolar em virtude do trabalho vem a ratificar o que preconiza o MEC, a EJA enquanto uma geografia que tem por objetivo, acolher também aqueles que, em virtude de atividades laborais, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade própria.

Foi possível constatar também que 31% dos estudantes deixaram de frequentar a escola por desinteresse. Nesse aspecto, emerge o questionamento acerca de que motivos ocasionaram o afastamento desses alunos e alunas do ambiente escolar, bem como que metodologia poderia tornar a escola um universo atrativo para esses estudantes. Um percentual de 11% abandonou a escola para cuidar dos filhos, 8% por outros motivos, 6% pela distância entre casa e escola, 3% por dificuldade em aprender e 0% por desmotivação a família.

Gráfico 6 – Motivo do retorno à escola

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Os dados evidenciam que o motivo que ocasionou o retorno à escola, o emprego representa um índice bastante alto, uma vez que, 36% retornaram em busca de trabalho, enquanto que 28 % devido à exigência no emprego. Assim, o percentual de retorno ao contexto escolar, associado a atividades laborativas, remonta de 64%. Conforme os dados, 25% retornaram com o intuito de aprender coisas novas, 6% devido ao incentivo da família e 6% não declararam.

Ao observarmos os gráficos 5 e 6, que abordam respectivamente o motivo do abandono escolar e o motivo do retorno à escola, destaca-se que o emprego constitui os maiores índices nas duas situações. Em um determinado contexto histórico social, os estudantes tiveram que optar por abandonar os estudos para dedicar-se ao trabalho, na atualidade, o mercado de trabalho exige que os indivíduos alcancem determinada escolaridade, que adquiram certo conhecimento sistematizado, para que possam continuar inseridos nesse contexto laborativo.

No livro que homenageia Foucault, Deleuze (2005, p. 58-59), assevera que "O que Foucault espera da História é esta determinação dos visíveis e dos enunciáveis em cada época, que ultrapassa os comportamentos e as mentalidades, as ideias, tornando-se possíveis". Confirma-se, portanto, que a constituição de subjetividades ocorre mediante o momento histórico no qual sujeito transita.

Gráfico 7 – Atividades atuais

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Verifica-se, através do gráfico, que a maioria dos pesquisados estuda e trabalha, encerrando um percentual de 67%. Essa informação se contrapõe ao relato de um professor que participou da Roda de conversa, momento em que foram coletados relatos acerca dos docentes e das subjetividades discentes, a partir das narrativas de professores e professoras. Levando-se em consideração que 64% dos alunos e alunas que fizeram parte dessa pesquisa têm entre 15 e 24 anos, pontuamos que além de os jovens representarem grande parcela dos estudantes da EJA, são sujeitos que trabalham e estudam. Durante a Roda de Conversa, o professor **Rubi** relata: "*E outra coisa é que esses jovens não trabalham durante o dia, a maioria.*"

A fala do professor sinaliza para limitado conhecimento acerca de particularidades importantes no universo da EJA, como ter conhecimento dos alunos que exercem uma atividade de trabalho em consonância com o estudo noturno. Inteirar-se de forma efetiva desta realidade, pode incidir diretamente na prática pedagógica, que será elaborada conforme a real situação dos estudantes.

Quanto à situação profissional, constata-se que: o percentual mais elevado, 42%, exercem atividade laborativa sem carteira assinada; 31%, corresponde aos estudantes que se encontram em situação de desemprego, possivelmente adentrando a EJA, com o intuito de inserir-se no mercado de trabalho, mediante o avanço no nível de escolaridade. Estão empregados com carteira assinada 17%, 8% são autônomos e 3% estão aposentados.

Gráfico 8 – Situação profissional

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

No que se refere às horas trabalhadas, verificou-se que: 33% dos estudantes não declararam, 31% trabalha 8horas, tendo portanto, apenas o turno da noite para dedicar-se aos estudos; 17% trabalham mais de oito horas, fato que certamente limita muito as possibilidades de dedicação aos estudos; 11% trabalham 6horas e 8% trabalham menos de 8horas. É imprescindível que os docentes da Educação de Jovens e Adultos atentem para essa especificidade, inerente a essa modalidade de ensino. Viabilizar a participação ativa dos alunos e alunas da EJA nas aulas, apesar das possíveis ausências em decorrência do trabalho, requer dos docentes dedicação e habilidade metodológica. Tornar viável a participação dos alunos não implica em desconsiderar sua capacidade cognitiva, emana dispor de estratégias metodológicas que lhes permitam usufruir da rede de conhecimentos que permeia o universo escolar.

Gráfico 9 – Se trabalha, quantas horas por dia

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Gráfico 10 – Principais dificuldades na escola

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Os dados refletem que as principais dificuldades encontradas pelos alunos e alunas da EJA no contexto escolar estão 33% associados à Matemática; 28% relacionados à escrita, 22% à leitura, 8% à Português, 6% a ter que ausentar-se das aulas devido ao trabalho e 3% não possui dificuldade.

Gráfico 11 – Relacionamento com professores

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Constata-se que em relação ao relacionamento com os(as) professores(as), 58%, um percentual bastante significativo, considera ter um relacionamento muito bom; 36%, um relacionamento bom, 0% um relacionamento conflitante, 3% um relacionamento muito conflitante e 3% não declarou.

Gráfico 12 – Realização das atividades

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

No que se refere às atividades propostas, os dados apontam que 72% dos discentes realizam, 19% realizam parcialmente, 6% não declararam e 3% não realizam.

Gráfico 13 – Há contribuições da EJA para sua vida pessoal

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

A partir do exposto no gráfico 13, depreende-se que quase a totalidade dos estudantes tem uma perspectiva bastante positiva quanto às contribuições da EJA para sua vida pessoal: 92%. Apenas 3% declararam que não há perspectiva de contribuição da Educação de Jovens e Adultos para suas vidas, e 6% não declararam.

Gráfico 14 – Anseios acerca da escolarização

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Os dados que refletem os anseios dos discentes acerca da escolarização, pontuam que um percentual de 36% almejam um futuro promissor, 28% pretendem avançar para o ensino médio, 14% desejam concluir o ano letivo e 6% vislumbram cursar universidade. No decorrer da Roda de conversa, a professora **Ametista** destaca: "*Eu não acredito nem que eles pensem muito alto: ingressar numa universidade*."

