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

MARCOS ANGELUS MIRANDA DE ALCANTARA

ELEMENTOS PARA UMA TEORIA ENUNCIATIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

JOÃO PESSOA/PB
2017

MARCOS ANGELUS MIRANDA DE ALCANTARA

Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito à conclusão do doutoramento em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

JOÃO PESSOA/PB
2017

Catalogação na publicação
Setor de Catalogação e Classificação

A347e Alcantara, Marcos Angelus Miranda de.
Elementos para uma teoria enunciativa da educação popular / Marcos Angelus Miranda de Alcantara. - João Pessoa, 2017.
271 f. : il.

Orientador: Prof. Erenildo João Carlos.
Tese (Doutorado) – UFPB/CE/PPGE

1. Educação popular. 2. Discurso - Análise arqueológica. 3. Pesquisa educacional. I. Título.

UFPB/BC CDU – 37.018.8 (043)

MARCOS ANGELUS MIRANDA DE ALCANTARA

Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito à conclusão do doutoramento em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Eremildo João Carlos – PPGE/CE/UFPB
Orientador

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland – PPGE/CE/UFPB
Examinador Interno

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva – PPGE/CE/UFPB
Examinador Interno

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto – CE/UFPB
Examinador Convidado

Prof. Dr. Aníbal de Menezes Maciel – PPGCEM/UEPB
Examinador Externo

Profª. Dra Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros – PPGL/PPGCOM/UFS
Examinadora Externa

JOÃO PESSOA/PB
2017

AGRADECIMENTOS

Há aproximadamente dez anos eu tomava uma decisão que redirecionaria significativamente minha vida: retomar os estudos. Me deparar com o vestibular, com as dificuldades de quem concluíra o ensino médio dois anos antes na rede pública estadual e com as difíceis condições materiais de existência, foram as primeiras consequências dessa decisão. Enfrentadas cada uma delas, pisei em uma universidade pela primeira vez na vida para cursar pedagogia em 2008, tornei-me um profissional da educação, ingressei na pós-graduação e aqui estou. Ninguém faz um percurso como esse sozinho, vários encontros possibilitaram essa caminhada. Por isso, expresso aqui meus agradecimentos:

aos meus pais, por amorosamente me darem a vida, que é o bem mais precioso que pode existir, e por terem me ensinado a preservá-la;

às minhas avós, falecidas em 2012 e 2016, pela amorosidade com que deram suporte aos meus pais durante a criação de meu irmão e minha;

aos colegas de trabalho da PROGRAD/UEPB, pela alegria com que receberam a notícia de meu ingresso nesse doutorado, pelo incentivo e também pela amizade construída ao longo de quatro anos;

à Universidade Estadual da Paraíba, por adotar institucionalmente uma política democrática de qualificação de seus servidores, viabilizando assim o desenvolvimento deste trabalho;

aos amigos feitos ao longo de minha passagem pelo GEPEJA/UFPB, pelos diálogos, reflexões e compartilhamento de ideias pedagógicas;

ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Universidade Federal da Paraíba, pela oportunidade oferecida mediante a expectativa de meu projeto de pesquisa contribuir com a produção do conhecimento no campo da educação;

aos professores Dr. José Francisco de Melo Neto, Dra. Elisa Pereira Gonsalves, Dra. Rosângela Tenório de Carvalho, Dr. Timothy Denis Ireland, Dra. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga, Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, Dra. Karyne Dias Coutinho, Dr. Aníbal de Menezes Maciel e a Dra Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros, não somente por aceitarem compor as bancas para o exame de qualificação e defesa, mas pelas contribuições a esse trabalho e também à minha formação como pesquisador;

ao prof. Dr. Erenildo João Carlos, por enxergar em minha pessoa possibilidades que nem eu mesmo cogitava que existissem, desde a graduação até aqui; pela confiança, pela oportunidade, pelo cuidado, pelo rigor tórico/metodológico e igualmente pela preciosa amizade;

a Raquel, minha amada companheira inseparável, por sua presença constante ao longo desses dez anos, me dando estabilidade afetiva e emocional, conferindo um sentido particular a toda essa nossa caminhada.

RESUMO

A problemática da Pesquisa em Educação Popular está inserida no debate epistemológico sobre as rupturas em torno da Modernidade. Ela também está correlacionada à história mais recente da educação brasileira: na criação INEP (1937); na institucionalização da Pós-graduação brasileira (1965); e na criação da ANPED (1978). Especificamente, o objeto deste estudo está delimitado ao contributo da Análise Arqueológica do Discurso ao campo investigativo da Educação Popular no Brasil. Dele decorre a formulação da tese de que *a Análise Arqueológica do Discurso pode contribuir com elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular.* Do ponto de vista teórico/metodológico, este estudo apropria-se das contribuições arqueológicas de Michel Foucault (2007; 2008; 2010); a partir de Saussure (2006), de Peirce (2008) e de Frege (2010), apropria-se da noção de signo, todavia, o trata como elemento constitutivo do enunciado, ao considerar a ruptura de sua constituição tricotômica; e desenvolve os procedimentos metodológicos de mapeamento, escavação da zona do discurso e de análise e descrição dos enunciados, conforme Alcantara e Carlos (2013). O texto percorre inicialmente o debate em torno da refundamentação da Educação Popular para o século XXI, em dialogo com Beisiegel (1984), Freire (1987), Brandão (2006), Guevara (2006), Streck (2012), Carrillo (2013), dentre outros. Após aprofundada essa discussão, a pesquisa adentra a produção acadêmica nas teses e dissertações em Educação Popular em alguns programas distribuídos pelo país, mapeia seus temas, seus problemas, seus objetos e suas abordagens teórico/metodológicas. Do ponto de vista epistemológico, o levantamento adentra as abordagens que fundamentam essas pesquisas, a exemplo das tendências no marxismo, nos métodos documentais, nos biográficos e nos da linguagem. Duas tendências investigativas são identificadas: as referenciais e as significativas. No universo de estudos no campo da linguagem, o trabalho aborda a produção do GEPEJA/UFPB/PPGE, fundamentada na arqueologia foucaultiana que possibilita a emergência de objetos de estudo específicos, só possíveis mediante um olhar arqueológico para os problemas: objetos no campo enunciativo, sobre regras gerais e leis de funcionamento de discursos sobre a EJA, sobre a Educação Popular em Saúde e sobre a Educação e Visualidade, dentre outros. São pesquisas que se ocupam da dimensão enunciativa da Educação Popular. Para defender a tese em questão, o estudo identifica as condições de possibilidade de existência do enunciado da Educação Popular, inicialmente na escavação de seus signos enunciativos, em seguida mediante a análise e descrição de seus campos de domínio: antropofilosófico, cognitivo-epistêmico, ideopolítico, genérico-abstrato, sócio-histórico e organizativo-operativo. A partir de uma série de regras, posições de sujeitos, funções enunciativas e correlatos, esses domínios estabelecem uma série de possibilidades de falar, escrever e articular discursos sobre a educação, sendo a Educação Popular uma possibilidade que aciona a série de signos enunciativos da democracia, da cidadania, da participação, dos direitos humanos etc. Portanto, esses domínios, identificados e descritos, constituem-se em elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular.

Palavras-chave: Pesquisa Educacional. Educação Popular. Análise Arqueológica do Discurso.

ABSTRACT

The problem of Popular Education Research is inserted without debate on the epistemological ruptures of Modernity. It is also correlated to recent events in the history of Brazilian education: National Institute of Educational Studies and Researches (INEP) creation in 1937; in the institutionalization of the Brazilian Post-Graduation in 1965; and the creation of National Association of Post-Graduation and Research in Education (ANPED) in 1978. Specifically, the object of this study is delimited to the contribution of the Archaeological Discourse Analysis to the research field of Popular Education in Brazil. From it elapsed the formulation of the thesis that the Archaeological Discourse Analysis may contribute with elements to an Enunciative Theory of Popular Education. From the theoretical/methodological point of view, the investigation appropriates the archaeological contributions of Michel Foucault (2007; 2008; 2010). From Saussure (2006), Peirce (2008) and Frege (2010), we use the notion of sign, treating it, however, as a constitutive element of the utterance when considering the rupture of its trichotomic constitution. It uses methodological procedures of mapping, excavation of the speech area and analysis and description of utterances, according to Alcantara and Carlos (2013). In the debate of the thesis, the text first runs through an order of present discourse in the debate about the refoundation of Popular Education for the century XXI, in dialogue with Beisiegel (1984), Freire (1987), Brandão (2006), Guevara (2006), Streck (2012), Carrillo (2013), among others. After explaining this discussion, it enters the academic production in the theses and dissertations in Popular Education in some programs distributed over the country, mapping its themes, its problems, its objects and its theoretical/methodological approaches. From the epistemological point of view, the survey analyzes the approaches that underlie such research, such as trends in Marxism, documentary methods, biographical methods and language. Two investigative trends are identified: the referential and the meaningful. In the universe of studies of the language field, the research accesses the production of the Group of Studies and Researches in Youth and Adults Education from the Post-Graduation Program in Education of the Paraíba Federal University (GEPEJA/PPGE/UFPB), focused on Foucaultian archeology that allows the emergence of specific objects of study, only possible through an archaeological parameter for the problems: objects in the utterance field, on general rules and laws of functioning of discourses on Youth and Adults Education (EJA), on Popular Education in Health and on Education and Visuality, among others. These are surveys that deal with the enunciative dimension of Popular Education. In this perspective, they are identified as conditions of possibility of existence of the Popular Education enunciation, initially in the excavation of its enunciative signs, then by means of an analysis and description of its domain fields: anthropophilosophical, cognitive-epistemic, ideopolitical, generic-abstract, socio-historical and organizative-operationative. I concluded that from a series of rules, positions of subjects, enunciative functions and correlates, these domains establish a series of possibilities of speaking, writing and articulating discourses on education, being Popular Education a possibility that triggers a series of enunciative signs of democracy, of citizenship, of participation, of human rights, etc. Therefore, these domains identified and described constitute elements for an Enunciative Theory of Popular Education.

Key-words: *Educational Research. Popular Education. Archaeological Discourse Analysis.*

QUADROS E ESQUEMAS

Quadro 1 – Produção Acadêmica sobre o tema "Pesquisa Educacional" (2008-2012)……..…37

Quadro 2 – A Educação Popular nas teses e dissertações no Brasil (2011-2015)……...96

Quadro 3 – Temáticas em EP nas teses e dissertações no Brasil (2011-2015)……97

Quadro 4 – Abordagens em EP nas teses e dissertações no Brasil (2011-2015)...……....102

Quadro 5 – Documentos identificados na série de signos *Educação Popular*……..154

Quadro 6 – O enunciado da Educação Popular…….……...243

Esquema – Mapeamento visual do Enunciado da Educação Popular…….…...248

ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe

CME – Curso de Mestrado em Educação

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro.

GT – Grupo de Trabalho

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTs, - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG – Organização Não-Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

TEEP – Teoria Enunciativa da Educação Popular

UFG – Universidade Federal de Goiais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNB – Universidade Nacional de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....12
A RELEVÂNCIA DA QUESTÃO.....17
A ESTRUTURA DA TESE.....19

1 INTRODUÇÃO.....23
1.1 SABER, CONHECIMENTO E PESQUISA.....23
1.1.1 Saber e vida.....24
1.1.2 O conhecimento como modalidade do saber.....27
1.1.3 O problema da Pesquisa Educacional.....35
1.2 SABER, CONHECIMENTO E LINGUAGEM.....38
1.2.1 A Função Representativa do Signo.....40
1.2.2 Tipologias dos Signos.....41
1.2.3 Elementos constitutivos do Signo.....44
1.2.4 A função Fenomenológica do Signo.....46
1.3 A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO E O ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO POPULAR.....48
1.3.1 O enunciado como uma noção-chave da Análise Arqueológica do Discurso.....51
1.3.2 Conceitos arqueológico-operativos empregados na análise do enunciado da Educação Popular.....54
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....59
1.4.1 Delimitação do objeto de estudo e formulação da tese.....61
1.4.2 Conceitos arqueológicos e epistemológicos.....61
1.4.3 Objetivos.....62
1.4.4 Questões norteadoras.....63
1.4.5 Movimentos articuladores da pesquisa.....63

2 A EDUCAÇÃO POPULAR, SEU CAMPO INVESTIGATIVO E A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO.....66
2.1 PONTOS DE EMERGÊNCIA DO CAMPO INVESTIGATIVO DA EDUCAÇÃO POPULAR.....80
2.1.1 Criação do Instituto Anísio Teixeira (INEP) na década de 1930.....81
2.1.2 Institucionalização da pós-graduação *stricto-sensu* na década de 1960.....85
2.1.3 A Criação do GT de Educação Popular na ANPED na década de 1980.....92
2.1.4 Teses e Dissertações em Educação Popular (2011-2015).....96
2.2 TÉCNICAS, ABORDAGENS E METODOLOGIAS REFERENCIAIS, SIGNIFICATIVAS E SIGNIFICANTES.....100
2.2.1 A Educação Popular à luz de abordagens e métodos referenciais.....103
2.2.1.1 O materialismo histórico/dialético.....103
2.2.1.2 A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.....108
2.2.1.3 Métodos biográficos.....113
2.2.2 A Educação Popular à luz de abordagens significativas e significantes (enunciativa).....116
2.2.2.1 A Análise de Conteúdo.....117
2.2.2.2 A Análise do Discurso.....121
2.2.2.3 A Análise Arqueológica do Discurso na produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro.....126

3 O ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO POPULAR E OS ELEMENTOS PARA UMA TEORIA ENUNCIATIVA.....140
3.1 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DE EXISTÊNCIA DO ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO POPULAR.....140
3.1.1 O signo *educação*.....141
3.1.2 O signo *popular*.....147
3.1.3 Escavação do enunciado da educação popular.....154
3.2 DOMÍNIOS ACIONADOS PELO ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO.....155
3.2.1 Domínio Antropofilosófico.....156
3.2.1.1 A cultura como objeto da educação – a regra central.....157
3.2.1.2 A adaptação, as analogias, causas/efeitos e especificidades – outras regras.158
3.2.1.3 Da infância à juventude: posições de sujeito.....162
3.2.1.4 A família, uma instituição educativa.....167
3.2.1.5 Correlatos antropofilosóficos da educação: a crítica, as finalidades e a humanização.....169
3.2.2 Domínio Cognitivo-epistêmico.....177
3.2.2.1 A educação como objeto do conhecimento – a primeira regra.....178
3.2.2.2 Signos evocativos da educação – a segunda regra.....182
3.2.2.3 O conhecimento como objeto da educação – a terceira regra.....185
3.2.2.4 A educação como um campo de práticas – a quarta regra.....188
3.2.2.5 Fases da educação – a quinta regra.....191
3.2.2.6 Correlatos cognitivo-epistêmicos da educação: planejamento, ensino e aprendizagem.....193
3.2.3 Domínio Ideopolítico.....196
3.2.3.1 A Sociedade, o Estado, os Sistemas e a Escola como instituições educativas 198
3.2.3.2 Correlatos ideopolíticos da educação: a educação como preparação e sua relevância.....203
3.2.3.3 Etiqueta, boas maneiras e censura: funções enunciativas ideológicas (cosmética e proibitiva).....204
3.2.3.4 A luta de classes, os direitos da mulher e a subversão: funções enunciativas transformadoras.....206
3.3 SUJEITOS POSICIONADOS NOS DOMÍNIOS DO ENUNCIADO POPULAR.....212
3.3.1 Domínio genérico-abstrato.....214
3.3.1.1 Posição genérico-abstrata do sujeito popular a partir da noção de *gente*.....215
3.3.1.2 Posição genérico-abstrata do sujeito popular a partir da noção de *povo*.....216
3.3.1.3 Posição genérico-abstrata do sujeito popular a partir da noção de *massas*...219
3.3.2 Domínio sócio-histórico.....222
3.3.2.1 Posição sócio-histórica do sujeito popular a partir da noção de *marginalidade* 222
3.3.2.2 Posição sócio-histórica do sujeito popular a partir da noção de *camponês*. .225
3.3.2.3 Posição sócio-histórica do sujeito popular a partir da noção de *gênero*.....227
3.3.3 Domínio organizativo-operativo.....229
3.3.3.1 Posição organizativo-operativa do sujeito popular a partir da noção de *classe* 229
3.3.3.2 Posição organizativo-operativa do sujeito popular a partir da noção de *proletário*.....232
3.3.3.3 Posição organizativo-operativa do sujeito popular a partir da noção de *movimento*.....234

4 ASSINALAÇÕES ENUNCIATIVAS.....237
4.1 RESULTADOS E CONCLUSÕES.....238
4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....248

REFERÊNCIAS.....252

APRESENTAÇÃO

Esta é uma tese pedagógica. Consideramos pertinente iniciar sua apresentação a partir dessa dimensão, discutindo brevemente sobre o que é pedagógico e o que é relativo ao campo teórico-prático da Educação. Pressupomos que *a pesquisa em educação* é um objeto ontologicamente pedagógico. A dimensão epistêmica da Pedagogia, sua autonomia em relação aos demais campos e suas correlações têm como objeto próprio o fenômeno educacional (MAZOTTI, 1998; FERREIRA, 2010). Sua autonomia deve ser considerada, porque a produção do conhecimento, no campo educativo, constitui-se como um corpo de saberes pedagógicos na medida em que favorece o *pensar* sobre a Educação e sobre a própria Pedagogia, assim como é verdadeira sua correlação com outros saberes e outros domínios do conhecimento, porque seu objeto de estudo tem uma complexidade atravessada por várias dimensões: filosófica, sociológica, psicológica, econômica, histórica etc.

O caráter pedagógico desta tese também se justifica por causa das facetas tecnológica, filosófica e científica da Pedagogia. O reconhecimento da *ciência* como uma de suas dimensões, propositalmente no singular, é uma estratégia de ressaltar sua especificidade diante do fenômeno em questão. Utilizá-la no plural pode ter como consequências determinadas incompreensões que levam à perda de especificidade, "[…] a desfoca e desqualifica" (FERREIRA, 2010, p. 234). Essa pluralização a generaliza e retira o foco de suas especificidades de estudo, porque, ao considerar sua linguagem peculiar, seu objeto de estudo e seus fins específicos, podemos concebê-la como um domínio, ou campo de conhecimento específico: o campo de estudos sobre o fenômeno educativo, em suas múltiplas dimensões.