Podemos apreender na fala da professora discursividades que evidenciam sentidos de que a constituição de sujeitos que possuem perspectivas limitadas de avanço escolar dos alunos e alunas que frequentam a EJA. Ressalta que o nível máximo por eles almejado seria, o ensino médio, fato que os dados expressos no quadro refutam: embora seja um percentual modesto: 6% dos discentes da Educação de Jovens e Adultos pretendem avançar para o universo universitário.

A seguir, os gráficos apresentados registram as informações coletadas de questionários aplicados aos docentes do lócus da pesquisa.

Gráfico 15 – Nível de escolaridade

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Ao serem indagados acerca do nível de escolaridade, constatou-se que 83% possuem pós-graduação, 17%, o ensino superior e 0% o ensino médio. Os dados ressaltam que um percentual bastante elevado dos docentes, 83%, possuem pós-graduação em alguma área do conhecimento.

Gráfico 16 – Atuação como educador

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Inerente ao tempo de atuação como educador(a), 83% exerce atividade docente há mais de 6 anos, 17% entre 1 e 3 anos, entre 3 e 6 anos, 0% e menos de 1 ano, também 0%. É importante ressaltar que 99% dos docentes da pesquisa atuam como professores(as) num período entre 28 e 32 anos.

Gráfico 17 – Atuação na EJA

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Constata-se que no que diz respeito à EJA, 67% dos docentes atua entre 1 e 3 anos, 33% há menos de 1 ano, 0% entre 3 e 6 anos e 0% há mais de 6 anos. Verifica-se, assim, que embora 99% dos docentes atuem há um período bastante logo, entre 28 e 32 anos, sua atuação na Educação de Jovens e Adultos ocorre em um período bastante pequeno: até 3 anos.

Gráfico 18 – Formação para o trabalho com a EJA

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Conforme os dados apresentados no gráfico, 33% dos docentes possuem formação específica para a EJA, enquanto que 67% não possuem.

Gráfico 19 – Interesse em participar de cursos voltados para a EJA

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

O gráfico registra que 100% dos docentes manifestam o anseio de realizar cursos voltados para a EJA. Esse dado nos conduz a dois focos interpretativos: que o docente dessa modalidade de ensino percebe-se carente de conhecimentos que embasem sua atuação e, simultaneamente, reflete o anseio por adquirir tais conhecimentos.

Gráfico 20 – A EJA influenciou sua docência

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Ao serem indagados se o trabalho com a EJA havia influenciado em sua docência, 100% dos(as) professores(as) responderam que sim.

Gráfico 21 – Potencial cognitivo dos estudantes

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Acerca do registro dos professores sobre o potencial cognitivo dos estudantes, 67% consideraram razoável, 33% consideraram bom, 0% consideraram baixo e 0% consideraram excelente. Evidencia-se que não há estudantes com baixo índice cognitivo, como também não há estudantes que apresentem um nível de cognição excelente. Considerando que os(as) professores(as) que responderam ao questionário proposto, também participaram da Roda de conversa, ressaltamos a seguir a narrativa de dois dos docentes, na ocasião da Roda de conversa, acerca do processo de aquisição de conhecimento dos alunos e alunas.

A professora **Diamante**, afirma:

> Como é que eu vou lançar aquilo ali, aquela problematização dentro daquele povo que não sabe nem ler. O que é que eu faço? Uma pincelada, eu leio, sei do que o assunto está retratando, eu resumo aquilo e dentro do resumo tento ver se ele chega, pelo menos aquilo ali, enxuto.

Em sua fala, a professora registra discursivamente o conhecimento praticamente nulo que o discente tem acerca da leitura, quando assevera: "*daquele povo que não sabe nem ler*", de forma que deixa explícita a necessidade de conhecer e dominar instrumentos metodológicos que lhe possibilitem trabalhar com esses(as) alunos(as). Seu discurso evidencia sentidos de uma metodologia de trabalho que prioriza apresentar aos alunos, de forma sucinta e facilitada, o conteúdo a ser abordado. Apesar da estratégia adotada, ao relatar "*dentro do resumo tento ver se ele chega, pelo menos aquilo ali, enxuto*", ocorre uma

interdiscursividade que produz efeitos de sentido que apontam a pouca credibilidade da professora no potencial cognitivo dos estudantes.

Segundo a professora **Esmeralda**: "*Ele chega cego num 6º ano, ele não sabe nem o que é encontro vocálico [...] onde o aluno chegou há mais de 5, 10 anos que não estudou, que nunca viu, como é que nós vamos fazer esse negócio?*"

No seu relato, a professora afirma que o discente chega "cego" ao 6º ano, a professora constrói um discurso cujos sentidos parecem desconsiderar toda a vivência dos alunos e alunas. É fato que estar afastado há anos do contexto escolar pressupõem muitas dificuldades ao retornar. Contudo, vale salientar que vivemos em um contexto social permeado pela escrita, que está inserida no cotidiano dos estudantes, ressaltando que os estudantes colaboradores dessa pesquisa cursam o 6º e o 9º ano, portanto, apesar de todas as lacunas expressas nos dizeres dos docentes, acerca da capacidade leitora dos(as) alunos(as), acreditamos que os discentes possuam algumas experiências de leitura.

Gráfico 22 – Interesse dos estudantes

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Quanto ao interesse dos estudantes, os(as) professores(as) registram que: 100% são razoavelmente interessados, 0% muito interessados, 0% pouco interessados e 0% nada interessados.

Gráfico 23 – Consideração acerca da docência na EJA

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Sobre a experiência docente na Educação de Jovens e Adultos, 100% dos docentes relatam que se sentem relativamente realizados, 0% muito realizado e 0% pouco realizado. Evidenciam-se nos relatos, que os docentes da EJA anseiam pela aquisição de metodologias de ensino que lhes possibilitem resultados mais profícuos, no processo de ensino e aprendizagem.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

> É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um "programa de formação" a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.
>
> (ANTÓNIO NOVOA, 1999, p. 6)

Em atenção à orientação expressa nas diretrizes acerca do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e em consonância com a temática dessa investigação, apresentamos em síntese uma proposta de ações a ser executada na unidade escolar lócus da pesquisa, situada no município de Mamanguape-PB.

A construção de uma proposta de intervenção voltada para a Educação de Jovens e Adultos deve partir da observação e análise das situações de ensino e aprendizagem, bem como das práticas discursivas que circulam o cotidiano da EJA.