Se, em última instância, o que a constitui como domínio da Educação é a tomada desse fenômeno humano (a educação) como objeto de teorização, reflexão ou intervenção, a dimensão pedagógica desta tese também é ressaltada quando proponho que sejam produzidas assertivas teóricas no âmbito da Educação. Pensar que a Pedagogia é meramente situada no campo das práticas e, mais grave, confundir práticas com experiências e/ou vivências gera incompreensões que podem confundir cada vez mais a Pedagogia com algumas de suas subáreas específicas: a Didática (cujo campo se limita a analisar, refletir e teorizar sobre os processos de orientação do ensino); e as metodologias (em que a limitação envolve a organização dos modos de ensinar). Essas confusões também podem ocorrer em outras direções, a saber: com o Curso de Licenciatura (uma restrição ao processo formativo de

pedagogos ou professores de séries iniciais do ensino fundamental); a Pedagogia, considerada como sinônimo de educação (o que equivale a confundir um campo de estudo com seu objeto, como, por exemplo, a Sociologia com as relações sociais, a Psicologia com a subjetividade humana etc.) e como uma área sem objeto de estudo (desconsidera-se a existência concreta do fenômeno educacional e seu papel para o atual estágio de desenvolvimento histórico que alcançamos, mesmo com todas as suas contradições); a compreensão limitada à sua etimologia (não tem sentido, pois não se trata de um pensar exclusivamente voltado para a infância, a educação infantil, muito menos, para a *condução de crianças*, seja para onde for).

Cambi (1999, p.582) assevera que estamos diante de um aspecto novo da Pedagogia, pelo menos desde o Século XIX, "[…] que produziu uma transformação radical de tal saber, fazendo-o passar de uma identidade filosófica (ou predominantemente tal) a uma identidade científica" (embora não faltem discussões que caminharam em direções opostas). Saviani (1999) lembra que a Pedagogia é teoria da Educação. Todavia, se toda Pedagogia é teoria da Educação, nem toda teoria da Educação é Pedagogia, porque a Pedagogia sempre se reporta à problemática educativa. Outros campos analisam a correlação entre educação e sociedade, ou entre educação e indivíduo, no entanto, o saber produzido tem mais implicações sociológicas, históricas e econômicas do que pedagógicas. Mas, vincular as teorias pedagógicas, necessariamente, à transformação das práticas educativas pode ser um equívoco, porque as teorias só explicam a realidade (práticas educativas), mas cabe à práxis, operada por seres humanos, situados histórica e socialmente, fazer as transformações necessárias (FERREIRA, 2010).

Essa também é uma tese epistemológica. Essa assertiva revela uma segunda dimensão deste trabalho: a preocupação em produzir conhecimento sobre o campo investigativo da Educação (e da Educação Popular) e com a própria problemática da Pesquisa Educacional. Essas preocupações provocam uma incursão sobre o *movimento das ideias* e sobre *os entes do conhecimento*: *o ser, a relação sujeito/objeto* e *a linguagem.* Esse movimento se evidencia quando esquematizamos uma linha do tempo que tem início na Grécia Antiga com os filósofos pré-socráticos, entre os Séculos VI e V, Antes de Cristo, seguindo com Sócrates, Platão e Aristóteles, entre os Séculos V e IV AC. Não é uma escolha completamente arbitrária, ela pode ser justificada na medida em que reconhecemos o fato de que

> os gregos são um povo com uma contribuição histórica particularmente especial para o Ocidente: a maioria dos nossos parâmetros lingüísticos, estéticos, políticos, filosóficos e científicos tem como matriz inicial a

> civilização grega da Antigüidade, à qual somou o legado moral religioso judaico-cristão e, ainda, a experiência da Roma Antiga no campo do Direito e do Estado (CORTELLA, 1999, p. 58-59).

É, também, na Antiguidade grega, que estão as raízes das noções que fundamentaram a filosofia medieval: a noção de um mundo de ideias (perfeição), comparado com o mundo material, em que a matéria é mera cópia do mundo ideal. Esse é um fundamento do pensamento medieval, cujos representantes foram alguns pensadores como Agostinho e Thomás de Aquino, que empreenderam um esforço para articular fé e razão. Para eles, o conhecimento estaria no ser, nas coisas e na natureza. Nesse sentido, cabia à divindade o papel de revelar as coisas a quem considerasse que fosse necessário. Até então, o movimento das ideias concebia o conhecimento em sua dimensão ontológica.

A partir de pensadores como Descartes (Séc. XVI), Bacon (Séc. XVI-XVII) e Kant (Séc. XVIII), esse movimento começou a operar uma ruptura. As portas foram abertas para a modernidade com a noção de *objeto*. Ao escrever sobre o *método,* Descartes (1978) demonstra que, para conhecer algo, devemos delimitar, dividir as dificuldades das coisas em quantas partes forem necessárias e começar a analisá-las pelas partes mais simples até chegarmos às mais complexas. Isso foi fundamental para que outros pensadores da modernidade, como Kant (1784), compreendessem que o conhecimento estaria na relação entre sujeito e objeto, isto é, não estaria no ser nem nas coisas, como se pensava no primeiro momento do movimento das ideias. Essa relação foi descrita por Hegel como uma submissão da realidade ao pensamento. No Século XIX, Marx se apropriou dessa dialética hegeliana, porém contestou a ordem posta e propôs que o pensamento é determinado pela realidade, por uma série de condições: materiais, econômicas, históricas, sociais, políticas, culturais, entre outras (MARX e ENGELS, 1998). Isso marca a ideia de que o conhecimento é um produto social decorrente da relação sujeito/objeto. Notamos um deslocamento da ontologia para a epistemologia.

No Século XX, houve um segundo movimento: se, no primeiro, entendia-se o conhecimento como um dado *a priori*, no segundo, percebeu-se sua presença na relação sujeito/objeto; no terceiro momento, passou-se a entender que o conhecimento estaria na linguagem. Nessa relação entre conhecimento e linguagem, há uma obra importante, *O tratado lógico-filosófico* de Wittgenstein[1], da primeira metade do Século XX. É um trabalho

[1]Pensador da modernidade, filósofo, integrante do Círculo de Viena, contribuiu para renovar a Lógica, na década de 1920, e é considerado um dos pais da Filosofia analítica. Em 1921, publicou o *Tratado Lógico-filosófico,* uma de suas principais obras. Sobre a linguagem, um de seus argumentos é de que se trata de uma atividade governada por regras, e só se tem êxito ao falar quando nos submetemos às regras. Uma dessas regras estaria em sua principal função, que é de descrever a realidade.

que traz a ideia de que o problema do conhecimento está situado no campo da linguagem. Podemos dividir esse movimento em três linhas: o pós-moderno, o moderno e os pós-marxista. Essas linhas coexistem, distinguem-se e se unem pela problemática da linguagem. De maneira geral, a constituição do signo por meio da relação entre significado, significante e referente (SAUSSURE, 2006) é a chave para a questão do conhecimento.

Esse movimento foi fundamental para a construção da ciência moderna, que se distingue das convicções religiosas e políticas ou do saber de caráter opinativo, porque procura não sustentar suas assertivas em dogmas, mas em evidências. Qualquer afirmativa, conceito, noção, esquema ou teoria tem o caráter da provisoriedade na ordem científica. Por meio da epistemologia, podemos analisar o próprio conhecimento a partir de outros esquemas que articulem os caráteres ontológico, epistemológico e linguístico. Por exemplo: questionar o ser da linguagem. Lembramos que esse campo não é uma exclusividade do Século XX, dos pós-modernos nem dos pós-marxistas. Já na Antiguidade, temos um debate intenso em *O Crátilo*[2] de Platão, que discute sobre as possibilidades de acessarmos o conhecimento por via da linguagem (OLIVEIRA, 1996; MONTENEGRO, 2007). Também posso fazer da linguagem objeto do conhecimento? Considerando essa questão, o conhecimento também não estaria na linguagem, mas na relação epistemológica com ela, em suma, na relação sujeito/objeto.

Por essas razões, além ser uma tese pedagógica e epistemológica, essa também é uma tese arqueológica, cuja preocupação se dá no território do saber, porquanto considera o domínio da Pedagogia como inserido no movimento das ideias e pensa o que caracteriza a produção de uma teoria pedagógica nesse âmbito. Se, na Antiguidade ou no medievo, o conhecimento é entendido como um elemento constitutivo do ser e é adquirido por meio de revelações divinas, e na Pós-modernidade, o conhecimento está na linguagem e é adquirido por meio dela ou de sua interpretação, podemos levantar a hipótese de que, no primeiro movimento, não há espaço para produção teórica ou científica. Já no segundo, não só não há espaço, como também há uma rejeição intencional ao pensar científico. Nesse caso, sobram

[2]Esse é um dos escritos mais antigos a que temos acesso sobre a relação entre linguagem e conhecimento. Nesse diálogo socrático, Platão nos apresenta, ao menos, duas teses: a do convencionalismo, defendida por Hermógenes; e a do naturalismo, uma antítese à primeira, defendida por Crátilo. A tese hermogeniana, como seu próprio nome já diz, defende que a relação entre as palavras e as coisas por elas designadas não passaria de pura convenção. Crátilo, por sua vez, defende a existência de uma relação natural entre as coisas e as palavras, ou seja, os nomes espelham a natureza das coisas e estão relacionados à sua própria essência. Sócrates busca mediar o diálogo entre as duas ideias apresentadas. Essa discussão nos ajuda, até hoje, a questionarmos a relação entre os nomes e a realidade e se é possível acessar o conhecimento por via da linguagem. No final das contas, Sócrates defende indiretamente uma terceira tese, a de que os nomes tanto podem ajudar, quanto atrapalhar o acesso ao conhecimento das coisas. Ele pode ajudar quando separa, classifica, e nos ajuda a diferenciar uma coisa da outra; atrapalha, porém, quando substituímos a realidade pelos nomes ou quando passamos a cultivar dogmas de que os nomes poderão influenciar a natureza das coisas.

interpretações, especulações, significados, sentidos e discursos. Todavia, considerando o caráter social de produção do conhecimento, situado na relação sujeito/objeto – além de interpretações, especulações, discursos, significados e sentidos – encontramos também espaço para a produção teórica, isto é, representações/esquemas explicativos do mundo. Esta tese, ao pretender identificar elementos para formular uma teoria pedagógica, epistêmica e arqueológica – no campo enunciativo da Educação Popular – é caracterizada pela construção de abstrações explicativas e aplicáveis sobre dado acontecimento, mediada pela relação epistemológica entre o sujeito e o objeto.

Seu caráter arqueológico aparece ao se apropriar da caixa de ferramentas foucaultiana da Análise Arqueológica do Discurso e pensar em suas contribuições para o campo investigativo da Educação Popular. Trata-se de pensar na Educação Popular no âmbito da linguagem. Todavia se descola da máxima pós-moderna de conceber o conhecimento como extração de sentido ou interpretação, relativizando a vida, a história, a materialidade, as relações sociais, enfim, a verdade. Embora esta tese tenha um olhar epistemológico porque estabelece a relação sujeito/objeto com a linguagem, sua dimensão arqueológica aparece na preocupação com uma região específica da linguagem: a que abriga os enunciados, "[…] nessa descontinuidade que os liberta de todas as formas em que, tão facilmente, aceitava-se fossem tomados, e ao mesmo tempo no campo geral, ilimitado, aparentemente sem forma, do discurso" (FOUCAULT, 2008, p. 90).

Em suma, a tese de que a Análise Arqueológica do Discurso pode contribuir com elementos para a formulação de uma Teoria Enunciativa da Educação Popular tem sua dimensão pedagógica na medida em que pensa sobre a problemática da pesquisa em Educação. Isso, como já discutimos, é especificidade da Pedagogia como um domínio cujo objeto é o fenômeno educacional em suas múltiplas facetas; é uma tese epistemológica, pois trata da produção do conhecimento e o entende como uma abstração possível por meio da relação estabelecida entre sujeito e objeto, e arqueológica, porquanto busca identificar, na própria constituição discursiva da Educação Popular, os elementos para se pensar nessa teoria enunciativa. Ou seja, visa conferir visibilidade aos discursos existentes no âmbito da Educação Popular.

A RELEVÂNCIA DA QUESTÃO

O estudo sobre as contribuições da Análise Arqueológica do Discurso para o campo investigativo da Educação Popular pode ser justificado, pelo menos, em três âmbitos: no pessoal, no acadêmico e no social. Considerando o fator pessoal, comunico como minha trajetória acadêmica, tanto na Graduação quanto no Mestrado, contribuiu para que eu pudesse me inserir no campo da Educação Popular. Considerando o fator acadêmico, ressalto a importância da Educação Popular como teoria da Educação e os inúmeros estudos produzidos nas últimas décadas. Finalmente, o fator social é demonstrado devido à importância de nos posicionarmos criticamente diante dos discursos sobre a Educação Popular que circulam tanto nas experiências quanto em programas educacionais promovidos no âmbito da administração pública, bem como diante dos discursos massificados, integrados ao senso comum, que circulam pelos meios de comunicação e nas falas cotidianas, em nosso contexto histórico e político.

O interesse pessoal por essas questões foi se constituindo ao longo de minha trajetória acadêmica, tanto na Graduação em Pedagogia[3], quanto no Mestrado em Educação[4]. Durante minha formação em Pedagogia, tive a oportunidade de participar de projetos de Iniciação Científica na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base nos estudos foucaultianos referentes à Análise Arqueológica do Discurso, e vivenciei a experiência como educador/alfabetizador do Projeto Escola Zé Peão[5]. Essas duas experiências formativas, somadas com as aprendizagens do Curso de Pedagogia, despertaram-me o interesse em ingressar na linha de pesquisa de Educação Popular, no Mestrado desse Programa de Pós-graduação em Educação ainda no ano de 2012.

Durante o Mestrado, tive oportunidade de aprofundar tanto os estudos acerca da problemática da produção do conhecimento, no campo da Educação, quanto da Educação Popular e dos estudos foucaultianos, em uma disciplina voltada para a Análise Arqueológica do Discurso em Tópicos da Educação Popular. Além disso, já era envolvido, desde a graduação, com o grupo de pesquisa *Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e*

---

[3]Cursada com área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, na Universidade Federal da Paraíba, entre 2008 e 2011.

[4]Cursado no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação Popular, entre 2012 e 2013.

[5]Programa de Extensão vinculado à UFPB e ao SINTRCOM/JP, desde 1990. Sua atuação abrange tanto a formação de alfabetizadores de jovens e adultos quanto a alfabetização de trabalhadores da construção civil em João Pessoa.

discursos no cenário brasileiro[6] (GEPEJA). Na oportunidade, trabalhei na organização de alguns encontros promovidos por esse grupo, cursei alguns tópicos em Educação Popular voltados para questões específicas de interesse do grupo e produzi trabalhos que, posteriormente, foram publicados em periódicos na área de Educação. Em suma, essas experiências e atividades acadêmicas ajudaram a constituir meu interesse pela temática proposta e pelo objeto delimitado neste projeto de tese.

Academicamente, a tese proposta é sobremaneira relevante porque, no campo da Educação, ainda nos deparamos com algumas dificuldades para elaborar categorias teóricas mais consistentes (GATTI, 2007). Historicamente, a área da Educação é marcada por outros campos do conhecimento que, nem sempre, atentam para suas especificidades, como, por exemplo, a Sociologia, a Economia e a Psicologia. Nessa direção, é possível questionar que a Pesquisa Educacional "não só abrange uma gama diferenciada de problemas como os abrange em níveis diferenciados. Então, como podemos falar em Pesquisa Educacional? Podemos, desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa" (GATTI, 2007, p. 14). Por essa razão, é necessário afirmar o caráter pedagógico deste estudo, considerando a Pedagogia como um domínio da educação logo nas primeiras linhas deste trabalho. Afinal, esse é um dos pilares que fundamentam e que sustentam esta tese, junto ao epistemológico e ao arqueológico.

Ao recortar a questão para a Pesquisa em Educação Popular, a relevância acadêmica acentua-se, quando observamos que poucas teorias pedagógicas foram tão investigadas academicamente quanto a Educação Popular. Ainda nessa linha de pensamento, esse é um campo que desperta a atenção de estudiosos em todo o mundo. Não se trata de modismo, pois já atravessa décadas de investigações (BRANDÃO, 2008). Isso, de certa maneira, é ratificado nos levantamos apresentados no capítulo introdutório a respeito de teses e dissertações sobre Educação Popular, em que foi possível constatar o quanto essa perspectiva sustenta investigações dos mais variados objetos de estudo.

Discutir sobre a Pesquisa em Educação Popular também tem sua relevância social, porquanto ela vem nomeando programas e políticas educacionais de municípios e estados associada a *slogans* do tipo *administração popular*, *governo democrático*, *escola cidadã*,

---

[6]O GEPEJA é liderado pelo Profº. Dr. Erenildo João Carlos e está vinculado ao PPGE/UFPB, na linha de pesquisa de Educação Popular. O grupo agrega estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia, mestrandos e doutorandos em Educação da UFPB. No âmbito da graduação, suas ações estão distribuídas em Projetos de Iniciação Científica, extensão, monitoria e trabalhos de conclusão de curso. Na pós-graduação, há orientações no Mestrado e no Doutorado. Agregando esses dois níveis, anualmente, acontece o Encontro de Educação e Visualidade, como também já ocorreu o Encontro de Pesquisa em EJA. Sua produção está distribuída em livros, eventos, periódicos, TCCs, dissertações e teses. A partir do ano de 2016 o GEPEJA lançou a Revista Discurso e Imagem Visual em Educação (RDIVE) que pode ser acessada em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rdive>.

escola plural, *constituinte escolar* e *orçamento participativo* (BRANDÃO, 2008). Embora esse não seja o objetivo deste estudo, reconhecemos que compreender como esses discursos têm sido mobilizados, no âmbito da administração pública e da sociedade civil e nas pesquisas sobre o assunto é uma tarefa fundamental para se construir uma crítica e uma consciência enunciativa do problema. Isso demonstra, em parte, que é sobremaneira importante investigar as contribuições da Análise Arqueológica do Discurso para o campo investigativo da Educação Popular.

Enfim, à medida que fui aprofundando os estudos sobre a relação entre Pesquisa Educacional, Educação Popular e Análise Arqueológica do Discurso, constatei que "[...] não se configuraria como equivocada a premissa de que o conhecimento não só pode ser visto [...] como também constituído discursivamente" (CARLOS, 2002, p. 100). Ao identificar as conexões entre conhecimento e discurso, verifiquei que existem diversas possibilidades analíticas da relação entre discurso e educação. Nessa ordem de entendimento, "[...] numa perspectiva foucaultiana, vários estudos podem ser formulados", inclusive sobre a Educação Popular e suas possibilidades investigativas (CARLOS, 2002, p. 109).

Portanto, a análise sobre o campo investigativo da Educação Popular e a tese de que *a Análise Arqueológica do Discurso pode contribuir para se formular uma Teoria Enunciativa da Educação Popular* se justificam, inicialmente, por minha identificação com a questão gestada ao longo de minha formação em Educação (graduação, iniciação científica, extensão, mestrado), pela importância de afirmar a dimensão teórica e a cientificidade da Pedagogia e da Educação Popular como uma dessas teorias pedagógicas que atravessam décadas de estudos sobre as mais variadas questões educacionais e pela necessidade de um posicionamento cada vez mais crítico sobre discursos pretensamente populares e os que são declaradamente excludentes, de ódio e que estão em voga, circulando nos meios de comunicação, nas instituições públicas, nas empresas, nas falas cotidianas, nos meios familiares, nas filas de bancos, entre outras situações.

A ESTRUTURA DA TESE

O início deste texto é uma discussão sobre as dimensões pedagógica, epistemológica e arqueológica da tese. Partimos do pressuposto da Pedagogia como o domínio, por excelência, da educação e da relação sujeito-objeto para a produção do conhecimento. São mencionadas contribuições da Análise Arqueológica do Discurso para o campo investigativo da Educação

Popular. Demonstramos o interesse pessoal pela questão a partir de nossa formação, falamos sobre a relevância acadêmica do trabalho e ressaltamos a importância sócio-política de se discutir sobre os discursos que se apropriam do significante Educação Popular com finalidades nem sempre correlacionadas ou articuladas ao significado político-pedagógico que assumimos ao longo de nossa formação em Educação ou trajetória política no campo democrático-popular. A seguir, apresentamos a estrutura do trabalho.

Considerando sua dimensão epistemológica, no primeiro capítulo, apresentamos algumas considerações sobre o saber, como uma propriedade da matéria viva, e como esse movimento, no âmbito da história das ideias, constituiu o conhecimento em seus diversos ramos e refletimos sobre alguns deles: a Teologia, a Filosofia e a Ciência. Na sequência, introduzimos a problemática sobre a Pesquisa Educacional como objeto de investigação, por meio de uma consulta ao banco de teses da CAPES sobre trabalhos ocupados com a problemática. Na segunda parte da introdução, abordamos alguns aspectos teórico-metodológicos do trabalho, partindo da trilogia saber, conhecimento e linguagem, e percorremos o signo desde sua função representativa até a fenomenológica. Na terceira parte, trazemos uma abordagem a respeito da Análise Arqueológica do Discurso, a partir da noção de discurso e dos conceitos arqueológico-operativos utilizados na análise do enunciado da Educação Popular. Finalmente, os procedimentos metodológicos são introduzidos por meio da delimitação do objeto de estudo, da formulação da tese, da enumeração dos conceitos, da apresentação dos objetivos, das questões norteadoras e da definição dos movimentos articuladores desta pesquisa.

No segundo capítulo, centramos uma discussão sobre o objeto de estudo, ao tecer considerações reflexivas sobre a relação entre a pesquisa em Educação Popular e a Análise Arqueológica do Discurso. Inicialmente, aprofundamos o conceito de Educação Popular arrolado na introdução, com uma discussão sobre sua história e sua perspectiva para o Século XXI, a emergência de novos sujeitos sociais e movimentos populares. Ainda na primeira parte do capítulo segundo, apresentamos quatro pontos de emergência da pesquisa em Educação Popular no Brasil: a criação do INEP, na década de 1930, a institucionalização das pós-graduações *stricto-sensu*, na década de 1960, a criação do GT de Educação Popular da ANPED, em 1980, e uma incursão pelos objetos de estudo das teses e das dissertações em Educação Popular em oito Programas de Pós-graduação em Educação das Regiões Nordeste, Sudeste, Centro-oeste e Sul do Brasil (2011-2015). A segunda parte desse capítulo percorre as principais abordagens teórico-metodológicas e técnicas de pesquisa identificadas nos trabalhos mencionados no tópico anterior, a partir do que os autores indicaram nos resumos.

São destacados o marxismo, a pesquisa documental e bibliográfica, além dos métodos biográficos da história oral e da história de vida. Essas abordagens aparecem como *modos clássicos* de se produzirem pesquisas no campo da Educação Popular. Discutimos sobre como essas abordagens demarcam esse campo e apresentam sua importância para os trabalhos consultados, fazendo da Educação Popular um referente, em termos sígnicos. O terceiro tópico apresenta o que chamamos de *modos emergentes* de se produzirem pesquisas em Educação Popular. Essas abordagens estão no campo da linguagem e são constituídas da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso de linha francesa. Até aqui, tanto esses modos clássicos quanto os emergentes não estão dissociados. É possível encontrar pesquisas fundamentadas no marxismo que utilizem um método biográfico e se valham da Análise de Conteúdo como técnica de coleta de dados. Em suma, os objetos de estudo sempre estão no âmbito macro da sociedade ou no biográfico. A distinção mais notável é que esses trabalhos, grosso modo, não tomam a Educação Popular como referente, mas como significado. Todavia, ao consultar pesquisas no campo da Análise Arqueológica do Discurso, a produção do GEPEJA/PPGE/UFPB, identificamos as condições de possibilidade de emergência de novos objetos de estudos no campo da Educação Popular. Esses objetos estão situados no terreno dos discursos, especificamente em suas ditas camadas arqueológicas, e tomam a Educação Popular como um enunciado.

O terceiro capítulo exerce a função nuclear desta tese, porquanto articula suas dimensões pedagógica, epistemológica e arqueológica. Nele pode ser visto todo o percurso em torno do enunciado da Educação Popular, em suas condições de possibilidade de existência, e a Educação Popular é abordada como discurso na perspectiva arqueológica. Em outras palavras, percorremos a série de signos *Educação Popular* a partir de seu significante, de seu significado e de seus referentes. Na segunda parte, por meio de uma série de evidências enunciativas presentes em vários documentos identificados e consultados (quadro 5), explicamos as dimensões discursivas da Educação Popular e acionamos seus domínios, tanto por meio do enunciado da educação quanto das posições de sujeitos nos domínios do enunciado popular. Descrevemos suas correlações, suas regras de funcionamento, enfim, seus limites na ordem do discurso, a partir dos domínios antropofilosófico, cognitivo-epistêmico e ideopolítico, acionados pelo signo enunciativo da educação; os domínios genérico-abstrato, sócio-histórico e organizativo-operativo, acionados pelo signo enunciativo popular. A partir desses domínios vimos como esses elementos elementos estão postos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular, que, segundo a tese em voga, é um dos contributos da Análise Arqueológica do Discurso para esse campo investigativo.

Iniciamos o capítulo final com algumas considerações avaliativas a respeito do trabalho: de que maneira conseguimos atingir os objetivos propostos e até que ponto foi possível responder às questões norteadoras formuladas. É também o momento de argumentar em favor da tese em questão. Discutimos como os resultados do estudo podem iluminar os debates sobre a Pesquisa Educacional, sobre o campo investigativo da Educação Popular e os próprios discursos produzidos sobre e no âmbito das práticas de Educação Popular. Todavia, para além dessas considerações, pudemos operar um deslocamento tanto na arqueologia, quanto na epistemologia. O primeiro, por meio da possibilidade de não acessar e produzir arqueologicamente apenas saberes, genericamente falando, mas um modo específico de saber, que é o conhecimento, por meio de uma formulação teórica no âmbito da Educação Popular. O segundo, tão desafiante quanto, foi possível na medida em que demonstramos que é possível tratar a Educação Popular não apenas como um referente, um significado ou um significante, mas também como um enunciado. Isso nos possibilitou pensar a Educação Popular além da história, das concepções políticas e da experiência, porque acrescentamos o olhar ao discurso, já que ele, em última instância, é orientador de nossos olhares para essas dimensões citadas, estabelecendo as regras sobre a forma como podemos falar sobre elas. Finalmente, propomos leituras, análises e reflexões a respeito de diversos aspectos, domínios e áreas da educação, pedagogizadas ou não, à luz da Teoria Enunciativa da Educação Popular.

1 INTRODUÇÃO

O nascimento da Educação Popular se confunde com o surgimento dos primeiros grupos humanos e dos seus processos de produção e de circulação do saber[7]. As estratégias de sobrevivência humana, o modo de vida nômade, a posterior invenção da agricultura e as relações tribais, por exemplo, são formas de saberes diversos. Esse é um dos elementos centrais e constitutivos dessa educação, mesmo antes de ser nomeada como tal e qualificada como popular. Por sua vez, a Análise Arqueológica do Discurso é uma espécie de caixa de ferramentas teórico-metodológica e conceitual que nos permite olhar para o saber com uma postura investigativa. Em outras palavras, essa abordagem nos permite interrogar como o saber se constitui, como é o que é, como se articula e se desarticula e como se aprimora. Essas noções foucaultianas nos ajudam a conhecer o saber. No final das contas – tomando como pressuposto que o saber é o elemento que conecta a Análise Arqueológica do Discurso com a Educação Popular – neste estudo, nossa proposta é de analisar as contribuições da arqueologia foucaultiana para o campo investigativo da Educação Popular.

1.1 SABER, CONHECIMENTO E PESQUISA

Este tópico toca a problemática por meio da tríade saber, conhecimento e pesquisa. O reconhecimento da correlação entre saber e vida impõe-se como uma premissa importante desta tese, porque contribui para que olhemos o conhecimento como uma invenção humana, que só foi possível devido à nossa capacidade de construir saberes e o complexificarmos socialmente cada vez mais. Com essa noção do conhecimento como categoria epistemológica,

---

[7] Tendo em vista que esse tipo de afirmação está presente sobretudo nas abordagens antropológicas da *educação* em geral e da *educação popular,* optamos por reproduzir alguns fragmentos do tópico *Processo geral do saber (A educação popular como saber da comunidade)* extraído do livro *O que é educação popular?* Partindo de tempos remotos, sobre os quais os antropólogos e pesquisadores em geral constroem suposições e elaboram hipóteses, o autor apresenta uma primeira definição a respeito da Educação Popular: "Quando um antropóide, um ascendente muito próximo do primeiro homem, emergiu a vida, ele já possuía traços corporais que o tornariam diferente de todos os outros seres vivos, mesmo os mais evoluídos até então. […] Entre mundos e homens muito remotos, onde sequer emergira ainda a nossa espécie – o *homo sapiens sapiens* – Este é o primeiro sentido em que é possível falar de *educação* e de *educação popular.* […] Podemos imaginar que durante alguns poucos milhões de anos, e atravessando, dos primitivos bandos errantes dos primeiros *homos,* às tribos e aldeias estáveis de agricultores de nossa própria espécie, após a revolução neolítica, uma reduzida porém crescente diferenciação de situações, práticas e papéis na reprodução do saber. Locais especializados para o ensino, onde especialistas em ensinar fariam seu trabalho, é uma criação muito tardia do homem. […] Enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida. Fora alguns poucos especialistas de artes e ofícios. […] todos sabiam tudo entre si se ensinavam-e-aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante os ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios que eram eles, e por quê. Esta foi uma primeira *educação popular*" (BRANDÃO, 2006, p. 17-24, grifos do autor).

que, por definição, é uma região do saber, emerge a possibilidade da pesquisa como uma forma de sua produção. Assim, chegamos ao ponto-chave desta discussão, que é a Pesquisa Educacional, a primeira coluna a ser escavada, que sustenta esta tese.

1.1.1 Saber e vida

Considerando, em primeiro lugar, que vida é a condição primeira de existência do saber, ele é uma característica da matéria viva organizada (PINTO, 1979). Radicalizando esse tipo de pensamento, reconhecemos que não só os seres humanos, mas também os demais seres vivos, animais e vegetais têm o saber entre suas possibilidades existenciais. Quando uma planta cresce em direção à luz do sol, por exemplo, ela o faz porque, para sobreviver, precisa operar o processo bioquímico da fotossíntese. Grosso modo: a água é absorvida da terra pelas raízes da planta e viaja pelo caule até suas extremidades superiores, transportando nutrientes extraídos do solo; o contato entre a luz solar e suas folhas transforma esses nutrientes em glicose, que se converte em alimento para o vegetal como um todo. Em suma, é um processo complexo que, com ou sem consciência, ocorre para manter o vegetal vivo.

Esse mecanismo, que consideramos ser o saber em suas formas mais básicas, também é observado nos animais. Karl Popper (1975, p. 76), nessa linha argumentativa, observa que "o olho de um gato reage de modos distintos a diversas situações típicas para as quais há mecanismos preparados e embutidos em sua estrutura: correspondem às situações biologicamente mais importantes entre as quais ele tem de distinguir". O saber, nessa concepção, está vinculado a processos relacionados à corporeidade dos seres. É isso que vai determinar as possibilidades e os limites, por exemplo: "[...] os animais, embora capazes de sentimentos, sensações, memória e, portanto, de consciência, não possuem a plena consciência do próprio ser, que é um dos resultados da linguagem humana" (POPPER, 1975, p. 78).

Poderíamos dizer, então, que os seres humanos elevaram e aprimoraram consideravelmente as potencialidades no âmbito do saber. Das várias capacidades humanas, Descartes (1985) se refere às possibilidades de distinguir o que é verdadeiro do que é falso. Ao menos no plano racional e da linguagem, essa possibilidade pode ser considerada uma exclusividade nossa. Esse movimento possibilita um salto gnosiológico além das possibilidades e estratégias de sobrevivência dos vegetais e, até, dos outros animais. O ser humano também construiu várias linguagens, visões de mundo, mitos, convicções, ideologias,

discursos, conhecimentos e até a ciência do modo como a compreendemos hoje, com todas as suas contradições. Enfim, poderíamos dizer que o saber é o campo maior de relação entre os seres vivos e a realidade circundante. Cada um desses modos de existência do saber vai determinar o tipo de relação constituída com a realidade.

Foi esse aprimoramento operado pelos seres humanos que possibilitou o processo de hominização (PINTO, 1979). Nossa saída das cavernas não ocorreu apenas metaforicamente, como ilustra Platão, mas quando descemos das árvores, quando nos tornamos bípedes e quando deixamos de ser nômades. Nesse momento, entendemos que poderíamos plantar, mesmo que de maneira rudimentar. Isso permitiu a fixação de residência, a convivência em comunidades e o estabelecimento de outras regras sociais, distintas das que eram utilizadas pelos nômades.

Todo esse processo de desenvolvimento do saber humano está diretamente relacionado à sua corporeidade, isto é, sua constituição física. Pinto (1979, p. 19) afirma que isso é "[...] reflexo da realidade adquirido pela capacidade perceptiva que o ser vivo, segundo sua possibilidade de organização vital, está habilitado a fazer dessa realidade". O tamanho do cérebro em relação ao corpo permite uma quantidade de sinapses suficientes para operar toda essa complexidade.

Em suma, é o que Pinto (1979) chama de "reação cognoscitiva ao meio": a visão binocular frontal, que possibilita que se enxerguem as coisas em três dimensões como condição fisiológica para a percepção das distâncias das coisas; os cálculos mentais realizados no momento da caça ou da fuga de um predador, que não dispensam essa visão tridimensional. Experimentar correr com um dos olhos tapados possibilita uma ideia da limitação que seria enxergar o mundo "chapado" como uma tela bidimensional, sem a noção de distância das coisas. Além disso, enxergamos as cores primárias e suas combinações, nossos ouvidos podem abranger frequências entre 18hz até 20000hz e somos dotados de um polegar opositor que faz a função de pinça e cria as condições da psicomotricidade fina, entre outras possibilidades.

Nessa perspectiva,

> se você ou eu quisermos conhecer alguma coisa ainda não conhecida a respeito do mundo, temos de abrir os olhos e olhar em redor. E temos de aguçar nossos ouvidos e ouvir ruídos, especialmente os feitos por outras pessoas. Assim nossos vários sentidos são nossas fontes de conhecimento – as fontes ou os acessos para nossas mentes (POPPER, 1975, p. 66).

Embora Karl Popper utilize a ideia de *conhecer* a partir da visão, da audição, do tato, do olfato ou do paladar, aqui ainda estamos tratando da noção de *saber* que transcende os órgãos dos sentidos. Mesmo quando "[…] os homens já possuíam sobre os fenômenos físio-químicos noções que ultrapassavam a pura percepção, como aquelas, por exemplo, que encontramos mescladas a todas as religiões" (DURKHEIM, 2007, p. 15), ainda estamos falando de *saberes*. Contudo todas essas nossas especificidades biológicas, neurais e anatômicas nos permitiram operar vários saltos gnosiológicos, até que, em determinado ponto histórico e evolutivo,

> a capacidade de reagir ao mundo avança mais e manifesta-se na produção intencional de *instrumentos,* que se desenvolvem num processo próprio, cronologicamente abrangendo incontáveis milênios, mas filosoficamente significando apenas um segmento mais avançado do processo geral da evolução vital na direção hominizadora. Dentro dele representa uma fase bem definida aquela em que o homem começa a operar instrumentalmente sobre o mundo. A complexidade do instrumento, a partir do casual achado de uma lasca de pedra até as descobertas sensacionais que se seguirão no tempo, assim como a complicação crescente nas técnicas de sua utilização, aumenta sempre e se exprime pelo domínio progressivo e cada vez mais rendoso da natureza. É decisivo observar que concomitante com o processo de domínio cada vez maior da natureza, o homem se vai criando a si próprio, acelera o seu desenvolvimento como espécie biológica, cuja característica é o poder de produzir bens de que necessita (PINTO, 1979, p. 27).