As análises das discursividades presentificadas nas narrativas de docentes acerca da constituição das subjetividades de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, indiciaram que a característica da diversidade, sobretudo a etária, encerra interesses e objetivos bastante demarcados. Nesse contexto, as subjetividades adultas são constituídas em meio aos ideais que perpassam o cenário da EJA, visto que os mecanismos linguístico-discursivos que compõem os relatos dos(as) professores(as) evidenciam sentidos acerca de como esses indivíduos aparecem subjetivados de modo que: os discentes adultos, embora apresentem limitações cognitivas, são posicionados discursivamente como sujeitos que demonstram interesse e tem objetivos delineados, e, em sua grande maioria, são reconhecidos como indivíduos voltados para as relações de trabalho. As subjetividades jovens, por sua vez, são discursivamente construídas como aquelas em que se desencadeiam atitudes indisciplinadas, rebeldes, que afetam diretamente as inter-relações no cotidiano da sala de aula e dificultam o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim, para a evasão, cujos índices aumentam consideravelmente a cada ano.

Pelo exposto, emerge a necessidade de (re)pensar as práticas discursivas e pedagógicas presentes no contexto escolar, no intuito de promover uma maior interação entre as

subjetividades jovens, adultas e idosas que constituem a EJA, a fim de que a construção cognitiva possa ocorrer de forma exitosa.

Redimensionar a prática pedagógica, levando em consideração a diversidade sociocultural que permeia o universo da EJA, constitui elemento primordial para a elaboração de ações bem sucedidas junto a essa modalidade de ensino. Pensar o docente da Educação de Jovens e Adultos nos remete a imagem de

> [...] quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora, por certo se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus companheiros/companheiras e de como a sua prática pedagógica diária constitui um importante espaço de sua formação. Nesse espaço, os professores partilham materiais, informações sobre os alunos, comentários sobre os trabalhos desenvolvidos. Criam alternativas, tornam-se produtores/autores. Repartem também dúvidas, dificuldades, impasses e saberes gerados no dia-a-dia da prática escolar, no confronto entre as expectativas e os resultados. Discutem iniciativas realizadas por certas escolas e professores que, imbuídos do desejo de dar novo rumo à história pedagógica de sua turma, rompem com prognósticos estabelecidos e revertem a situação inicialmente configurada (VASCONCELOS, 2003, p. 13).

Problematizar a constituição das subjetividades de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em narrativas docentes, pode contribuir para minimizar as inúmeras dificuldades que assolam essa modalidade de ensino.

Tendo em vista que a nossa investigação está centrada na construção discursiva de subjetividades dos alunos e alunas da EJA, em narrativas docentes, nossa proposta de intervenção volta-se, *a priori*, aos professores e professoras, todavia, o resultado das ações propostas, tem como foco a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, enfim afetar também o alunado.

Como estratégia didática a ser utilizada em uma proposta de intervenção para a Educação de Jovens e Adultos, parte-se do pressuposto de que esta modalidade de ensino necessita de práticas pedagógicas específicas voltadas para a faixa etária que atende, priorizando as vivências e o contexto social, histórico e econômico dos discentes. A partir dessa premissa, Pires destaca:

> Além de considerar o conhecimento que os estudantes da EJA trazem consigo, é necessário construir propostas pedagógicas a partir da vivência cotidiana dos estudantes, de suas práticas sociais e profissionais, religiosidade, opções de lazer e suas vivências socioculturais (2006, p. 34).

No universo da EJA, independente da abordagem metodológica utilizada, faz-se necessário reconhecer e utilizar os conhecimentos e habilidades que os(as) educandos(as) trazem de suas vivências, aproveitando o espaço escolar como possibilidade de transformação desses conhecimentos empíricos em um conhecimento científico.

As narrativas docentes, acerca da constituição das subjetividades dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, evidenciam que há práticas discursivas que elaboram sentidos no que concerne os modos de subjetivação dos indivíduos que se inserem nesta modalidade de ensino.

No discurso dos professores e professoras, é possível perceber sentidos que subjetivam de forma privilegiada o aluno adulto na EJA, visto que embora apresente certa limitação cognitiva, as discursividades que encerram as falas dos docentes indiciam que o aluno adulto possui interesses e objetivos definidos. O indivíduo idoso tem uma representatividade numérica pequena, um processo de ensino e aprendizagem bastante lento, mas é discursivamente acolhido de forma "generosa" pelos docentes. O jovem, por sua vez, matricula-se cada vez em maior número, detém um processo de aquisição cognitiva mais profícua, contudo, discursivamente é posicionado ou construído como sujeito que prejudica, impede o avanço e ocasiona a evasão da Educação de Jovens e Adultos.

É evidente a diversidade que é parte constituinte da Educação de Jovens e Adultos, a começar pela diversidade etária. Seria imprescindível que os docentes pudessem contemplar a EJA enquanto,

> [...] espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de *juventudes*, do tempo de vida adulta e de *velhices*, no plural (BRASIL, 2009a, p. 29).

Essa pluralidade de subjetividades pontua que a convivência entre gerações permite maiores possibilidades de aprendizagem. Segundo Foucault (2004), é possível haver um processo de transformação mútua entre jovens, adultos e idosos, a partir de uma ética do cuidado de si e do outro, no intuito de atingir um modo de ser proposto pela atualidade. Desta forma,

> A escola está chamada a ser mais de que um lócus de aproximação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens. De análise

> crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar (CANDAU, 2005, p. 14).

A proposta de intervenção origina-se de constatações geradas por uma pesquisa qualitativa com procedimentos etnográficos, enfocando o comportamento dos sujeitos participantes no contexto de suas inter-relações.

Com base nesses pressupostos, foi formulado um plano de ação a ser desenvolvido no lócus da pesquisa, a partir do segundo semestre do ano letivo de 2015.

Como primeiro instrumento metodológico inerente ao plano de ação, realizou-se uma Roda de conversa, com o intuito de possibilitar ao docente um momento de reflexão acerca de sua prática pedagógica, bem como das dificuldades vivenciadas nessa modalidade de ensino.

No decorrer da Roda de Conversa, a professora **Diamante** assevera: *"A forma como chegou a EJA aqui, quase não tinha experiência. [...] Cada um com suas dúvidas, cada um tentando fazer o que pode."* No discurso da professora, evidenciam-se efeitos de sentidos de pouca experiência docente com o trabalho de turmas de Educação de Jovens e Adultos, no entanto, ao relatar que *"cada um faz o que pode"*, não expressa se busca adquirir conhecimentos que direcionem sua prática pedagógica voltada especificamente para a EJA, ou se apenas adequa estratégias metodológicas utilizadas no ensino regular.