A essa produção de bens, que serviriam ao coletivo, relacionou-se, posteriormente, a noção de *propriedade privada*, e isso também modelou a forma de relacionamento com o real. Em outras palavras, a propriedade privada emergiu como uma visão de indivíduo, de família, de sociedade e de mundo, enfim, de ser humano. Todo um esquema ideológico foi desenvolvido e articulado para sustentar um sistema de valores sociais e arbitrar as regras. A moralidade foi desenvolvida determinando o que era permitido dentro dessa noção. Ela se aliou, em algum momento, a outro campo do saber – o mitológico – e, depois, ao religioso. Esse campo é carregado de elementos como crença, convicção, castigo, culpa, pecado, eternidade, entre outros. Enfim, todo esse sistema mitológico e religioso, que é valorativo, funde-se e forja, mais uma vez, um modo de existir do saber.

Nessa direção, a humanidade já aprimorou o saber de tal modo que ele mesmo não bastou para responder às diversas questões acerca da existência humana. Chegou-se à conclusão de que a utilização exclusiva dos órgãos dos "[...] sentidos não só desencaminham

como levam ao erro. É, pois, necessário que se retifiquem os descaminhos e se corrijam os erros" (BACON, 2003, p. 29). É quando o saber opera uma primeira ruptura interna, emergindo de maneira específica, na forma de conhecimento.

1.1.2 O conhecimento como modalidade do saber

O aprimoramento e a complexificação do saber, ao longo da evolução humana e da história, provocaram alguns saltos qualitativos, como o saber de caráter explicativo, que se convencionou chamar de conhecimento. Alguns dos escritos mais antigos a que temos acesso remontam à antiguidade clássica na Grécia. A Ilíada, de Homero (800-700 AC), Metafísica, de Aristóteles (400-300 AC), e A República, de Platão (400-300 AC), são exemplos da tentativa de estabelecer relação gnosiológica com a realidade e de dar explicações que passam pelo crivo da racionalidade. Esses e outros escritos gregos registram o desenvolvimento de um modo de existir do saber ocidental: a Filosofia (amor/amizade ao saber ou à sabedoria). A partir de então, a razão assumiu a função de ser o modo de pensar a realidade, tendo a lógica e a racionalidade como parâmetros.

Séculos mais tarde, Kant (1784) abordou a razão com base na possibilidade de tornar seu *uso público*. Ele (1784, p. 3) assinala que esse uso público é "[...] aquele que qualquer um, enquanto *erudito*, dela faz perante o grande público do *mundo letrado*". Porém também pode ser usado de forma privada, que não fomenta o avanço do conhecimento, pois não incentiva o livre pensamento. Nesse sentido, ele chama "[...] uso privado àquele que alguém pode fazer da sua razão num certo *grau público* ou função a ele confiado" (KANT, 1784, p. 3).

Embora exista uma ruptura com o campo do saber oriundo exclusivamente da experiência, o conhecimento filosófico sofre influências de vários desses saberes, como o mitológico, por exemplo. É que "[...] em todas as épocas, a Filosofia se tem defrontado com um adversário molesto e difícil na superstição e no zelo cego e descomedido da religião" (BACON, 2003, p. 46). É comum, nas explicações filosóficas clássicas, referências a mitos. Platão, por exemplo, expõe o *mito ou alegoria da caverna*, para fazer uma analogia com a própria questão do conhecimento. Seria Sócrates – mestre de Platão – aquele homem que se liberta, sai da caverna, percebe que a realidade não é apenas feita de sombras, retorna para avisar os demais e é morto por eles? Ou seria o *mito da caverna* uma comparação de caráter

mais universal, arquetípico, ou com os muitos outros pensadores gregos que "[...] foram condenados por impiedade […] [porque] ousaram proclamar aos ouvidos não afeitos dos homens as causas naturais do raio e das tempestades [?]" (BACON, 2003, p. 46).

Como um campo do conhecimento, a Filosofia vem se desenvolvendo ao longo da história e ganhando abordagens e escolas distintas. Ocupa-se de vários objetos, na tentativa de explicá-los - filosofia da educação, do conhecimento, da linguagem, da mente etc. – e busca as explicações fundamentais para os problemas existenciais humanos. Independentemente do objeto, da abordagem, do período histórico, ela se especifica e se diferencia de outros campos do saber, ao buscar, na racionalidade e na lógica, a explicação para os fenômenos. Sua ferramenta é a argumentação lógica, e sua busca é a verdade.

Mas o saber também se refinou em outras direções distintas da Filosofia. A Teologia (estudo das divindades), por exemplo, aparece como outro campo do conhecimento. É considerada como tal, não por tomar como pressuposto a existência de deuses ou da eternidade, pois isso já está presente no campo do saber, do imaginário, da convicção, da cultura e, principalmente, da religiosidade. Embora tome a existência das divindades como um pressuposto, a Teologia configura-se como campo de conhecimento pelas mesmas razões da Filosofia: seu caráter sistemático, abstrato e explicativo. A racionalidade teológica coloca-se, como assinala Descartes (1985), como um campo de conhecimento que ensina os seres humanos a atingirem o céu. Essas *verdades* reveladas pela Teologia conduzem os homens ao sagrado e estariam acima da inteligência humana. Por isso, estaria presente o pressuposto da incognoscibilidade das divindades. Para se obter êxito nessa empreitada, necessita-se de auxílio superior, e não, humano.

A Teologia recorre à racionalidade para explicar as características dos deuses. Não mais recorre ao sentido, à fé ou à experiência pessoal dos crentes. As explicações ganham um caráter argumentativo e, até certo ponto, lógico[8]. A Teologia, assim como a Filosofia, também constrói diversas abordagens, metodologias e correntes que defendem posições *a* ou *b*. Nessa ordem de entendimento, Descartes (1985) afirma que até é possível *provar* a existência de Deus. Por meio da mobilização de enunciados lógico-argumentativos, ele chega a produzir determinadas assertivas sem necessitar de uma referência empírica. Nessa linha de raciocínio, mesmo que apreendamos a realidade através dos sentidos, podemos nos enganar, pois eles, às vezes, falham. Logo, é impossível conhecermos Deus pelos sentidos.

---

[8]A "lógica", aqui, não está relacionada às referências no mundo concreto, mas dentro de determinado campo argumentativo. Assim como podemos construir assertivas lógicas sobre certo personagem, no campo da literatura, do cinema, do imaginário, a Teologia constrói suas assertivas dentro de seu próprio campo. Para isso, precisa recorrer a uma "lógica" interna, centrada na divindade, uma (*teo)lógica*.

Ressalte-se, no entanto, que, utilizando as mesmas ferramentas lógico-argumentativas, é possível construir assertivas que se oponham a essas formulações cartesianas. Vejamos: considerando a perfeição como uma característica ontológica do divino e atribuindo a essas mesmas forças a criação de todas as coisas, os seres humanos, que fazem parte dessa criação, não poderiam ser imperfeitos. Como poderia deus, que é perfeito, criar o ser humano que é imperfeito? Se a imperfeição não advém de deus, derivaria do nada? E, se deus criou todas as coisas, não poderia o nada estar à parte dele. Como vemos, em um trivial jogo argumentativo e lógico, próprio do exercício filosófico, é possível "provar" coisas antagônicas, independentemente de elas serem ou não verdadeiras. Afinal, esse jogo argumentativo, convencionou-se dizer que marcou a atividade dos *sofistas*[9] na Grécia Antiga.

Esses dois campos de conhecimento – o filosófico e o teológico – se articulam com base em algumas abordagens e períodos históricos. É o caso da *Escolástica,* em plena Idade Média. Há um retorno ao pensamento clássico, de Platão e de Aristóteles, e uma interlocução com a Teologia cristã de São Thomás de Aquino e Santo Agostinho no medievo. Esse movimento de articulação entre a Filosofia e a Teologia também é observado por Bacon (2003, p. 23), quando menciona uma "[...] espécie de filósofos, os quais mesclam sua Filosofia com a Teologia […]". Ele tece uma severa crítica a esse movimento:

> […] a corrupção da filosofia, advinda da superstição e da mescla com a teologia, vai muito além e causa danos tanto aos sistemas inteiros da filosofia quanto às suas partes, pois o intelecto humano não está menos exposto às impressões da fantasia que às das noções vulgares. A filosofia sofistica, afeita que é às disputas, aprisiona o intelecto, mas essa outra, fantasiosa e inflada, e quase poética, perde-o muito mais com suas lisonjas. Pois há no homem uma ambição intelectual que não é menor que a ambição da vontade. Isso acontece, sobretudo, nos espíritos preclaros e elevados (BACON, 2003, p. 25).

---

[9]Enquanto a riqueza da aristocracia grega da Antiguidade estava sustentada no trabalho escravo e na exploração do latifúndio, a dos comerciantes estava no envolvimento direto da lida, no trabalho. Enquanto os comerciantes se envolviam com o negócio, os aristocratas viviam no ócio. Esse *tempo livre* dos aristocratas era fundamental para que eles sempre saíssem vitoriosos nas assembfleias que norteavam os rumos da *polis*. Afinal, eles tinham tempo de sobra para pensar em estratégias políticas, para tramar, planejar as falas, em suma, para definir mecanismos de convencimento. Para contornar essa desvantagem, os comerciantes contratavam pensadores, filósofos que não eram diretamente ligados aos aristocratas para lhes auxiliarem na articulação estratégica dos debates. A classe aristocrática não aceitava essa atividade, pois considerava indigna a troca da atividade intelectual por dinheiro. Por serem contrários à posição aristocrática, esses filósofos eram denominados, de modo depreciativo, de *sofistas*. Os filósofos vinculados à aristocracia argumentavam que os *sofistas* não eram, de fato, filósofos porque não tinham comprometimento com a verdade, apenas desenvolviam argumentos retóricos para atender às demandas de seus clientes. Em outras palavras, seu comprometimento era com o pagamento a receber, e não, com a busca pela verdade. Protágoras (485-411 AC) e Górgias (485-380 AC) são dois pensadores que se destacaram nessas atividades (CORTELLA, 1999).

Como poderíamos, então, classificar a Escolástica? Como uma filosofia? Uma teologia? Independentemente da resposta, encontramos na Escolástica os elementos desses dois campos de conhecimento. De semelhante modo, porém em um período histórico e geográfico distinto, encontramos, em grande parte da América Latina, em pleno Século XX, a Teologia da Libertação. Sem desconsiderar seu caráter praxiológico, político e de luta social, também pode ser considerada um exemplo de articulação entre a Teologia Cristã e determinado campo filosófico, o Marxismo.

Enfim, esse movimento epistêmico de rupturas do conhecimento internas ao campo do saber é histórico, mas não segue, necessariamente, uma sequência cronológica. No Século XVII, Descartes (1985) já sentia a necessidade de criar um método que reunisse as vantagens da Filosofia, da Matemática e da Lógica. Porém, para isso, seria preciso não aceitar como verdadeiro o que nem sempre é evidente. Em segundo lugar, seria preciso dividir cada dificuldade que aparecesse em quantas partes fosse necessário. Depois, seria preciso ordenar os pensamentos partindo das coisas simples para se chegar às complexas e, finalmente, enumerar cada parte sem omitir nada. Foi o que, de certa maneira, aconteceu a partir do Século XVIII, quando, no interior do pensamento filosófico, houve mais uma ruptura. Dessa vez, um modo de existência do saber, situado no terreno do conhecimento, começou a ter contornos e espaços na sociedade europeia - o conhecimento científico.

Assim como a Filosofia e a Teologia, que romperam com o campo do saber, para explicar a realidade a partir de critérios construídos e socialmente validados, a Ciência também o fez. Nessa direção, é possível afirmar que as racionalidades teológica, filosófica e científica constituem-se como conhecimentos porque contribuem para que os seres humanos expliquem as coisas. Assim como as epistemes anteriores, a Ciência vale-se de métodos, abordagens, correntes e sistemáticas por meio das quais é possível produzir certos conhecimentos. Nesse sentido, a "[...] principal preocupação da Filosofia e da Ciência deve ser de procurar a verdade. A justificação não é um alvo; e o brilhantismo e a habilidade, como tais, são tediosos" (POPPER, 1975, p. 51). Porém, a Ciência também rompe, em outros aspectos, com a Filosofia e com a Teologia.

Uma das críticas do pensamento científico sobre a racionalidade filosófica reside no fato de que, "[...] enquanto, em todo nosso redor, o mundo da natureza perece, […] os filósofos continuam a falar, às vezes brilhantemente e às vezes não, sobre a questão de saber se esse mundo existe" (POPPER, 1975, p. 41). Outra crítica ao pensamento filosófico reside em certo apego ao pensamento clássico, um demasiado "[...] respeito à autoridade de homens

tidos como grandes mestres de filosofia e o geral conformismo para com o atual estádio do saber e das coisas descobertas […]" (BACON, 2003, p. 41). Isso é colocado como um fator que retardou o avanço das ciências ao longo da história.

Bachelard (1996) apresenta outro fator que, de certa maneira, retarda o desenvolvimento da ciência. É o que ele chama de um *obstáculo epistemológico*. Trata-se do saber meramente de caráter opinativo, sem bases em evidências. Embora os conhecimentos cientificamente produzidos possam legitimar a opinião, nossos saberes opinativos não sustentam a produção de ciência. Em outras palavras, a opinião pode até ser formada em função do conhecimento, todavia, não o oposto. Para fazer ciência, "não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la" (BACHELARD, 1996, p. 18). Esse pensamento assume tal posição a ponto de assegurar que não basta corrigir alguns pontos da opinião para se ter um terreno provisório. Para se fazer ciência, nessa ordem de entendimento, a opinião deve ser rejeitada inteiramente.

A Ciência rompe com o saber opinativo, com a Teologia e com o caráter especulativo da Filosofia e recorre à observação sistemática dos fatos e aos experimentos. Nesse sentido, busca "[…] descrever e (até onde possível) explicar a realidade […] com a ajuda de teorias conjecturais […]" (POPPER, 1975, p. 48). Essas teorias são formuladas em processos investigativos que tomam como ponto de partida conjuntos de conhecimentos prévios, já produzidos e validados cientificamente, indícios e evidências a respeito dos objetos em questão. Enquanto a Teologia e a Filosofia permitem a utilização de esquemas valorativos em seus processos explicativos, a Ciência

> [...] só conhece, dizem, fatos que têm o mesmo valor e o mesmo interesse; ela os observa, os explica, mas não os julga; para ela, os fatos nada teriam de censurável. O bem e o mal [não] existem para ela. A ciência pode perfeitamente nos dizer de que maneira as causas produzem seus efeitos, não que finalidades devem ser buscadas (DURKHEIM, 2007, p. 49-50).

Nessa direção, ocorre um processo inverso. Se os juízos de valores são utilizados como referências para as explicações filosóficas e, sobretudo, teológicas, com o advento do conhecimento científico, isso foi colocado de ponta a cabeça, e o conhecimento científico passou a (re)significar, abolir e até constituir determinados valores[10]. No campo sociológico,

[10]Evidentemente, no campo da Ética, determinados valores podem delimitar o que pode ou não ser pesquisado. Nesse sentido, há uma convergência entre moralidade e ética para dizer quais são os limites da produção do conhecimento. É o caso específico e institucional da constituição de um Comitê de Ética, que julga projetos de pesquisa e emite pareceres dizendo o que é ou não permitido pesquisar, a partir de determinado esquema valorativo.

isso ganha uma dimensão mais profunda, uma vez que "os homens não esperaram o advento da ciência social para formar idéias sobre o direito, a moral, a família, o Estado e a própria sociedade, pois não podiam se privar delas para viver" (DURKHEIM, 2007, p. 18). Todavia, quando a Ciência Social entra nesse jogo, algumas dessas noções passam a ser questionadas e (re)significadas.

Souza Santos (2001) observa que é a partir do modelo de conhecimento, dominante no campo das ciências naturais, que se propõe, inicialmente, fazer ciências humanas. Nesse sentido, "tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade" (SOUZA SANTOS, 2001, p. 18). Parte-se do pressuposto de que existem leis que determinam o funcionamento das relações sociais externas aos indivíduos. Com a existência de tais leis, estamos diante da possibilidade de prever seu movimento e os resultados das ações coletivas. No entanto Japiassu (1981) traz uma questão que é latente nesse jogo de enunciados científicos: existem ciências humanas? Em outras palavras: "[...] possuem essas disciplinas os mesmos critérios e rigor e o mesmo grau de credibilidade das ciências naturais?" (JAPIASSU, 1981, p. 95). Porém, se essa questão está situada no campo da Filosofia, coloca-se "[...] em xeque uma das ideias básicas da ciência: a de se tornar autônoma de todo em qualquer legitimação exterior" (JAPIASSU, 1981, p. 96). Caso esses critérios para avaliarmos os objetos no campo da Pesquisa Social possam ser analisados cientificamente, eles são autofundantes. Isso significa que é a própria ciência que estabelece os critérios para dizer o que é ou não ciência? Nesse caso, estaríamos identificando um caráter tautológico, isto é, uma argumentação circular? Vejamos:

> A expressão 'a ciência' não é uma categoria epistemológica, tampouco um conceito científico, mas uma noção ideológica: o objeto que ela designa não existe, é produto do *imaginário,* vale dizer, não da ilusão ou da fantasia, mas de um conjunto coerente e sistemático de imagens ou representações tomadas como susceptíveis de explicar e justificar a realidade concreta (JAPIASSU, 1981, p. 99).