No dizer da professora **Ametista:** *"Não se tem um treinamento, entendeu? Porque eu acho que isso tudo teria que passar por uma preparação, para que realmente a gente chegasse a motivar esses alunos [...]."* A professora **Esmeralda,** acrescenta: *"A gente quer acertar."* Os mecanismos discursivos que atravessam as narrações produzidas pela professora ratificam a parca experiência docente no que tange a EJA, e aponta para o desejo de alcançar êxito no trabalho com essa modalidade de ensino. Por sugestão dos docentes participantes, o procedimento da Roda de Conversa deveria constituir uma prática continuada na atividade docente da EJA.

Mediante o exposto, a proposta de intervenção subdivide-se em dois eixos: ações voltadas para o processo de ação, reflexão, ação dos docentes, acerca da temática abordada, e, posteriormente, para ações direcionadas aos discentes, com o intuito de problematizar, levantar discussões e fomentar ações acerca das subjetividades discentes da Educação de Jovens e Adultos.

Importante salientar que o cerne dessa intervenção tem como intuito promover ações que viabilizem maior interação entre as subjetividades que constituem a EJA, para que a diversidade que permeia esse universo possa ser contemplada como fator que possibilita aquisição mútua de conhecimentos. A partir dos efeitos dos sentidos que atravessam os discursos dos professores e professoras, durante a Roda de Conversa, foram delineadas algumas ações que darão continuidade a essa proposta de intervenção.

As proposições que seguem elencadas foram constituídas para os docentes, são elas:

- Organizar grupos de estudo, para procederem uma reflexão teórica a partir de uma pesquisa documental e textos voltados para a EJA;
- Realizar encontro pedagógico com o intuito de discutir as questões levantadas nos grupos de estudo;
- Realizar palestra, com um profissional de educação que abarque conhecimentos teóricos e metodológicos acerca da Educação de Jovens e adultos;
- Promover oficinas, com o objetivo de fomentar o aprimoramento metodológico, acerca de práticas de leitura e escrita;
- Propor que os conhecimentos adquiridos nas oficinas sejam trabalhados efetivamente em sala de aula, a partir da proposta de um projeto interdisciplinar;
- Organizar uma feira de exposições com os trabalhos produzidos pelos alunos e alunas da EJA, a partir dos conhecimentos adquiridos pelos(as) professores(as) no decorrer da roda de conversa, dos estudos de grupo, da palestra e das oficinas;
- Manter a atuação dos grupos de estudo, no intuito proceder com uma formação continuada, voltada para a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos inerentes à EJA;
- Realizar Rodas de Conversa contínua e sistematicamente, com o objetivo de discutir projetos a serem desenvolvidos mediante as dificuldades encontradas e avaliação das atividades realizadas;
- Efetuar uma feira de exposições dos trabalhos produzidos na EJA, aberta à visitação da comunidade.

A seguir, proposições voltadas para os discentes:

- Apresentação de vídeos que contemplem relatos de alunos e alunas da Educação de Jovens Adultos, acerca de suas subjetividades, de suas vivências no universo da EJA e de seus anseios pessoais e profissionais;
- Palestras voltadas para peculiaridades da educação de Jovens e Adultos, bem como da constituição da subjetividade de seus docentes e discentes;
- Debates e seminários acerca da diversidade presente na Educação de Jovens e Adultos, salientando a diversidade etária;
- Proposta de um projeto interdisciplinar, visando à participação ativa dos alunos e alunas, promovendo a aquisição de conhecimento teórico e atividades práticas;
- Realização de debates em sala de aula abordando as principais dificuldades encontradas por eles/elas no universo da EJA;
- Promover trabalhos de produção textual, de forma articulada com as demais disciplinas currículo, problematizando situações vivenciadas pelos estudantes da escola;
- Viabilizar espaço para a exposição dos trabalhos realizados pela EJA, promovendo maior interação com o ensino regular;
- Realização de peças teatrais, cujos textos sejam produzidos por alunos e alunas, e abordem situações cotidianas do universo da EJA, promovendo assim um espaço para reflexão;
- Realização de uma feira, aberta à comunidade, para exposição dos trabalhos produzidos ao longo do ano letivo;
- Realização de show de talentos, com atividades voltadas para gênero poema. Essa atividade consiste na culminância da feira de exposições.

As proposições elencadas foram elaboradas visando provocar reflexões acerca de como são constituídas as subjetividades discentes na Educação de Jovens e Adultos, nas discursividades de professores e professoras.

Algumas ações foram realizadas e outras estão em processo de realização, sendo importante salientar que, ao elaborar as ações, pretendíamos oportunizar ao docente da EJA, vislumbrar sentidos de práticas discursivas que produzem sentidos para a elaboração de subjetividades discentes críticas, capazes e atuantes no contexto social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Construímos a outridade, ao mesmo tempo em que ela nos constrói.
> (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2004, p.7)

A Educação de Jovens e Adultos apresenta-se no cenário educacional brasileiro, como uma modalidade de ensino voltada para aqueles que não frequentaram a escola na idade própria. Inúmeros fatores, imbricados por um processo de exclusão social, ocasionaram o distanciamento dos estudantes que agora adentram no universo da EJA, detentores de expectativas associadas ao retorno à instituição escolar.

Na condição de docente dessa modalidade de ensino, vivenciamos cotidianamente os desafios a ela imputados, ousamos questionar de que maneira são constituídas as subjetividades dos alunos e alunas da EJA, a partir de narrativas de professores e professoras.

O procedimento de análise das materialidades linguísticas coletas por meio da aplicação de questionários e roda de conversa, deu-se a partir da concepção da linguagem enquanto prática social. Para reflexão e análise dos efeitos de sentido produzidos, foram abordadas concepções de discurso, memória discursiva/interdiscurso, a partir da Análise do Discurso francesa e teorizações pós- estruturalistas.

A Educação de Jovens e Adultos tem como característica marcante a diversidade, a começar pela etária. Evidencia-se, através das materialidades linguísticas coletadas, que a diversidade etária presente na EJA, no que concerne a apropriação de metodologia de ensino, implica em um obstáculo a ser transposto. Lidar com jovens, adultos e idosos que têm anseios, objetivos e tempos de aprendizagens distintos, requer do docente conhecimento e formação específicos.

Segundo Haddad (2007), as políticas públicas voltadas para a EJA, ainda não alcançaram a formação docente. Essa realidade é eminente nos discursos de professores e professoras, que cientes da precariedade de uma metodologia que corresponda às necessidades dessa modalidade de ensino, expressam o anseio de adquirir o conhecimento que lhes possibilite conduzir de maneira mais profícua o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Conforme registro da Roda de Conversa entre os docentes, a professora **Ametista** relata: "*Da mesma forma que eles se sentem com a autoestima lá embaixo, o professor também.*". **Esmeralda** complementa: "*A gente quer acertar.*"

Através dos discursos proferidos pelos docentes a constituição das subjetividades discentes apresentam-se fortemente delimitadas, algumas priorizadas, outras marginalizadas.

A partir das narrativas docentes, o idoso da EJA constitui-se como a subjetividade que, afastada por longo período do contexto escolar, possivelmente devido ao trabalho, retorna com o intuito de adquirir novos conhecimentos, embora com acentuadas limitações cognitivas.

A subjetividade adulta, por sua vez, é delineada como a subjetividade ideal para o território da Educação de Jovens e Adultos. É ressaltada certa limitação cognitiva, contudo, sobressai-se o interesse em adquirir novos conhecimentos e objetivos bem formatados, fundamentalmente em decorrência do mercado de trabalho.

No tocante às subjetividades jovens, são referendadas enquanto responsáveis pelo alto índice de evasão da EJA. Subjetividades indisciplinadas, descompromissadas, são algumas das assertivas direcionadas aos jovens que frequentam essa modalidade de ensino.

Na Roda de conversa, acerca dos jovens, a professora **Esmeralda** relata: "*95% é só pra bagunçar*" "*Esse jovem que vem do ensino fundamental, ele não tem compromisso nenhum.*"

Ao demarcar de forma tão contundente as subjetividades discentes da EJA, os docentes contribuem para perpetuar o processo discriminatório que permeia a educação brasileira desde os primórdios.

Salientamos que há progressos eminentes na Educação de jovens e Adultos, mas pontuamos que muitas são as dificuldades que ainda permeiam esse universo educacional, sobretudo no que se refere a práticas metodológicas específicas para a formação leitora e a acepção que é atribuída à diversidade, acentuadamente a etária. Verifica-se que a diversidade etária é contemplada como fator negativo, que segrega. Todavia, se esse aspecto fosse tido como ferramenta metodológica, em que as experiências provenientes das diversas faixas etárias fossem valorizadas e compartilhadas, algo concebido como negativo e conflitante, poderia contribuir efetivamente para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva de contribuir na busca de instrumentos metodológicos que incidam na melhoria do processo cognitivo da EJA e em consonância com as orientações acerca do trabalho final desse mestrado, elaboramos uma proposta de intervenção que consiste em realizar uma sequência de ações que permitam ao docente: adquirir conhecimentos específicos acerca da modalidade de ensino; promover momentos de reflexão e discussão acerca dos conhecimentos adquiridos; propiciar contato com profissionais especialistas na área; propor a construção de metodologias através da elaboração de projetos, realizar um momento de culminância das atividades e sistematizar os encontros pedagógicos, no intuito de avaliar os resultados obtidos com as ações realizadas.

Ao analisar as materialidades linguísticas dessa pesquisa, pudemos inferir que a constituição discursiva das subjetividades discentes em narrativas de professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos, ocorre mediante os jogos de verdade que permeiam o contexto sócio-histórico e as relações de poder e disciplinamento que transitam no universo educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995

ANGROSINO, Michael; FLICK, Uwe (Coords.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAUJO, Inês Lacerda. **Formação discursiva como conceito chave para a arquegenealogia de Foucault**. Revista Aulas. Dossiê Foucault (Orgs. Margareth Rago e Adailton Luís Martins). n. 3, dezembro 2006/março 2007. ISSN 1981-1225.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: GIOVANETTE, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. **Audiência Pública promovida pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal:** os encaminhamentos e resoluções da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea VI. Brasília, DF: Senado Federal, 7 jul. 2010. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

BOAS, Crisoston Terto Vilas. **Para ler Michel Foucault.** Ouro Preto: Imprensa Universitária da UFOP, 1993.

BRASIL. **Constituição (1824).** Constituição Política do Império do Brazil (25 de março de 1824). Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 22 abr. 1824.

_____. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário e secundário em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil,** 1879, p. 196, v. 1, pt. II (Publicação Original).

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 16 jul. 1934.

_____. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 10 nov. 1937.

_____. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 4 jan. 1946.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conselho Nacional de Estatística. **A população no Brasil:** dados censitários – 1872/1950. Rio de Janeiro: IBGE/CNE, 1958.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961

_____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sôbre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 19 dez. 1967.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, altera sua denominação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 26 nov. 1985.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 9 jun. 2000.

_____. Lei nº 10.17, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 3 out. 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2006.** Brasília: MEC/Inep, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – VI Confitea.** Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009a.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 17 jun. 2009b.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 12 nov. 2009c.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007:** aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Rio de Janeiro: IBGE, 2009d.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 27 jan. 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: os desafios de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@ – Revista da Educação de Jovens e Adultos,** v. 1, p. 55-67, ago. 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos Roberto L. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Cap. 2.

DREYFUS, Hubert, L. RABINOW, Paul. Poder e verdade. In: DREYFUS, Hubert, L. RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 202-206.

FABRÍCIO, Branca Falabella; LOPES, Luiz Paulo Moita. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. Veredas - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2002.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. A História da Sexualidade II. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro. Edições Graaal, 1984.

_____. **O dossier:** últimas entrevistas. Trad. Ana Maria A. Lima. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Qu'est-ce que la critique? (Critique et Aufklärung). **Bulletin de la Societé Française de Phiksophie,** Ano 84, v. 84, n. 2, p. 35-63, abr./jun. 1990.

_____. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica).** Trad. Vera Porto-Carrero. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **L'Herméneutique du sujet.** Paris: Gallimard Le Seuil, 2001.