Nesse caso, o critério não é posto pela Filosofia nem pela Ciência de maneira tautológica, mas pelo próprio objeto. Por isso que a expressão *a ciência* – colocada de maneira genérica – é imprecisa, sobretudo para definir o que é ou não conteúdo científico. Mas a existência de um objeto delimitado é que vai definir uma ciência[11]. Embora seja discutível, questionável e já tenhamos alternativas para pensar sobre os fenômenos sociais, prestemos atenção ao que diz Durkheim (2007, p. 28) sobre sua abordagem sociológica: são

[11]A existência de um objeto delimitado é mais uma distinção entre Ciência e Filosofia.

"[...] os fenômenos sociais em si mesmos, separados dos sujeitos conscientes que os concebem; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, pois é nessa qualidade que eles se apresentam a nós". De certo modo, esse esquema durkheimniano exerceu uma função que normatizou o entendimento do que seja a formulação de um objeto de estudo nas ciências humanas. Um modelo advindo das chamadas *hard science,* presentes na Biologia, na Física, na Química, entre outros, que foi cristalizado nos estudos da sociedade.

Pensar cientificamente sobre certo objeto pressupõe a negação de maneiras dogmáticas, cristalizadas e sectárias de se explicarem as coisas. Pensar cientificamente implica refletir sobre a realidade em função de determinado objeto, à luz de uma teoria e utilizando um método. É perseguindo essa finalidade que a Ciência apresenta um movimento histórico de negação de si mesma para que continue a se afirmar. Em outras palavras, o conhecimento científico também se aprimora e opera algumas rupturas teóricas, metodológicas e epistemológicas no próprio interior. Existem três importantes correntes constituídas na Modernidade e que, em parte, são correlatas ao campo investigativo da Educação e da Educação Popular: o Positivismo, a Fenomenologia e o Materialismo histórico/dialético. Cada uma delas pensa sobre a realidade, a relação sujeito/objeto e a cognoscibilidade das coisas de maneira particular.

O Positivismo, como uma ruptura primeira, aparece com o nascimento de um conhecimento que não seja teológico nem filosófico. Sua busca consiste em construir outra racionalidade, a científica. Bacon (2003) direciona suas críticas ao pensamento filosófico por seu caráter especulativo, argumentativo e opinativo. Corroborando esse postulado, Popper (1975, p. 85) estabelece o critério da *falseabilidade* para determinar o que é um objeto científico. Operar cientificamente, sob a ótica do Positivismo, equivale a "[...] procurar o conteúdo da falsidade de nossa melhor teoria. Fazemo-lo tentando refutar nossa teoria, isto é, tentando testá-la severamente à luz de nosso conhecimento objetivo e de nosso engenho". O Positivismo também orienta as ciências que se ocupam de objetos sociais, como a Sociologia, com as contribuições de Durkheim (1999), ao estabelecer as regras do método sociológico. Suas explicações indicam que é preciso pensar sobre os acontecimentos sociais como fatos. O "fato social" é cognoscível porquanto é exterior ao indivíduo, ocorre com regularidade e é generalizável, porque não ocorre apenas com um indivíduo. Os fatos sociais teriam uma objetividade assim como qualquer outro objeto no campo das ciências naturais, em geral. Desse modo, o Positivismo demarca as fronteiras entre a ciência e outros campos de conhecimento, como o teológico e o filosófico, por exemplo.

A Fenomenologia opera mais uma ruptura epistemológica, no entanto, esse deslocamento ocorre nos domínios do próprio pensamento científico. Diferentemente do Positivismo, em que noções de *objetividade*, *regularidade*, *exterioridade* etc. são mais visíveis no campo fenomenológico, o *sujeito* se destaca. Com ele, os elementos da *percepção*, da *compreensão* e da *interpretação* tornam-se centrais no processo de produção do conhecimento. O objeto fenomenológico é aquilo que aparece para o sujeito que interpreta a partir do compreendido. Esse campo opera com abordagens como a hermenêutica no processo de interpretação de textos. Para Gadamer (2012, p. 569), ao esboçar alguns traços da hermenêutica, os textos "[...] sempre fazem falar a um todo […] se mostram, interpretados como escrita, de repente compreensíveis até nos seus menores detalhes […]". Ainda nessa perspectiva, a apreensão do sentido é "[...] a verdadeira tarefa hermenêutica face aos textos escritos. Escrita é auto-alheamento. Sua superação, a leitura do texto, é, pois, a mais elevada tarefa da compreensão" (GADAMER, 2012, p. 569). A fenomenologia preserva seu caráter científico, ao concentrar seu esforço na compreensão do objeto (PONTY, 2006), e não, na sensação. No campo das Ciências Sociais, identificamos as contribuições sociológicas de Weber (2001), que elegeu a *ação social* como objeto de sua análise. Ao poder ser situada no campo fenomenológico, a Sociologia Compreensiva weberiana propõe que se busque compreender o sentido das ações sociais.

A outra ruptura demarcada no interior das ciências humanas é o Materialismo histórico/dialético. Ao questionar alguns aspectos do Positivismo e da Fenomenologia, o pensamento dialético elege o *concreto* como síntese de múltiplas determinações – seu objeto de conhecimento (MARX, 1977). Ao criticar o método de análise da economia política, Karl Marx aponta as falhas na escolha de categorias desvinculadas do concreto. Ele diz que é um equívoco "[...] colocar as categorias econômicas na ordem segundo a qual tiveram historicamente uma ação determinante. A ordem em que se sucedem se acha determinada, ao contrário, pela relação que têm umas com as outras na sociedade burguesa moderna […]" (MARX, 1977, p. 276). Essa é a ordem concreta em que as categorias estão dispostas, não uma ordem imaginária, idealizada *a priori,* a partir de um esquema ideológico. Tomando o pensamento marxiano como referência principal, as contribuições de Lukács (2010) oferecem elementos para que pensemos em uma *ontologia do ser social*. Trata-se de refletir sobre o caráter ontológico do conhecimento: na epistemologia, a relação se dá entre sujeito e objeto, que é delimitado através de um corte com a realidade, porquanto é um processo de abstração, uma objetivação do real. A ontologia opera uma espécie de retorno do modo como o sujeito se relaciona com o real. Isso não significa, no entanto, que se abdique do caráter histórico e

social do conhecimento. É mantida a ideia da impossibilidade de se conhecer a realidade em sua totalidade. Porém, nessa perspectiva ontológica lukacsiana do conhecimento, o sujeito usa sua consciência para conhecer o real. O pensamento deve ser uma representação do real, e não, uma representação da percepção do sujeito, como estaria posto na fenomenologia.

Nessa perspectiva materialista, histórico-dialética e ontológica do conhecimento, Lukács (2010) confere visibilidade à noção de *complexos sociais* como determinações fundantes da realidade e, nesse caso específico, do ser social. A economia e o trabalho são as prioridades ontológicas da constituição do ser social, que é uma totalidade complexa, constituída de outras determinações, além das sociais, como as de natureza orgânica e inorgânica. O salto dado pelo materialismo histórico-dialético e que contribui com o desenvolvimento do pensamento científico, no campo da pesquisa social e das ciências humanas, parte da afirmação de Marx (1977) de que o concreto é constituído de sínteses. Isso supera a ideia de se conhecer a imediaticidade do objeto e aciona o caráter dialético do método, já que não é uma mera descrição quantitativa do objeto – como no Positivismo – muito menos, o fenômeno perceptível que interessa – como na Fenomenologia. Pensar dialeticamente sobre certo objeto implica pensar nas múltiplas relações que o constituíram e que possibilitaram sua existência como tal, em forma de síntese.

Com base nessa discussão epistemológica que toma as ciências humanas e suas rupturas em torno do conhecimento, o tópico seguinte aborda a questão da *pesquisa educacional* no Brasil: como está situada institucionalmente, questões abordadas e como a Educação Popular está situada.

1.1.3 O problema da Pesquisa Educacional

Na Modernidade, a questão da Pesquisa Educacional – que envolve a pesquisa em Educação Popular – está inserida nesse debate sobre o conhecimento nestas três principais correntes: o Positivismo, a Fenomenologia e o Materialismo histórico/dialético. Como já vimos no tópico anterior, o pensamento positivista é marcado pelo modelo das ciências naturais. A cognoscibilidade dos fenômenos está relacionada ao método, isto é, à redução da complexidade do objeto. O pensamento fenomenológico rompe com o modelo positivista porque entende que chegamos ao conhecimento das coisas, exclusivamente, por via da compreensão e da interpretação dos fenômenos. O Materialismo histórico-dialético, por sua

vez, fundado no pensamento marxiano, de natureza crítica, busca fazer da totalidade social seu objeto de investigação. A luta de classes, a sociedade capitalista e o trabalho são categorias que explicam a materialidade concreta das relações sociais.

Além desses três domínios, há a chamada modernidade líquida, ou discurso pós-moderno. Trata-se de uma crítica ao legado da Modernidade, segundo o qual não respondeu aos problemas humanos e toma como base de suas afirmações alguns acontecimentos históricos, como duas grandes guerras, no Século XX, e a derrocada do Socialismo Real do leste europeu, no início dos anos 1990. Silva (2007) refere, nesse paradigma, a emergência de pesquisas classificadas como pós-críticas, que investigam as subjetividades, os processos constitutivos de identidades e os discursos produzidos no âmbito educacional. Silva (2007, p. 334) ainda cita alguns artigos que afirmam que essas abordagens "[…] não têm como objetivo 'descobrir a verdade', já que, nessa perspectiva, compreende-se que a verdade é construída pelos discursos e pelas relações de poder-saber que se constroem em determinada época".

Foi nesse jogo epistemológico que a Pesquisa Educacional construiu-se institucionalmente no Brasil durante o Século XX: a criação do Instituto Anísio Teixeira (INEP) nos anos 1930; a instalação da Pós-graduação em Educação, nas universidades brasileiras, nos anos de 1960; e a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação nos anos 1980. Nessa década, a "[...] preocupação com as desigualdades [...] e o ressurgimento dos movimentos sociais influenciaram as pesquisas em educação e fortaleceram abordagens críticas [...]" e também denunciativas (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 542). A partir da determinação da organização dos programas de pós-graduação em linhas de pesquisa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1990, a pesquisa passou a ser o centro da pós-graduação brasileira.

Até o final da primeira década desse início do século XXI, a produção acadêmica, em nível de Mestrado e Doutorado, tem se debruçado sobre a questão da Pesquisa Educacional em diversas interfaces. Em consulta ao Banco de Teses da Capes, ainda no ano de 2013, durante a elaboração do projeto de tese a ser submetido ao PPGE/UFPB, identificamos 95 trabalhos - 39 teses e 56 dissertações. Nesse levantamento em 2013, foram considerados os últimos cinco anos (2008-2012) pelas seguintes razões: primeiro, a prioridade dada à produção mais atual, que, de certo modo, sintetiza sempre a mais antiga; segundo, devido ao volume de trabalhos, se fôssemos considerar todos os que aparecessem indefinidamente, independentemente do tempo, o projeto inicial teria se tornado inexequível; terceiro, os então cinco últimos anos já nos ofereceram um panorama diverso de temáticas que consideramos (ao menos no momento) suficiente para as problematizações necessárias, independentemente

da quantidade. O quadro seguinte classifica esses trabalhos com base em alguns eixos temáticos:

Quadro 01 - Produção acadêmica sobre o tema "Pesquisa Educacional" (2008/2012)

TEMÁTICA		%	TEMÁTICA		%
Estado da Arte	27	28,7	ANPED	03	3,2
Formação do Pesquisador	15	16	Gestão	02	2,1
Educação Física	14	14,9	Transdisciplinaridade	01	1,1
Instituições Educacionais	13	13,8	Alfabetização	01	1,1
Educação Popular	06	6,4	Currículo	01	1,1
Questões Teórico-metodológicas	05	5,3	Educação a Distância	01	1,1
Educação Especial	04	4,3	Artes	01	1,1

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

O quadro demonstra que as pesquisas do tipo *estado da arte* foram as que apareceram com maior percentual nessa consulta (28,7%). Trata-se de propostas investigativas que se colocam no sentido de sistematizar a produção do conhecimento de determinada área da Educação. São pesquisas exploratórias, que auxiliam outros trabalhos, disponibilizando dados e informações sobre investigações já realizadas. Dentre elas, destacamos o trabalho de Silva (2008), que analisa as dissertações de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina, no período de 1995 a 2006, com o objetivo de compreender as contribuições da Pesquisa Educacional para a educação escolar. Contudo, parte significativa das teses e das dissertações produzidas nesse período (2008-2012), que aborda a problemática da Pesquisa Educacional, não se restringe a estudos do tipo *estado da arte* (71,3% do total). Há um debate relativamente consolidado a respeito de questões como a formação do pesquisador. Bridi (2010) investiga, por exemplo, a iniciação científica como um espaço de possibilidades formativas do pesquisador do campo educacional. Outro campo com um debate fecundo é o da Educação Física. Nessa direção, Sá (2009) investiga, na perspectiva histórico-dialética, os pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil, no campo da Educação Física. Há, ainda, os trabalhos acadêmicos que investigam a questão da Pesquisa Educacional nas instituições educacionais: programas de pós-graduação, na universidade como um todo, ou na escola de Educação Básica. Essas são as temáticas que mais aparecem nesse levantamento preliminar.

Este projeto se insere no grupo de investigações que aborda a questão da Pesquisa Educacional no campo da Educação Popular. Eis o recorte que delimita o objeto deste estudo: o campo investigativo da Educação Popular no Brasil. Nessa perspectiva, destacamos pesquisas como a de Zart (2012), que investiga a produção do conhecimento no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo, com base na pesquisa-ação. Trata-se de compreender as correlações entre o conhecimento científico e os saberes dos camponeses. Albuquerque (2011) apresenta mais um trabalho de destaque: uma investigação da produção do conhecimento acerca da Educação do Campo no Brasil. Esse estudo faz uma crítica aos referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam as pesquisas identificadas e propõe análises *para além do capital*. Por fim, destaco Vasconcelos (2010), que analisa a relação entre pesquisadores e pesquisados na Educação Popular, a partir do referencial teórico habermasiano, no sentido de construir uma relação emancipatória na pesquisa.

O campo investigativo da Educação Popular está situado na problemática da Pesquisa em Educação. Conforme poderá ser visto no início do próximo capítulo, esse campo apresenta suas especificidades sobretudo pelo viés teórico e pelos objetos específicos da Educação Popular. Cabe também ressaltar a trajetória histórica da Educação Popular, que oscilou entre a institucionalidade e as experiências difusas, dispersas e a margem de qualquer estrutura institucional, mas que, em contrapartida, gerou um acúmulo teórico-prático e discursivo, até por sua liberdade pedagógica e de que esse campo investigativo necessita dar conta. Nessa linha de entendimento, a Análise Arqueológica do Discurso pode contribuir para a produção de conhecimentos sobre esses discursos produzidos nessa trajetória da Educação Popular. Essas possibilidades foram abordadas nesta pesquisa.

1.2 SABER, CONHECIMENTO E LINGUAGEM

Michel Foucault não expressou a intenção de formular uma teoria do discurso, uma metodologia de pesquisa, muito menos, um manual para pesquisadores. Ao retomar – em *A Arqueologia do Saber* (2008) – o *modus operandi* que delineou ao investigar a *História da Sexualidade* (2007)*, As palavras e as coisas* (2010) etc.*,* não foi uma teoria científica que ele trouxe. Ao contrário, questionou a ciência[12] como um todo, as ciências humanas e,

[12]O questionamento ao "discurso científico" está disperso em grande parte da obra de Michel Foucault. Cabe ressaltar que isso acontece com a tomada do discurso científico para o estabelecimento de determinados regimes de verdades. Mesmo que, nem sempre, expressem conhecimento, mas saberes outros correlacionados a relações de poder, eles se legitimam quando se apropriam do *modus operandi* científico. A partir desse questionamento, ele põe em xeque dispositivos que estabelecem a loucura como uma patologia, por exemplo. No final das contas,

especificamente, a história, caracterizada pela preocupação com *longos períodos de relevância*, com o *macro*, enfim, com as *grandes narrativas*. Ele observa que esse campo de conhecimento conserva certo apego a determinados instrumentos de análise – gráficos estatísticos, dados quantitativos, perfis demográficos e qualquer outro instrumento dessa natureza – como se eles fossem capazes de responder completamente aos problemas da Ciência.

Nessa perspectiva de análise, esses modelos não respondem a "[...] histórias, quase imóveis ao olhar – com suave declive [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 3): histórias dos caminhos marítimos, do trigo ou das minas de ouro, da seca, da irrigação etc., e por que não dizer, do campo investigativo da Educação Popular? Ou de como a investigação a respeito do enunciado da Educação Popular pode contribuir para se produzirem conhecimentos em educação. Isso se justifica porque, sempre, algumas questões perdem a razão de ser e dão lugar a outros tipos de problemas, objetos e teorias. Um exemplo disso consiste em questionar "[...] como especificar os diferentes conceitos que permitem avaliar a descontinuidade (limiar, ruptura, corte, mutação, transformação) [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 3). Enfim, em vez de formular mais uma teoria a partir de categorias, conceitos e ferramentas até então postos, Foucault (2008) questiona o que é uma ciência, uma obra, uma teoria, um conceito, um texto e quais seriam os níveis da formalização, da interpretação, da análise estrutural e das determinações de causalidade.

Embora esses questionamentos a respeito da Ciência e de seus modelos teóricos estejam presentes nos escritos foucaultianos, alguns elementos e pistas nos permitem pensar em aspectos teóricos no próprio campo da Análise Arqueológica do Discurso. Com esse espaço deixado no pensamento foucaultiano, é possível recorrer a noções e a ferramentas operativas da Análise Arqueológica do Discurso para viabilizar uma construção teórica específica sobre o enunciado da Educação Popular, porque, ao situar a arqueologia foucaultiana no campo da linguagem, veremos que ela não se esquiva das abordagens clássicas, no que diz respeito à existência do discurso como linguagem e como signo: a Linguística, a Lógica, a Semiótica ou a Gramática. Isso pode ser visto tanto para discutir sobre as noções e as ferramentas arqueológicas quanto para operar com ela nos enunciados, também acionamos saberes existentes e já consolidados sobre a noção de discurso, isto é, o modo como o *discurso* se constitui como objeto teorizado no âmbito da Linguística, da Psicanálise, do Marxismo e da Lógica.