_____. **Ditos e escritos IV:** estratégia, poder-saber. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A ordem do discurso.** 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. 23. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Morais, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: s**aberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos:** produção do fracasso no processo de Escolarização. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnicocultural. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa Diversidade a Universidade. **Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 70-76.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiências do poder local. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos:** EJA. São Paulo: Global, 2007. p. 7-27.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Trad. Ignácio Sanchez de lá Yncera. **Reis – Revista Española de Investigaciones Sociológicas,** n. 62, p. 193-242, abr./jun. 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOITA LOPES, L.P; FABRÍCIO, B.F. **Discursos e vertigens: identidades em cheque em narrativas contemporâneas**. Veredas, Juiz de Fora. v.11, n.2, p. 11-30, 2004.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade: a identidade humana. Trad. Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTA, Kátia; OLIVEIRA, Maria Olívia Matos. Inquietações, questionamentos e perspectivas na formação reflexiva de professores da EJA. In: ENCONTRO DE PESQUISA NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009.

MOYSÉS, Lúcia. **A autoestima se constrói passo a passo.** Campinas: Papirus, 2007.

NÓVOA, Antònio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Revista Educação e Pesquisa. Vol. 25. N.1 São Paulo. Jan/Jun 1999. ISSN 1678-4634.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis: Faperj, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

PIRES, Rosane de Almeida. Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 101-119.

POLLA, Cauê Cardoso. Descobrindo as trilhas da andragogia. **Educatrix,** Ano 4, v. Especial n. 2: vozes de valor, 2014, p. 12-13.

SACRISTÁN, J.G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ACUDIA, R. et al. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002

SOARES, Leôncio. Avanços e Desafios na Formação do educador de Jovens e Adultos. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**: II Seminário Nacional: Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008, p.57-71.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

_____**Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). Como me fiz professora. 2.ed.Rio de Janeiro DP&A, 2003.

VICHESSI, Beatriz. Não trate alunos de EJA como crianças. **Nova Escola,** n. 221, abr. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/infantilizar-estudantes-eja-432129.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário discente

Perfil de alunos(as) da EJA

Prezado(a) aluno(a).

Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a algumas questões propostas que serão de grande importância para o meu trabalho de pesquisa junto ao curso de mestrado da UFPB, Campus IV. A pesquisa tenciona contribuir com a escola para o trabalho com EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Turma:_____

1- Idade:_____

2- Sexo

( ) masculino ( ) feminino

3- Estado civil

( ) solteiro (a)

( ) casado (a)

( ) desquitado/separado (a)

( ) viúvo (a)

4- Escolaridade de seu pai:_____

5- Escolaridade de sua mãe: _____

6- Qual o principal motivo que o(a) levou ao abandono (ou reprovação) nos estudos?

( ) desmotivação da família

( ) cuidado com os filhos

( ) trabalho

( ) desinteresse

( ) dificuldades em aprender

( ) distância entre escola e casa

( ) outro:_____

7- Qual o principal motivo que o (a) levou a voltar à escola?

( ) exigência de atual emprego

( ) incentivo da família

( ) busca de um trabalho

( ) aprender coisas novas

( ) proximidade de casa com a escola

( ) outro:_____

8- Atividades atuais

( ) Trabalha e estuda

( ) Estuda

9- Situação profissional

( ) desempregado (a)

( ) emprego com carteira assinada

( ) emprego sem carteira assinada

( ) autônomo

( ) aposentado

10- Se trabalha, quantas horas por dia

( ) menos de 8 horas

( ) 6 horas

( ) 8 horas

( ) mais de 8 horas

11- Setor em que trabalha

( ) comércio

( ) indústria

( ) prestação e serviço (empregada doméstica, diarista, vigia, mecânico)

( ) economia informal (feirante, camelô, vendedor ambulante)

12- Turno de trabalho

( ) manhã

( ) tarde

( ) noite

( ) variável

13- Você mora com

( ) filhos

( ) cônjuge (marido, esposa, companheiro)

( ) filhos e cônjuge

( ) pais e irmãos

( ) amigos

( ) avós

( ) sozinho

( ) netos

( ) pais, irmãos e filhos

14- Reside na área

( ) urbana

( ) rural

15- Você vai para a escola

( ) de condução própria (carro, moto)

( ) a pé

( ) de ônibus

( ) de carona

( ) outro:_____

16- De que você mais gosta na escola?

( ) aulas

( ) atividades fora da sala de aula/ projetos

( ) professores

( ) colegas

( ) intervalo

( ) outro_____

17- Quais as suas principais dificuldades na escola?

_____

_____

18- De maneira geral, como você percebe seu relacionamento com os educadores (professores)

( ) muito bom

( ) bom

( ) conflitante

( ) muito conflitante

19- Você realiza as atividades propostas pelos educadores?

( ) sim

( ) não

( ) parcialmente

Se possível, justifique sua resposta

_____

_____

20- Você considera que as experiências escolares da EJA podem contribuir para sua vida pessoal e profissional?

( ) sim

( ) não

Se puder, justifique

_____

_____

21- O que você espera, enquanto aluno (a) da EJA, da sua escolarização daqui por diante?

_____

_____

APÊNDICE B – Questionário docente

Perfil dos (as) educadores da EJA

Caro(a) educador(a).

Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a algumas questões propostas que serão de grande importância para o meu trabalho de pesquisa junto ao curso de mestrado da UFPB, Campus IV. O objetivo maior desta pesquisa é contribuir com a escola, de forma que ela possa atender cada vez melhor os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

1- Idade:_____

2- Sexo

( ) masculino ( ) feminino

3- Estado civil

( ) solteiro (a)

( ) casado (a)

( ) desquitado/separado (a)

( ) viúvo (a)

4- Nível de escolaridade

( ) ensino médio completo

( ) superior incompleto ( ) superior completo

*especificar o curso de graduação_____

( ) pós-graduação incompleta ( ) pós-graduação completa

*especificar o curso de pós-graduação_____

5- Há quanto tempo atua como educador (a)?

( ) menos de 1 ano

( ) _____anos

6- Há quanto empo você trabalha com turmas da Educação de Jovens e Adultos?

( ) menos de 1 ano

( ) entre 1 e 3 anos

( ) entre 3 e 6 anos

( ) mais de 6 anos

7- Você possui alguma formação para trabalho com EJA?

( ) sim

( ) não

8- Você gostaria de participar de cursos voltados para o trabalho coma a Educação de Jovens e Adultos?

( ) sim

( ) não

9- O trabalho com a EJA influenciou a sua docência em algum aspecto?

( ) sim

( ) não

Se possível, justifique sua resposta

_____

_____

10- Na sua opinião quais as principais características da Educação de Jovens e Adultos?