---

a crítica é sobre a apropriação de procedimentos para afirmar determinada concepção e para o exercício do poder.

Do ponto de vista da Análise Arqueológica do Discurso, esses outros campos deixam algumas lacunas acerca da ideia de discurso. A principal delas é a questão do enunciado, que não tem tanta centralidade nesses campos. Porém, ao analisar a existência do signo como elemento fundante da linguagem, vimos que é possível aparecer o enunciado, que é o elemento central abordado por Foucault, fundamental para o aprofundamento e a defesa da tese proposta. O subtópico seguinte mostra como é possível analisar o enunciado a partir da constituição do signo.

Veremos, neste tópico, que, com a noção de signo, em sua singularidade genérica, esse artefato como algo que colocamos no lugar de outra coisa, sem que essa função seja meramente substitutiva. Discutiremos essa noção que toma a função representativa à medida que evoca, lembra e permite que falemos sobre as coisas, independentemente de estarem ausentes ou presentes, com base em Peirce (2008). Recorrendo a Santaella (2012), à luz da Semiótica, apresentamos algumas possibilidades tipológicas do signo. Para isso, acionamos alguns exemplos empíricos e cotidianos de alguns tipos de signos. Com base nos estudos de Saussure (2006), discutimos sobre a estrutura e o funcionamento do signo. Devido às suas possibilidades tipológicas e aos seus elementos constitutivos, identificamos uma primeira ruptura com a função representativa na medida em que significado, significante e referente se rearticulam e possibilitam emergir a função fenomenológica. Essas reflexões prévias poderão facilitar o entendimento de uma segunda ruptura do signo a ser descrita no subtópico seguinte, fundamental para a emergência do enunciado, na perspectiva arqueológica, visto que essas noções foucaultianas transitam igualmente no campo da linguagem, e a análise do signo é a camada arqueológica inicial.

1.2.1 A Função Representativa do Signo

Levando em consideração a existência do signo como o elemento central da linguagem, temos em vista que ele funciona como um *não ser* (SANTAELLA, 2012; SAUSSURE, 2006; PEIRCE, 2008). À primeira vista, podemos pensar que seu papel se restringe a referenciar o que ele não é. Uma bandeira nacional, por exemplo, representa uma pátria, uma nação, um país, um povo etc. O mesmo serve para algum hino nacional. Há os que vão contestar a legitimidade do exemplo, afinal, a “história sempre é contada do ponto de

vista dos vencedores", e uma bandeira ou um hino nacional não levaria em consideração, necessariamente, as lutas, as relações de dominação, a posição histórica dos vencidos na construção de uma nação etc.

Vejamos, então, um exemplo menos ambíguo, como a logomarca de uma empresa, o escudo de um time de futebol ou o brasão de uma universidade. Esses signos estão relacionados aos seus objetos, mas não são a coisa nem podem ser confundidos com "seus" objetos. Uma coisa é a logomarca da empresa *x*, com suas cores, seu *desing*, suas texturas, suas formas etc. Outra é a empresa concreta funcionando, gerando lucros, prestando serviços, vendendo seu produto, empregando e demitindo seus funcionários; o escudo do time, com suas cores, formas e siglas; os onze atletas em campo, correndo, driblando, marcando gols, sofrendo faltas; o brasão da universidade e seu dia a dia, seus projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, seus docentes e técnico-administrativos, seus discentes. Enfim, nem de perto podemos confundir a existência do signo com a coisa que ele significa/referencia.

E essa distinção é muito obvia, porque essa relação é arbitrária. Então, precisamos discutir sobre o modo como essa relação entre o signo e a coisa é construída e nos possibilita, cotidianamente, vincular os signos às coisas em um processo aparentemente automático. Ou seja, quando nos deparamos com uma logomarca conhecida, imediatamente identificamos a empresa a que ela se refere. Embora existam muitas explicações advindas de diversos campos do conhecimento, como a própria Psicologia, a História, a Sociologia, a Antropologia, entre outras, vamos nos ater à análise do próprio signo. Enfim, precisamos interrogar que mecanismos internos o constituem e que permitem que ele acione imediatamente nossa memória, nossa historicidade, nossa subjetividade e nossa cultura, a fim de que possamos relacioná-lo ao objeto correlato.

1.2.2 Tipologias dos Signos

Antes de adentrar a estrutura do signo e discutir sobre como funcionam e se correlacionam suas partes constituintes, precisamos analisar as distinções mais gerais dos diferentes tipos de signos e que já são apresentadas pela Semiótica. Afinal, existe uma diversidade de artefatos culturais que podemos chamar de signos. Cada um tem sua funcionalidade e seu papel distinto.

Ao nos deparar com uma bandeira, com a logomarca de uma empresa, com o escudo de um time de futebol ou com o brasão de uma universidade, estamos diante de determinado tipo de signo que é distinto, por exemplo, da fotografia de um parente, de uma imagem cinematográfica, de uma imagem televisiva, do desenho de uma mesa ou de um animal e da estátua de um ex-prefeito no centro de uma praça. Também podemos nos deparar com uma febre que indica algum tipo de infecção, um cheiro forte de gás metano, que pode indicar um vazamento na tubulação de um prédio, uma mancha de sangue em uma parede, que poderá estar relacionada a um ato de violência etc. Nesses poucos e cotidianos exemplos, fica evidente que se proliferam as possibilidades de se fazer referência, de se designar determinada coisa através de algo que não é o objeto em si mesmo, mas uma coisa a que se relaciona. Nesse sentido, várias são as possibilidades de existência sígnica.

> Tomando como base as relações que se apresentam no signo, por exemplo, de acordo com o modo de apreensão do signo em si mesmo, ou de acordo com o modo de apresentação do objeto imediato, ou de acordo com o modo de ser do objeto dinâmico etc., foram estabelecidas 10 tricotomias, isto é, 10 divisões triádicas do signo, de cuja combinatória resultam 64 *classes* de signos e a possibilidade lógica de 59049 *tipos* de signos (SANTAELLA, 2012, p. 61-62).

Sem a menor pretensão de esgotar essas possibilidades lógicas e tipológicas exemplificadoras de existência do signo, retomemos os exemplos da bandeira, da logomarca, do escudo do time de futebol e do brasão da universidade. Esses artefatos sígnicos se reúnem em uma categoria específica, por conservarem certa característica e certo modo de funcionar, ao representar uma referência. Peirce (2008) chama esse primeiro grupo de signo simbólico.

Observemos que nenhum deles tem uma relação direta, empírica ou natural com a coisa apresentada. Em que uma bandeira, ou suas cores, *a priori*, faz-nos lembrar de nosso país, estado ou município? A não ser por uma convenção, que se tornou lei, que foi passada pela tradição e entrou para a história. Que relação guardam as cores, as formas e as texturas de uma logomarca e o sabor, o aroma e a temperatura de um *fast food*? As cores ou elementos de um escudo são determinantes para o desempenho de um time de futebol em campo? Seu esquema tático, o preparo técnico e o estado físico e emocional dos jogadores não seriam mais determinantes para o resultado de uma partida que um escudo ou a cor de uma camisa? E o que dizer da relação guardada entre uma universidade e seu brasão? É isso que qualifica a instituição e que vai determinar o atendimento às demandas sociais da produção de conhecimento e dos profissionais formados? Esses exemplos de signos não guardam uma

relação de natureza ontológica com as coisas de que falamos. Porém os signos nos lançam imediatamente aos objetos a que se referem, porque sua relação é de natureza simbólica. Isso significa que eles podem não guardar nenhum tipo de relação ontológica, existencial, natural ou empírica com seu objeto, mas está cheio de relações construídas, legitimadas, compartilhadas e aceitas socialmente.

Outros tipos de signo, como o exemplo citado da fotografia, da imagem cinematográfica, da imagem televisiva, do desenho, de uma estátua no centro de uma praça, embora também possam, sob determinas condições, ter o caráter simbólico, em geral, apresentam outra especificidade. Diferente dos signos exclusivamente simbólicos, esse segundo grupo guarda uma relação imagética com o objeto correlato. Não é necessário, *a priori,* nenhuma convenção ou lei para que todos que vejam a estátua do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro - RJ, ou a do Padre Cícero, em Juazeiro do Norte - CE, identifiquem duas figuras humanas, distintas umas das outras, mas figuras humanas. Esse tipo de signo é o que Peirce (2008) chama de *signo icônico,* porque traz a imagem dos objetos correlatos. Suas imagens trazem não apenas uma figura humana genérica, mas a imagem de Cristo e de Padre Cícero, respectivamente.

Como já observado, elas apresentam uma relação empírica de natureza imagética com o objeto que representam. A primeira é a imagem de Jesus Cristo que, segundo a tradição cristã, era um carpinteiro que nasceu na Judeia entre os anos -6 e 0, e viveu fazendo milagres na Galileia por volta do ano 30 do Século I. Sua doutrina e a narrativa sobre sua vida e morte fundamentam todas as religiões cristãs. A segunda estátua é a imagem de Padre Cícero, um religioso cristão, que viveu no Nordeste brasileiro entre os Séculos XIX e XX. A tradição popular lhe atribui milagres e à sua biografia é atribuída, além de uma atuação religiosa, uma vida política e estabelece uma relação sua com o cangaço.

Finalmente, há um tipo de signo que pode se apresentar como uma febre indicativa de uma infecção, um cheiro de gás metano, que anuncia um vazamento na tubulação, uma mancha de sangue na parede, o indicativo de um possível ato de violência etc. Esse terceiro grupo de signos é o que Peirce (2008) chama de *signos indiciais* ou indicativos. Enfim, esse tipo de signo distingue-se tanto dos simbólicos quanto dos icônicos e não guarda uma mera relação arbitrária com o objeto a que se refere.

Embora seja necessário um nível de saber determinado para fazer as leituras pertinentes, tanto quanto os símbolos e os ícones, existe uma relação mais orgânica entre esses signos e seus referentes. Não se trata de convenções, leis, ideias compartilhadas socialmente nem de uma semelhança imagética. Nesse caso, a relação entre o signo e seu

objeto é de existência, isto é, o signo é parte integrante do objeto. Quem entende de mecânica automobilística, por exemplo, sabe muito bem que um ruído fora do habitual indica determinado defeito no motor do automóvel. Os peritos da polícia científica trabalham a partir de indícios que são capturados nas cenas dos crimes. Então, questionamos: que relação aquela mancha de sangue tem com o corpo que está caído no meio da sala? E o vidro quebrado da janela estaria relacionado à mancha de sangue e ao corpo?

Em suma, "a mais importante divisão dos signos faz-se em *ícones, índices* e *símbolos*" (PEIRCE, 2008, p. 64). Entendidas essas possibilidades tipológicas de existência do signo, agora podemos analisar sua estrutura. Devemos nos interrogar como ele funciona internamente. Afinal, considerando os signos simbólicos, icônicos ou indiciais, a questão que se coloca é como eles se constituem e se organizam. Que mecanismos constitutivos de sua estrutura permitem que eles nos lancem para o objeto correlato?

1.2.3 Elementos constitutivos do Signo

Começamos por fixar a referência como um dos elementos constitutivos do signo. Isso porque estamos, o tempo todo, utilizando signos para falar/ouvir, escrever/ler e gesticular/observar. Mas a fala, a escrita e o gesto não são objetos de nosso interesse, ao menos cotidianamente, mas as coisas/objetos a que se referem. É possível falar sobre algo que não existe? Se tomarmos a realidade como parâmetro – uma situação que existe objetivamente, independentemente da consciência individual, um objeto empírico, um fato social etc. – a resposta é positiva.

Na literatura, no cinema, na ficção, nos mitos e na religião, é possível falar - e se fala o tempo inteiro – sobre coisas que não existem. Porém, se ampliarmos esse universo da *existência* e incluirmos o campo do imaginário, da literatura, da ficção etc., a resposta se modifica, porque cada um desses objetos tem uma existência, mesmo que seja no campo simbólico e imaginativo. E quando falamos, mesmo que em sonho, sempre tomamos algo como referência, ainda que seja fruto da imaginação. Logo, podemos afirmar a *referência* como um dos elementos constitutivos do signo, algo amplamente discutido no campo da Lógica (FREGE, 2009), mesmo que seja imaginária ou fictícia.

Nessa linha de entendimento, estão no mesmo patamar de referencialidade da estrutura do signo um objeto, no campo da mitologia – seja uma quimera, um personagem folclórico – da literatura, do cinema e certo valor em uma conta bancária, expresso por um numeral, ou

uma corporação que efetivamente gera lucro, emprega pessoas e presta serviços, expressa por uma logomarca, que, enfim, existem. Só mudam de posição, ou seja, só se diferem uns dos outros se nos perguntarmos sobre seu valor de verdade, conforme Frege (2009), mas ambos são objetos referenciais. Todavia, o referente não basta para que o signo exista, porquanto há outros elementos necessários para que ele exista e funcione.

O *significado* aparece como mais uma propriedade constitutiva do signo (SAUSSURE, 2006). Partindo da premissa de que as referências tanto podem existir empiricamente quanto no campo do imaginário e que, de um jeito ou de outro, são indispensáveis à constituição do signo, para que seja possível acessá-las mentalmente, seja por meio de um letreiro em uma parede ou das linhas deste texto, precisamos de uma ideia ou noção prévia daquilo que o signo referencia. Sob esse ponto de vista, não basta alguém visitar a estátua do Padre Cícero, em Juazeiro do Norte, e não conhecer minimamente a referência (o religioso e sua história). No máximo, é possível identificar uma figura humana.

No entanto, com toda a iconicidade, por mais detalhada e parecida fisicamente com o religioso que a estátua seja, o simples fato de alguém olhar para ela não garante que sabe o que ela significa nem o que/quem referencia. Isto é, o individuo que olha pode não ter a menor ideia de a *quem* a estátua faz referência. Logo, não será possível inferir o motivo de estar naquele local. Sem o significado, não é possível acessar a referência.

O terceiro elemento que confere existência ao signo é denominado por Saussure (2006) de *significante.* O signo nos conduz a fazer referência a um objeto por meio dos saberes, das noções e das ideias que temos sobre ele. É nesse processo que o significado se apresenta e nos envia a referência. Então, o que sobra do signo? Que peça articuladora entre *referência* e *significado* falta para fazer funcionar esse processo? Quando vou ao Juazeiro do Norte, subo a Colina do Horto pela Estrada Velha, chego à estátua do Padre Cícero e constato que ela tem uma materialidade que, de modo algum, é abstrata. Tem 27 metros de altura, é esculpida em concreto e está no alto da Colina do Horto desde 1969. Ela não é apenas uma ideia ou um significado correlacionado a um religioso falecido em 1934. Trata-se de uma existência material, que ocupa determinado espaço, pode ser vista e tocada, portanto, é empírica.

O significante é a marca, que pode ser impressa em papel, os riscos no fundo de uma caverna ou nas paredes de uma prisão, a nota musical ao soar de um piano na introdução de uma balada, as badaladas do sino de uma catedral ou a estátua de concreto no alto de uma colina. Todos são *significantes* que, por meio dos *significados*, estão correlacionados a *referências* imaginárias ou não.

1.2.4 A função Fenomenológica do Signo

Para além da noção de signo, da estrutura semiótica e de elementos constituintes da Linguística, é necessário observar uma primeira ruptura do signo, que pode ser discutida com base nas noções de sujeito, de sentido e de domínio do saber. Isso aciona o domínio fenomenológico do signo, ou seja, tanto a noção genérica quanto a tipologia semiótica e a estrutura e funcionamento linguístico são embaralhados por meio do jogo fenomenológico interposto pelo sujeito e pelos campos que passam a deslocar a centralidade dos vértices conforme o sujeito ou o campo, segundo o sentido forjado e intencionado. Isso acaba por exigir que essa discussão também apareça nesse espaço.

O significado, o significante e o referente se articulam de um modo ou de outro, a depender do território em que o saber que aciona o signo transita: uma obra literária, um depoimento carregado de elementos subjetivos, uma pregação religiosa, um argumento político, uma reflexão filosófica ou uma afirmação científica, que requerem um movimento específico dos elementos constitutivos do signo.

Ao visitar, anualmente, a estátua do Padre Cícero, um turista não precisa alegar um motivo religioso. Ele nem precisa conhecer a história do religioso que é a referência. Ainda assim, pode ter motivos existenciais, como, por exemplo, relembrar sua infância, quando visitava a estátua com seus pais. O sentido que esse indivíduo estabelece não está correlacionado à referência icônica, mas a outra, de natureza pessoal, íntima, subjetiva e simbólica. No lugar do significado, que tem uma existência socialmente compartilhada, ele atribui um sentido à estátua e à sua peregrinação. Nesse caso, o significado também pode assumir o lugar da referência. Visitar aquela estátua faz com que se lembre de seus pais e de sua infância, enfim, de si mesmo.

Um romeiro pode estabelecer outro tipo de relação sígnica com a estátua, uma relação religiosa, que, embora seja de foro pessoal, ganha uma objetividade, por ser uma relação compartilhada socialmente com outros religiosos. Do ponto de vista da crença, os significados presentes na estátua podem ser os mesmos. Eles podem atribuir-lhe poderes miraculosos e expressar gratidão ou uma necessidade ritualística. Já um agente de turismo estabelece uma relação comercial, um historiador, uma relação epistemológica, etc. Enfim, os significados podem variar em relação ao significante e à referência quando os sujeitos também variam.

O campo literário, por sua vez, aciona o signo com uma especificidade que rompe com o elemento da referencialidade objetiva. Para o turista, o romeiro ou o agente de viagens, os significados assumem o lugar da referência. A literatura rompe com a referência e estabelece a

predominância do *duplo*, fazendo restar o simulacro (FOUCAULT, 2001). Assim como na Literatura, em outros tipos de expressão artística, a referência é substituída pelo significado por meio do sentido que os indivíduos atribuem. O sentido e a interpretação que podem ser atribuídos a um poema são de ordem pessoal e dependem das características, das particularidades e da subjetividade de quem faz isso. Não é necessário existir uma relação com suas referências.