_____

_____

_____

11- Para você, os alunos da EJA trazem conhecimentos de suas vivências sociais e familiares que podem ser aproveitadas no contexto escolar?

( ) sim

( ) não

12- Quanto ao potencial cognitivo dos alunos da educação e Jovens e Adultos você considera ser

( ) excelente

( ) bom

( ) razoável

( ) baixo

Se possível, justifique sua resposta

_____

_____

13- No que diz respeito ao interesse pelos estudos, você avalia o aluno da EJA como

( ) muito interessado

( ) pouco interessado

( ) razoavelmente interessado

( ) nada interessado

14- No que diz respeito à participação dos alunos da EJA nas atividades propostas, você considera

( ) excelente

( ) boa

( ) satisfatória

( ) insatisfatória

15- Mencione algumas atividades que você costuma trabalhar nas turmas de EJA

_____

_____

16- Enquanto docente da Educação de Jovens e Adultos, você se considera

( ) muito realizado

( ) relativamente realizado

( ) pouco realizado

17- Você acredita que enquanto docente da EJA pode influenciar a construção das identidades de seus alunos?

( ) sim

( ) não

APÊNDICE C – Roda de conversa

Roda de Conversa realizada em uma escola estadual, situada no município de Mamanguape-PB, às 20 horas do dia 02 de junho do corrente ano, com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sérgio: Eu tenho um relato complicado, tinha duas senhoras, duas senhoras que sofria, assim, elas me falaram, sofria preconceito dos próprios alunos mais jovens: piadinhas, por causa que não entenderam na primeira explicação. Aí as piadinhas surgiam: professor, assim fica complicado, assim, não vai dar prá continuar. Por causa dos próprios alunos teve até um aluno que desistiu[...]Aí elas tavam dizendo: eu vou desistir,aí eu disse: não, eu vou conversar com eles, prá que não aconteça mais isso. Pronto, essas duas aí, elas ficaram até o fim. Mas acontece muito isso e acabam abandonando mesmo. Ficar num ambiente que você tá sofrendo discriminação porque não entendeu na primeira explicação.

Paula: É o seguinte: é prá jovens e adultos, mas pouquíssimos adultos se interessam pra participar. Quem tá vindo mais, quem se matricula são esses jovens que não tem compromisso nenhum, já são repetente vários anos, e fazem a matrícula por fazer, mas que eles não levam a sério [...] vem um dia dois por vir, mas eles não tem compromisso porque não querem estudar.[...] Eu digo: meu filho, a porta tá aberta, pode sair, querido.[...] Então eu acho que quem tinha maior responsabilidade e que poderia entender a verdadeira finalidade da EJA são os adultos. Que esses jovens, eles estão perdidos.

Paula: Esse jovem, que vem do ensino fundamental, ele não tem compromisso nenhum e os adultos, coitados, quando chegam, eles ficam com vergonha e eles ficam com preconceito. [...]eles tem vergonha de perguntar.

Janaína (sobre o adulto): É o professor que tem que ter esse olhar diferente pra ele, a gente tem que motivar, tem que ter elogio, tem que prestar atenção, porque ele se sente constrangido.

Paula: O adulto, ele tem vontade, ele gosta, respeita. Aqueles bagunceiros, o ano passado mesmo, tinha um que era só pra dizer palavrão, e teve as senhoras com vergonha que chamou a gente porque não aguentava mais, ia desistir, da boca suja deles. Eles não respeitaram as senhoras casadas, tudo. Então, olhe, foi fugindo. Agora a gente tinha que ter uma ideia assim, de como atrair o adulto para o EJA.

Paula: O que atrai eles pra EJA é porque o que eles iam passar em um ano, só vão estudar em seis meses. E tem mais, aqui a gente não precisa vir todos os dias, o dia que a

gente vier, no final a gente vai ter nota, vai passar. É a ideia deles, é tanto que um aluno veio falar comigo professora, eu passo? Mas você não tem uma nota! E tem que ter nota? Claro, eu não venho dar aula? Então pelo menos a sua obrigação é de assistir aula. Você só tem nota se assistir aula. A EJA é um projeto dinâmico, onde não só precisam de provas, mas tem que ter trabalho, tem que ter frequência, tem que ter participação do aluno e isso eles não querem.

Juliana: Eu acredito que o problema não tá só com nós, eu acho que vem de cima, sabe. Eu tava observando aqui essa sala aqui do Alumbrar. E tava observando, porque, isso seria tão maravilhoso se pudesse ser assim com o EJA. Precisaria, entendeu, de uma metodologia assim, onde fosse oferecido meio mundo de materiais com condições pra que isso acontecesse, mas a gente não vê isso na EJA, entendeu? Eu vejo assim, que é uma forma assim, muito... é uma forma muito livre, não existe muita cobrança, muito solta, muito assim, entendeu? Principalmente por parte de nós, professores, que entregam assim o livro e diz: vai funcionar o EJA, aí você vai trabalhar com o EJA, então você tem que buscar algumas informações, porque é diferente a metodologia da do Fundamental. Então assim, eles veem o EJA como uma libertinagem, como uma forma assim, muito fácil de chegar a ter um diploma, entendeu? O que eles querem é isso, é. E a gente fica, a gente não sabe, porque o próprio sistema não procura ver essas questões, não procura valorizar, né. A gente não tem com quem se pegar, a gente não tem como mudar. A gente até percebe essa dificuldade, a gente até sente essa necessidade, porque eu sinto essa necessidade, mas como?

Juliana: Não se tem um treinamento, entendeu? Porque eu acho que isso tudo teria que passar por uma preparação, pra que realmente a gente chegasse a motivar esses alunos, entendeu?

Paula: A gente quer acertar.

Juliana: Porque isso também mexe, né, com a nossa auto-estima[...]

Paula: Em todo canto, eu digo por Mamanguape, a quantidade de aluno é essa que tá aí que tá aqui, tem diferença não. Eu ensinei no Cônego, tinha dia de eu dar aula a três aluno pros aluno, não ir embora, tinha que ficar, nunca houve dez alunos em sala de aula. Só houve um ano que teve uma turma boa foi no Adailton, aquela que terminou. Mas sabe o que era? Adultos. Os molequinhos a gente conseguiu limpar a classe e ficou só adultos, e terminaram, com festa, com tudo o que tinha de direito: os adultos. É o que tá faltando prá nós é isso.

Juliana: Na verdade, na verdade, a educação precisa ser revista de forma diferente, só melhora se for assim.