Na ficção, no cinema, na televisão ou nas histórias em quadrinho, identificamos signos com significados, referências e significantes próprios, só que fictícios. Podem ser super-heróis, vilões, cidades, planetas, naves e outras coisas que são obras da criatividade dos produtores, diretores e roteiristas: "*a long time ago in a galaxy far far away...*" (LUCAS, 1977). Esses objetos não deixam de existir no cinema, na televisão, no campo ficcional, em seus universos próprios, ou seja, em galáxias muito distantes de uma realidade objetiva.

No pensamento científico, o signo opera ou, pelo menos, intenciona operar, necessariamente, por meio das correlações entre significante, significado e referência. O que se diz, nas assertivas que se produzem, precisa ser verdadeiro. "A questão da verdade nos faria abandonar o encanto estético por uma atitude de investigação científica" (FREGE, 2009, p. 138). Operar cientificamente requer uma mobilização coerente entre esses três elementos constitutivos do signo. Não se pode substituir a referência pelo significado nem pelos sentidos a ele articulados. É necessário que as assertivas produzidas mobilizem signos em sua forma tricotômica. Tanto o que se diz quanto seu significado devem corresponder às coisas que existem objetivamente.

A priori, essa referência precisa estar presente na realidade. Isso não significa que não se podem eleger objetos no campo do imaginário, do sentido, dos significados ou da linguagem pura. Caso não fosse possível, a Fenomenologia não poderia ser considerada um ramo da ciência moderna. A diferença é que, nesse caso, as assertivas produzidas no âmbito dos trabalhos científicos precisam corresponder a algo que existe, e se isso estiver no campo simbólico ou ficcional, não há impossibilidades epistemológicas. Não se trata de confundir esses objetos com uma invenção do cientista. O que está em jogo é a afirmação produzida, e não, a investigada. Se as coisas investigadas estão no campo da ficção, do imaginário, da mitologia, as afirmações que se produzem cientificamente sobre elas são relativas a elas, e não, ao que penso ou quero que elas sejam. Por essa razão, é preciso haver coerência entre os elementos constitutivos da tricotomia sígnica.

1.3 A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO E O ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Existem campos que se interessam pelo estudo do *discurso* como categoria central[13]. Isso implica a existência de uma diversidade de conceitos, de entendimentos, de explicações e de teorizações a ele relacionados. Um dos mais recorrentes e divulgados é o campo da Linguística estruturalista, que identifica o discurso como fala ou escrita. A questão da autoria do discurso ganha relevância nesse campo, pois, se ele é identificado como fala ou texto, logo, pode ser produzido individualmente.

Na teoria dos *atos de fala*[14] – estudada pelos filósofos da linguagem e pelos linguistas – o dizer subjaz ao fazer: ordenar, sentenciar, jurar, admitir etc., com determinadas condições. Conforme assevera Searle (2002, p. 47), o *ato de fala* simples ocorre quando

> […] o falante emite uma sentença e quer significar exata e literalmente o que diz […] tem a intenção de produzir certo efeito ilocucionário no ouvinte, e tem a intenção de produzir esse efeito levando o ouvinte a reconhecer sua intenção de produzi-lo, e tem a intenção de levar o ouvinte a reconhecer essa intenção em virtude do conhecimento que o ouvinte tem das regras que governam a emissão da sentença.

Proferir uma sentença ou emitir uma declaração é uma forma de conceber o discurso como uma espécie de conexão entre o que se diz e o que se faz, não no sentido de se praticar o que se diz, mas de que a própria fala contém a natureza da ação. Geralmente se utiliza a teoria dos *atos de fala* para analisar a retórica, os textos e as falas de ordem institucional, política etc. Em suma, essa abordagem pode auxiliar na análise da coerência entre as coisas ditas e feitas (SCOTT, 2010).

A Arqueologia foucaultiana nos dá possibilidades de irmos além dessas perspectivas, sem, no entanto, desconsiderar a existência do discurso atrelado à linguagem. Considerando que ela é um artefato social e constituída de elementos como significados, sentidos e estrutura, o discurso diferencia-se de cada um deles. Nesse ponto, podemos nos esquivar das abordagens citadas e conceber o *discurso* como uma espécie de *lugar* da linguagem muito

[13]O Pós-estruturalismo, a Psicanálise e o Marxismo são alguns exemplos dessas perspectivas que estendem sua atenção dos aspectos linguísticos e lógico-formais para os não discursivos. O pós-estruturalismo critica a restrição da análise do discurso e a estrutura da linguagem; a Psicanálise investiga o discurso através do inconsciente dos indivíduos; e o Marxismo volta sua atenção para as relações sociais, a história, as contradições e as múltiplas determinações que se fazem em forma de sínteses. Enfim, essas abordagens também concebem o discurso nesses espaços externos à linguagem. Essas abordagens já estão postas e não são novidades, porquanto são consolidadas do ponto de vista teórico-metodológico para a Análise do Discurso.

[14]Para aprofundar a questão, consultar SEARLE, John R. **Expressão e significado**: estudos da teoria dos atos da fala. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 294p.

específico, distinto dos conceitos de *texto,* de *fala,* sem confundi-lo com os acontecimentos não discursivos: as relações sociais, a história, a luta de classes, a ideologia e/ou até o inconsciente. Enfim, o discurso se encontra na própria linguagem, porém não deve ser confundido com sua estrutura nem com o proferimento feito pelo indivíduo (FOUCAULT, 2008; ALCANTARA e CARLOS, 2014; 2015).

É necessário, ainda, mostrar a distinção entre discurso e *sentido,* pois esse lugar da linguagem está vinculado ao que os indivíduos que falam, que escrevem e que comunicam pensam e sentem. Conforme vimos, em relação à *função fenomenológica do signo,* em um dos tópicos anteriores, analisar o discurso como sentido é uma abordagem propriamente hermenêutica, presente em autores como Gadamer (2012), ou na AD francesa, em Pêcheux (2012). Essas rupturas fenomenológicas com a estrutura tricotômica do signo não interessam à Análise Arqueológica do Discurso.

De igual modo, *discurso* também não é sinônimo de *significado*, pois, quando se fala, escreve-se, desenha-se, pinta-se ou quando se comunica algo de alguma forma, no final das contas, não é um discurso que se produz. Caso fosse, poderíamos dizer que o discurso seria uma espécie de mensagem ou intencionalidade do autor. Embora o discurso esteja mobilizado na fala, na ideia, na mensagem e possibilite, junto com o emissor e o receptor, a existência da mensagem, ele não pode ser confundido com esses elementos, tampouco com seu conteúdo. É possível sinalizar que, ao invés de produzir, os sujeitos lançam mão dos discursos para formular e emitir suas mensagens. Isso significa que "o discurso" não existe como um ente isolado, atômico ou enquadrado. O que há é uma série de relações – entre signos – que se dão no território da linguagem. Essas conexões, especificamente, por não estarem fora da linguagem, podem ser denominadas de *relações de natureza enunciativa*, que se configuram por meio de signos, que nos apresentam essas *relações enunciativas* entre saberes. O modo como esses elementos se relacionam, ou seja, a forma como cada um deles se confronta, complementa-se, nega-se, ratifica-se constitui uma espécie de jogo, que chamamos de discurso.

Para escavar elementos com o fim de elaborar uma teoria enunciativa da Educação Popular, foi preciso considerar que o discurso existe objetivamente, no âmbito da linguagem e de modos específicos. É possível lhe atribuir, ao menos, três características gerais: objetividade, enunciabilidade e especificidade. A primeira concebe que ele existe, independentemente da consciência dos indivíduos; a segunda diz respeito ao lugar de sua existência, que é a linguagem; e a terceira, aos modos de existir, às suas particularidades.

Considerando esses três elementos, é possível fazer do discurso objeto de investigação e produzir conhecimentos a respeito desse acontecimento que se manifesta no campo da linguagem de maneiras específicas.

A análise arqueológica toma o discurso como um acontecimento objetivo. O objeto dessa análise não é quem o profere nem o lugar onde é proferido pela primeira vez, porque, independentemente de seu ato fundador, ele existe e, ao mesmo tempo, tem certa autonomia. Diferentemente do sentido ou do significado, cuja existência é subordinada aos falantes, aos indivíduos e aos leitores, o discurso tem uma existência própria e independe de quem fala, de quem escreve ou de quem comunica de qualquer maneira. Embora, em última análise, o discurso seja uma criação humana, não é resultado de ações, desejos ou intencionalidades individuais. Sua objetividade é possibilitada pelo enunciado que emerge com as múltiplas possibilidades de estabelecer correlações que caracterizam o significante.

Quem fala, quem escreve ou, de algum modo, quem comunica algo não produz discursos, mas mobiliza os já existentes que circulam em determinados espaços. Nessa perspectiva, os falantes e os escritores devem produzir sentidos, emitir opiniões, visões de mundo, em suma, ideias[15]. Para se formular alguma ideia, por mais original que seja, e de fato pode ser, os falantes, escritores ou comunicadores, em geral, apropriam-se de enunciados pré-existentes e os mobilizam para que se possa dizer o que se diz. Grosso modo, essa é umas das teses do Foucault arqueológico, que aparece dispersa em sua construção argumentativa a respeito dos enunciados e dos discursos. Podemos entender essa autonomia existencial de objetividade como a primeira característica arqueológica do discurso.

Há que se ressaltar que o discurso também é um acontecimento que se dá no âmbito da linguagem. Isto é, a objetividade existencial que o caracteriza e é possibilitada pelo enunciado não é um processo empírico, mas abstrato. Embora estejam correlacionados, não são a história e os fatos sociais, econômicos ou políticos que determinam a existência do discurso, tampouco a Análise Arqueológica do Discurso se ocupa dessas determinações não discursivas, mas do enunciado. Esses outros são acontecimentos extra ou pré-discursivos e até podem, em certas medidas, relacionar-se à mobilização e à articulação dos enunciados. Porém esses acontecimentos não determinam, em última análise, a existência do discurso. Ela é determinada pelas possibilidades de correlações que os significantes carregam, ou seja, sua determinação se dará sempre pelo enunciado. Essa existência objetiva, no terreno da linguagem, a enunciabilidade é uma segunda característica arqueológica do discurso.

---

[15]A raridade e a exterioridade podem ser abordadas como características arqueológicas do discurso em Foucault (2008).

Além da objetividade e da enunciabilidade, cada discurso existe de um modo próprio. Isso aparece nos escritos foucaultianos na noção de ordem discursiva. Uma modalidade discursiva específica tem uma ordem que identifica e confere particularidade a cada discurso. Essa ordem é determinada pelo modo como o discurso funciona, e seu funcionamento é estabelecido pelas regras que lhe são peculiares. É o fato de o discurso existir objetivamente, em suas múltiplas formas, com uma diversidade de correlações e em vários campos de domínios, por meio dos quais é possível determinar se um discurso se organiza sob uma ordem política, jurídica, científica ou religiosa, se é progressista ou conservadora. É possível também que um mesmo discurso transite por vários desses lugares. Mais uma vez, é o enunciado que será determinante para a existência do discurso. Isso quer dizer que o que vai determinar se um discurso é político ou jurídico, por exemplo, são os enunciados que mobilizam e são mobilizados nessa ordem constitutiva de regras. Enfim, é a especificidade de sua existência, sua identidade, constituída de regras, que abre a possibilidade de fazermos dele objeto de análise. Em suma, a especificidade é uma terceira característica arqueológica do discurso.

1.3.1 O enunciado como uma noção-chave da Análise Arqueológica do Discurso

A definição arqueológica de *enunciado* é fundamental nessa empreitada, pois nos ajuda a identificar as especificidades conceituais de *discurso* nessa perspectiva. Essa noção mais específica também implica distinções metodológicas e procedimentais que serão devidamente aprofundadas mais à frente. Em primeiro lugar, pensar arqueologicamente sobre o discurso requer que pensemos no enunciado. Dito de outra forma, o enunciado é a definição arqueológica, por excelência, do discurso. Por isso precisamos abandonar ou, pelo menos, suspender a ideia de *enunciação.* Para isso, devemos esclarecer de que se trata e quais suas propriedades e seus traços constitutivos. Ocupado dessas questões e debruçado sobre esse assunto, Foucault (2008, p. 90) pondera o seguinte:

> À primeira vista, o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como átomo do discurso.

Nem de perto – nem na perspectiva arqueológica nem para Foucault (2008) – a noção de enunciado pode ser reduzida dessa maneira, visto que essa suposta característica atômica já está contemplada na Linguística, na Gramática ou na Lógica para definir o que é uma frase, um ato de fala ou uma proposição assertiva. No entanto, não podemos confundir essas unidades da linguagem com o que se define arqueologicamente como enunciado. Contudo, há um elemento comum entre todas essas noções, que é a existência da linguagem, especificamente, do signo. Ainda assim, a questão não está suficientemente explorada. É necessário definir qual a relação que há entre a existência do enunciado e a do signo.

Em uma de suas tentativas, Foucault (2008) arrisca dizer que o enunciado é uma modalidade particular de existência do signo. Considerando essa definição, a descrição dos enunciados consiste em identificar esses *modos de existência.* Em outras palavras, procurar um enunciado equivale a identificar uma série de relações e regras de funcionamento ou condições de existência do signo: contraposições, concordâncias, modificações desordenadas, modificações ordenadas, permanências, composições, anulações, exclusões, complementações, agrupamentos etc.

Como discutido no tópico anterior, a estrutura clássica da linguagem, do modo como a Semiótica nos ensina a analisar o signo, impõe algumas dificuldades de identificar o lugar do enunciado. Devemos interrogar como o enunciado emerge nesse jogo de elementos constitutivos dos signos. Foucault (2008) ressalta que não se deve confundir enunciado com frase, com ato de fala nem com proposição e que, em cada uma dessas performances verbais, o signo se configura a um modo. Precisamos entender o que nos resta: que configuração interna ao signo ou quais desses elementos possibilitam a emergência do enunciado e, consequentemente, do discurso?

Como vimos, cada elemento constitutivo do signo tem suas características peculiares. A referência é o elemento concreto, a coisa, o ente externo à linguagem e que confere valor de verdade às assertivas produzidas com a utilização dos signos (FREGE, 2009). O significado é acionado pelo sujeito, que se depara com o significante, ou seja, nem está na empiria do significante nem na externalidade da referência. O significado está em nossa cultura, em nossas relações sociais e em nossas redes cognitivas. Ao fazer nossas leituras, o acionamento do significado depende de certa apropriação do saber, quando nos deparamos com o signo. O significante é a marca empírica, um gatilho que aciona os significados que estão em nossa cognição e nos lançam para as referências. Ele pode operar por meio de qualquer um dos nossos sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato. Sua empiria é sua primeira

característica (SAUSSURE, 2006). Do ponto de vista arqueológico, a ruptura com a linguística estruturalista se dá por meio de uma ampla possibilidade de correlações, próprias do significante.

Um significante pode ser articulado a outros, e o significado e as referências iniciais são ignorados. Ele pode até mesmo se articular a outro significado e referência. É o caso de uma cor, que pode estar relacionada a certo sentimento, bandeira, time de futebol, empresa, entre outros. Uma música – como um significante auditivo/acústico – pode ser composta com uma finalidade determinada, em uma dada época e, posteriormente, anos, décadas ou séculos depois – pode integrar a trilha sonora de uma obra cinematográfica, mesmo que essa correlação não tenha existido *a priori*. Um nome próprio – um significante escrito/visual/falado – pode ser dado indefinidamente a indivíduos totalmente distintos, que nem precisam fazer parte das famílias uns dos outros.

Essa possibilidade que o significante tem de se articular livremente com outros, que nos autorizam a dizer coisas que vão além dos significados, das referências, dos contextos históricos, políticos e sociais, é o que poderíamos denominar de *implosão da estrutura do signo*[16]. Nessa ruptura do signo, o significante libera o significado que leva junto consigo o sentido, e as referências levam os vínculos ontológicos e existenciais entre as coisas ditas e as sobre as quais se diz algo, rompendo com o campo das representações.

Enfim, é nesse caráter livre das amarras da referência, de todo valor de verdade que ele traz consigo e dos significados, com seus valores simbólicos e sentidos atribuídos pelos sujeitos, que os significantes oferecem elementos propícios à emergência do enunciado como uma categoria arqueológica do discurso. "Assim, o enunciado circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade" (FOUCAULT, 2008, p. 119).

Conforme Foucault (2008), a arqueologia do discurso não se ocupa dos significados, das *entrelinhas*, do que está *por trás*, do *não dito* – até porque esse já é o campo hermenêutico que faz do sentido seu objeto de preocupação – nem dos referentes por meio das

[16]Essa ideia começa a ser utilizada nas aulas referentes à disciplina ofertada pelo Profº Dr. Erenildo João Carlos: Tópicos em Educação Popular (Análise Arqueológica do Discurso), no PPGE/UFPB, em 2014.2. Ela toma como ponto de partida a ruptura com a tricotomia clássica do signo: o referente, como a coisa; o significado, como a ideia a respeito da coisa; e o significante, como a marca empírica. A ruptura dessa estrutura básica ocorre por meio do desprendimento do significado e do referente e deixa o significante livre para se articular com outros significantes, sem depender de significados nem de referentes, visto que outros efeitos de significados, de sentidos e de verdades também são gerados nesse processo. Isso pode ser exemplificado pelo que ficou conhecido como "efeito Kuleshov" nas montagens cinematográficas. Ao se associar o rosto de um ator à imagem de uma cena de perigo, isso pode gerar o efeito de tensão ou medo; esse mesmo rosto associado a uma cena de morte pode gerar o um efeito de tristeza etc.

representações, da relação entre o dito e o feito, da comparação entre discursos e práticas, das relações sociais etc. Todos esses são efeitos ou causas, mas estão no espaço não discursivo. Eles são objetos de preocupação da História, da Sociologia, da Antropologia e da Lógica. Resta-nos, então, dizer que "a descrição dos enunciados se dirige […] às condições de existência dos diferentes conjuntos *significantes*" (FOUCAULT, 2008, p. 123 – grifos nossos).