Paula: Tem que vir de cima pra baixo.

Juliana: Eles querem jovens e adultos alienados, entendeu? Prá mostrar um retrato de outro Brasil que realmente não existe.

Juliana: Da mesma forma que eles se sentem com a auto-estima lá embaixo, o professor também.

Juliana (sobre adultos): Eu acredito que eles vem, porque assim, eles veem a questão do mercado de trabalho, né. A questão do mercado de trabalho exige que eles tenham pelo menos, que eles possam chegar pelo menos no ensino médio(...) Eu não acredito nem que eles pensem muito alto: ingressar numa universidade. Mas eu acredito que eles tenham essa visão assim, os que voltam com esse objetivo, os que assumem realmente o compromisso, é de concluir pelo menos o ensino médio.

Paula (sobre jovens): 95% é só pra bagunçar

Janaína: [...] nossa escola ela é composta 90% por jovens e que abandonam, da mesma forma que eles vem[...]

Paula: E nisso a gente tá perdendo os alunos, que poderiam rever um número maior na escola tão indo embora, devido a esses outros.(outros: referindo-se aos jovens)

Sérgio: E outra coisa, é que esses jovens não trabalham durante o dia, a maioria.

Juliana: Primeiro tem que motivar, né. Assim, mostrar de forma diferente, porque pra eles começarem a compreender que não só é prova, né, essa forma tradicionalista que se usa, né.

Paula: Ir buscar onde? Que não existe. Começa pelo livro didático, não tem nada a ver com a nossa realidade, nada a ver. Eu digo pela minha disciplina.

Paula: Não existe meios pra que a gente... a gente não tem nem material pra trabalhar com o aluno, que este livro... Um aluno, vamo pra o aluno antigo, adulto. Ele chega cego num 6º ano, ele não sabe nem o que é encontro vocálico, aí vem um texto deste tamanho, uma interpretação de 9º ano, de um Fundamental dois, onde o aluno chegou há mais de 5, 10 anos que não estudou, que nunca viu, como é que nós vamos fazer um negócio desse? Não existe isso, não tem. O conteúdo é uma tragédia da Língua Portuguesa. Aquele Morte e Vida Severina, não condiz com a nossa realidade [...] Não tem nada a ver, eles chegam, principalmente os adultos que tem no 6º ano, eles sentem necessidade de aprender, a saber interpretar um texto, a uma gramática. Descobrir, diferenciar uma fábula de uma poesia. Não sabe, e nem o livro clareia. Quando eu olhei um substantivo no meio perdido, dentro de um texto pra aqueles alunos. Eu digo: olha aqui, você sabe o que é substantivo, menino? Não professora, é o que? Eu não tenho que pegar outro livro, do ensino fundamental, até do 5º ano passar pra ele, clareia a mente dele. Esse livro não serve.

Juliana: às vezes o problema não tá só na questão do livro, o problema tá na forma. Eu acho que o livro poderia ser trabalhado de forma diferente, mas a gente precisaria estar preparado pra isso. Eu acho que o livro não poderia ser 100%, mas poderia ser trabalhado, a gente poderia trabalhar ele de forma diferente, mas existe também, falta um incentivo prá nós, falta subsídio, falta preparação pra adaptar ao contexto, aí o livro se torna complicada, se torna algo muito alto pra eles.

Janaína: A geografia, os textos são extensos, o que é que eu faço? De acordo com a realidade deles. Como é que eu vou lançar aquilo ali, aquela problematização dentro daquele povo que não sabe nem ler. O que é que eu faço? Uma pincelada, eu leio, sei do que o assunto tá retratando, eu resumo aquilo e dentro do resumo tento ver se ele chega, pelo menos aquilo ali, enxuto.

Janaína: A forma como chegou o EJA aqui, quase não tinha experiência [...] Houve equívoco quanto a formação de turma, houve, houveram vários equívocos porque a gente não teve preparação. Não, vai ser EJA. Acabou o Ensino regular, mudou. E aí, como é que a gente fica? Fica como está. Cada um com suas dúvidas, cada um tentando fazer o que pode.

Juliana: Porque isso tem uma explicação, né, esse abandono assim, isso tem uma explicação, não é por acaso, não acontece nada por acaso na vida de um ser humano, tudo tem uma explicação. Mas a gente faz o que? A gente só faz se lamentar, a gente vê, porque também nós não podemos fazer muita coisa, quando a gente pode chamar, conversar, tentar mostrar que isso é bom pra vida e que vai ajudar e pra ele ter um melhor emprego ele vai ter que ter um currículo [...]

Paula: [...] que tem aqueles gaiato que tira o estímulo da pessoa, fica na piadinha: e aí não termina isso nunca, não? [...] A gente tem que apender a trabalhar até com isso, ser forte nisso, com esse tipo de aluno, porque, é, ele fica como um terrorista.

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Senhor(a) para participar da Pesquisa sob a responsabilidade de Patrícia da Silva Ferreira Almeida, em que se pretende analisar a construção discursiva de subjetividades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos(EJA) Sua participação é voluntária e se dará através da aplicação de questionário e de uma entrevista com a pesquisadora.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão reparados com procedimentos que venham a apagar qualquer dano.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Senhor(a) decidir não continuar participando, tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independente do motivo e sem que isso acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa.

O(a) Senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será preservada. Para qualquer outra informação, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Escola Estadual de Ensino Fundamental e EJA, situada à Rua Dom Vital, s/n, Centro, Mamanguape-PB, fone (83) 3292-4083.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi o que me foi apresentado. Concordo em participar do projeto, sabendo que não serei remunerado(a) e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/ ____/ _____

_____ _____

Assinatura do(a) Participante Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE E – Carta de anuência

EEEF e EJA UMBELINA GARCEZ

Endereço: Rua Dom Vital, s/n

Centro/Mamanguape- PB

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento declaro que fui informada de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral, analisar as práticas discursivas cujos sentidos perpassam os enunciados de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e constroem ou elaboram as subjetividades discentes.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos ou desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois de decorrido o prazo de 5(cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: professora drª Marluce Pereira da Silva(UFPB) marlucepereira@uol.com.br e a mestranda Patrícia da Silva Ferreira Almeida (UFPB) patriciaalmeida05@hotmail.com.

Mamanguape, _____de_____de 2015.

Nome da Instituição: EEEF e EJA UMBELINA GARCEZ

Responsável pela instituição:_____