Disso tudo sobre o significante e seu caráter transgressor da estrutura do signo, resta sua capacidade de estabelecer correlações diversas com outros significantes. Por isso mesmo o enunciado é considerado por Foucault (2008) uma *função*. Estamos tratando de algo móvel. Assim como, na Matemática, a função permite uma multiplicidade de relações, veremos, mais adiante, que, na Arqueologia, o enunciado aparece nas múltiplas relações que os signos estabelecem por meio dos significantes. Trata-se de relações estabelecidas conjuntamente e que seguem regras de formação, ou seja, leis gerais. No final, as relações que os significantes estabelecem e que interessam ao exame do enunciado não obedecem ao significado ou à referência, mas são caracterizados por uma regularidade que determina o modo como o discurso existe (FOUCAULT, 2008).

1.3.2 Conceitos arqueológico-operativos empregados na análise do enunciado da Educação Popular

Ao assumir o desafio de operar com a arqueologia foucaultiana nos enunciados constitutivos dos discursos da Educação Popular e ao propor escavar elementos para pensar em uma teoria enunciativa, recorremos a alguns conceitos arqueológicos mais do que a outros. Trata-se de noções e ferramentas, no campo da Análise Arqueológica do Discurso, que possibilitam que o discurso sobre a Educação Popular apareça do modo como se organiza em domínios, como posiciona sujeitos, como estabelece regras e obedece a elas, enfim, como funciona. Em suma, foi o próprio enunciado da Educação Popular que impôs a necessidade de se utilizarem esses conceitos arqueológicos, não outros. Seguem definições das seguintes ferramentas conceituais utilizadas nesta tese: campos de domínio, função enunciativa, correlato, regularidade, sujeito e instituição.

A – *O campo de domínio* é o "[…] campo enunciativo, isto é, o domínio de coexistência em que se exerce a função enunciativa" (FOUCAULT, 2008, p. 112). Ele também pode ser chamado de *campo associado* ou *campo de coexistência*. Ao falar sobre

educação, acionamos um enunciado que percorre diversos campos de domínio, que nos possibilita determinados modos de dizê-la. No capítulo 3, por exemplo, estão descritos o domínio antropofilosófico, o cognitivo/epistêmico e o ideopolítico, como modos de organização de saberes disciplinares ou não, mas que nos permitem descrever o enunciado da educação. De modo semelhante, escavamos o domínio genérico-abstrato, o sócio-histórico e o organizativo-operativo em busca de noções constitutivas de posicionamento dos sujeitos populares.

Foucault (2008, p. 129-130) mostra "[…] como se pode organizar, […] um domínio em que estão em questão os enunciados, seu princípio de agrupamentos, as grandes unidades históricas que eles podem constituir e os métodos que permitem descrevê-los". Os campos de domínio agrupam enunciados e, ao mesmo tempo, são acionados por determinados discursos, que se colocam como condições de existência do enunciado. No domínio antropofilosófico, há discursos jurídicos e historiográficos; no ideopolítico, conservadores e progressistas; no domínio cognitivo/epistêmico, discursos científicos, dentre outros. Cada um deles é uma condição de existência do enunciado da educação e possibilita que falemos sobre a educação de um modo ou de outro.

O campo de domínio "[…] não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 130). Não pode se confundir com contexto, porque não está relacionado diretamente à história. Descrever um domínio difere de uma análise de conjuntura, de época, de contexto político, socioeconômico, cultural etc. Isso se evidencia quando analisamos o enunciado da Educação Popular, em qualquer dos domínios mencionados. Ao identificar determinada regra, posição de sujeito ou correlato, é comum percebermos um trânsito por diversos contextos históricos, políticos, culturais etc. (antiguidade, idade média, modernidade, contemporaneidade), mas o discurso e o enunciado não são, necessariamente, modificados, ou, quando se modificam, isso não ocorre por causa desses contextos, mas por particularidades no próprio âmbito do discurso.

Percorrer um campo de domínio também é diferente de analisar um contexto linguístico ou textual, visto que estão articulados a significados que podem ser interpretados por hermeneutas ou exegetas, conforme vimos a respeito da função fenomenológica do signo, no tópico anterior. Para identificar o campo de domínio, recorremos sempre à função arqueológica dos signos. Nessa perspectiva, não é relevante estabelecer se o texto que se analisa é científico, literário, publicitário, jornalístico ou se é um texto legal, porquanto é indiferente o gênero textual e até mesmo o que o texto tem a comunicar em si mesmo. O que

sobra, no final das contas, é o campo de coexistência onde são exercidas as funções enunciativas. Isso se justifica porque nossas afirmativas não tomam como referência o que os textos dizem nem a intenção dos autores, mas os enunciados por meio dos quais o disseram.

B – *A função enunciativa* é uma espécie de atividade exercida pelos enunciados, nos campos de domínio. No campo ideopolítico da educação, por exemplo, identificamos funções enunciativas ideológicas de caráter cosmético e proibitivo. Nessa perspectiva, o enunciado da educação exerce, em uma ordem discursiva conservadora, uma função ideológica, de ordem cosmética, ao articular uma série de signos constitutivos de um discurso da sociabilidade burguesa, correlacionando educação a boas maneiras, hábitos de higiene e o que se convencionou chamar de *polidez*. Ainda nessa ordem conservadora, a função enunciativa de ordem proibitiva recorre à estratégia da censura para dizer o que não se deve ensinar, que abordagem pedagógica não utilizar, que livro não se deve ler etc.

Foucault (2008) utiliza essa ideia de função para definir a noção arqueológica de enunciado e apresenta as seguintes características da função enunciativa: 1) impossibilidade de uma descrição formal, semântica ou lógica; 2) relação não convencional entre enunciado e sujeito - não há autores, mas lugares a ocupar, posições que o indivíduo pode ou não assumir; 3) necessidade de um *domínio associado* ou *campo de domínio*; e 4) sua existência material, que também vai determinar sua identidade. Se o enunciado está presente em um texto jurídico, em uma obra literária, em um tratado filosófico, em um relatório de pesquisa ou em uma obra de arte, isso vai determinar a materialidade ou o *status* desse enunciado[17] (FOUCAULT, 2008).

Considerando essas quatro características, ao descrever as funções ideológicas e as transformadoras da educação, passamos longe da descrição das normas linguísticas ou lógicas. Em vez disso, descrevemos as correlações entre educação e os enunciados da luta de classes, dos direitos das mulheres e da subversão como funções enunciativas transformadoras, contrapostas às funções ideológicas, que, por sua vez, articulam outros enunciados; ignoramos as relações convencionais entre autores e textos e deslocamos o eixo para sujeitos/enunciados, porém não centramos nossa atenção nos trabalhadores concretos, nas mulheres ou em qualquer indivíduo de carne e osso, mas nas posições de sujeitos definidas discursivamente; quanto ao domínio, podemos dizer que o enunciado da educação, no campo associado ideopolítico, exerce funções ideológicas e transformadoras; IV) em relação à existência material dessas funções, como, por exemplo, as transformadoras, há textos políticos

[17]É necessário, no entanto, estarmos atentos ao regime de materialidade repetível dos enunciados.

(Manifesto Comunista, 1848; Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã, 1791), filosóficos (Emílio, 1995; A República, 1997) e legais (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013).

O enunciado, além de ser um modo de existência do signo, configura-se como uma função exercida no campo de domínio. Esse exercício é feito em meio aos jogos de coexistência que ocorrem nesses campos. Trata-se de um "[…] campo de exercício da função enunciativa e as condições segundo as quais ela faz aparecerem unidades diversas […]" (FOUCAULT, 2008, p. 120-121). Esse exercício consiste em manter, conservando ou modificando, o funcionamento das correlações estabelecidas enunciativamente. Quando um signo varia em seu modo de existir, seu correlato também sofre variação, assim como o enunciado. Dessa maneira, são exercidas as funções enunciativas.

C – *O correlato* "[…] é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas" (FOUCAULT, 2008, p. 102). O correlato de um enunciado é diferente do de uma frase, de uma proposição ou de um ato de fala. Enquanto uma frase tem, no sentido ou no significado, seus correlatos, a proposição os tem nos referentes; os atos de fala têm na ação, e o correlato de um enunciado será sempre outro enunciado, desde que este possa estabelecer com aquele um tipo de relação particular. Assim como uma frase se define pela existência de sentido, o correlato é um elemento fundamental para a própria existência do enunciado.

No campo antropofilosófico, há correlatos entre educação, crítica, finalidades e humanização. No domínio cognitivo-epistêmico, a educação se correlaciona ao planejamento, ao ensino e à aprendizagem. No campo de domínio ideopolítico, as correlações são entre a educação, como preparação do indivíduo para a vida social, e a educação e sua relevância individual e social. Embora esses correlatos estejam presentes nesses domínios da educação, também acionam outros domínios - marxismo, ética, gestão, psicologia, política etc. Contudo, ao adentrar os domínios da Educação Popular, cada um se redefine em função do enunciado da educação e das noções que posicionam os sujeitos populares.

D – A *regularidade* é uma espécie de autorização, de regulação, portanto, uma regra. Ela autoriza o aparecimento de determinado enunciado, em alta ou baixa frequência, e não, o oposto. Nessa perspectiva arqueológica, não pode ser confundida com recorrência nem frequência de dado acontecimento, nesse caso, do aparecimento de um enunciado em certa ordem discursiva. Não importa, por exemplo, a quantidade de vezes que determinada frase, imagem, expressão, palavra-chave ou ideia apareça em determinado documento, texto, áudio ou vídeo. O enunciado não terá nem mais nem menos regularidades por causa de sua

repetição. O aparecimento frequente não é causa, no máximo, podemos dizer que se trata de um efeito. Nessa perspectiva, "renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão – a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade […]" (FOUCAULT, 2008, p. 61).

No capítulo terceiro, descrevemos a cultura como objeto da educação. Trata-se de uma dessas regularidades presente no domínio antropofilosófico da educação, que também articula os três domínios de posicionamento dos sujeitos populares. Isso implica dizer que "a cultura, como objeto da educação", autoriza e regula modos de se falar sobre educação nesse campo de domínio. Seja para se fazer a crítica ou para pensar as possibilidades de construção de uma educação crítica; seja para falar sobre suas finalidades ou para se pensar sobre sua dimensão humanizadora. Em suma, a relação entre educação e cultura impõe-se, nessa ordem discursiva, como regra central, por isso é um exemplo de regularidade.

E – *O sujeito* arqueológico "[…] é uma função determinada, […] uma função vazia, podendo ser exercida, […] um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos" (FOUCAULT, 2008, p. 105). Também se diferencia dos sujeitos históricos e sociais, que estão inseridos em contextos, têm intencionalidades e conferem sentido as suas ações, por meio de visões ideopolíticas, do inconsciente psicanalítico e/ou das condições históricas dadas. Ao tomar consciência de sua historicidade, ou não, assumem determinada identidade, tomam para si responsabilidades e definem agendas de luta. O sujeito arqueológico não se assemelha a esse tipo de definição. Essa noção de sujeito não busca compreender subjetividades, mas descrever correlatos e funções enunciativas que são exercidas em posições vazias, inseridas em campos de domínio, em vez de contextos. Se elas são ocupadas por indivíduos, ou deixam de ser, não modificam o enunciado, nem o discurso, nem o tipo de análise a ser realizada.

Ao analisar o enunciado da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Alcantara (2014) encontrou algumas posições de sujeitos presentes e, ao mesmo tempo, constitutivas desse discurso. Em primeiro lugar, afirma que os educandos da EJA fazem parte da própria posição de sujeitos dos educadores de jovens e adultos. Em outras palavras, o educador, além de ocupar a posição docente, que consiste em dominar os métodos e as técnicas de ensino e avaliação e conhecer bem os conteúdos a serem ensinados, precisa uma relação de identidade com a EJA. Essa posição de sujeito se demarca tanto pelo viés do compromisso ideopolítico com a causa quanto pelo conhecimento do que é ser jovem e adulto na EJA, isto é, uma posição de sujeito marcada por questões identitárias e condições de existência que lhes dão uma complexidade peculiar. No terceiro capítulo, mostramos como os sujeitos populares são

posicionados no domínio genérico-abstrato a partir de noções marcadas pelo signo enunciativo da universalidade; no domínio sócio-histórico, com noções demarcadas pelo signo da existência em sociedade; e no domínio organizativo-operativo, com noções perpassadas pelo signo da articulação política dos sujeitos populares.

F – A *instituição* é uma noção regida por regras e reconhecida publicamente por demais instituições. Ela aparece em Foucault (2008, p. 47), numa das ocasiões em que ele questiona qual foi o regime de existência da Psicopatologia como objeto do discurso. Ele ressaltou, nessas pesquisas, a necessidade de analisar o modo como a "[…] a medicina (como instituição regulamentada, como conjunto de indivíduos que constituem o corpo médico, como saber e prática, como competência reconhecida pela opinião pública, a justiça e a administração) tornou-se [o que tornou-se], no Século XIX […]". Em suma, assim como o enunciado, a instituição também é uma categoria relacional, do ponto de vista arqueológico, que está atrelada a funções enunciativas exercidas em campos de domínio, posicionando sujeitos, articulada com correlatos e autorizada por determinadas regularidades. Portanto, é necessário descrevê-las em meio a esse feixe de correlações enunciativas. Veremos que, no enunciado da Educação Popular, não somente a escola se configura como uma instituição, mas também a família, a igreja, o Estado, a sociedade, os movimentos sociais, dentre outros, que são reconhecidos como instituições educativas em determinadas ordens discursivas, exercem a função enunciativa da institucionalidade da Educação Popular.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme já discutido de maneira geral, nos tópicos anteriores, analisar um discurso numa perspectiva arqueológica difere das análises fenomenológicas, visto que não se busca por significados ou sentidos que possam estar presentes nos discursos. A arqueologia também difere das análises semióticas porque não visa identificar as tipologias dos signos ou investigar a relação de seus componentes constitutivos. A Análise Arqueológica do Discurso propõe uma investigação do próprio enunciado, logo, adentrar o enunciado da Educação Popular é uma importante tarefa neste trabalho. Sob o ponto de vista de Foucault,

> descrever um conjunto de enunciados, não como a totalidade fechada e pletórica de uma significação, mas como figura lacunar e retalhada; descrever um conjunto de enunciados, não em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade; descrever um conjunto de enunciados para aí

> reencontrar não o momento ou a marca de origem, mas sim as formas específicas de um acúmulo, não e certamente revelar uma interpretação, descobrir um fundamento, libertar atos constituintes; não é, tampouco, decidir sobre uma racionalidade ou percorrer uma teleologia. É estabelecer o que eu chamaria, de bom grado, uma *positividade.* Analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de *performances* verbais, no nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, e definir o tipo de positividade de um discurso (2008, p. 141-142).

Conforme essa abordagem foucaultiana, tomamos a Educação Popular em sua constituição enunciativa. Na defesa da tese em questão, não nos coube investigar uma série de enunciados que dão significado ou sentido à Educação Popular, tampouco foi nosso objeto de preocupação analisar enunciados que reproduzem um discurso sobre a Educação Popular, seja sobre suas experiências, sobre a práxis dos movimentos sociais, sobre a trajetória histórica nem sobre suas teorias. Não é uma preocupação arqueológica o caráter reprodutivo do discurso, ou questionar se ele condiz com a realidade. Apenas tomamos a Educação Popular como um discurso, portanto, como enunciado.

Analisar a Educação Popular como um enunciado não é o mesmo que analisar as intenções nem o pensamento do povo, dos oprimidos, dos trabalhadores, das mulheres, dos negros, dos índios, de educandos nem de educadores nem se trata de encontrar a origem de um ato eloquente, quando se pronunciou pela primeira vez a série *Educação Popular*, ou quando se escreveu sobre essa temática, ou se disse ou se articularam, de alguma maneira, esses signos. Também não se pode pensar que encontrar elementos para uma teoria enunciativa da Educação Popular foi uma interpretação do pesquisador, do educador, do pedagogo ou do militante a respeito do que seja Educação Popular ou do que se diz sobre o que venha a ser.

Escavar, analisar e descrever o enunciado da Educação Popular consistiu em demonstrar de que maneira ele se estabelece como uma positividade. É o modo como os signos enunciativos *educação* e *popular* existem um em relação ao outro, como estão correlacionados a partir do estabelecimento de campos de domínio, de regularidades, do posicionamento de sujeitos, do funcionamento discursivo de instituições, do estabelecimento de correlatos e no exercício de funções enunciativas. Para a Análise Arqueológica do Discurso, cabe buscar o enunciado na definição de suas positividades.

1.4.1 Delimitação do objeto de estudo e formulação da tese

Fizemos um estudo sobre o campo investigativo da Educação Popular no Brasil, suas condições institucionais, sua produção acadêmica, seus temas, problemas e abordagens, concebemo-la como discurso e analisamos seu enunciado tendo em vista o seguinte objeto de pesquisa: *as contribuições da Análise Arqueológica do Discurso para o campo investigativo da Educação Popular.* Esse objeto de estudo nos impôs a necessidade de demonstrar as possibilidades de articular a dimensão epistemológica com a dimensão arqueológica da Educação Popular. Aceitamos de bom grado essa tarefa e resolvemos defender a tese de que *a Análise Arqueológica do Discurso contribui para a formulação de uma teoria enunciativa da Educação Popular.*

Assim, considerando o desafio lançado e o objeto de estudo formulado, buscamos conhecer o campo investigativo da Educação Popular no Brasil, a partir de seus elementos institucionais e da própria produção acadêmica (dimensão epistemológica). Com base na Análise Arqueológica do Discurso, descrevemos como o discurso da Educação Popular é constituído (dimensão arqueológica) e discutimos sobre como o conhecimento produzido (epistemologia) arqueologicamente a respeito desse discurso/enunciado (arqueologia) não só pode contribuir com esse campo investigativo já conhecido como também conferir visibilidade (teoria) à dimensão enunciativa da Educação Popular (síntese entre epistemologia e arqueologia).

1.4.2 Conceitos arqueológicos e epistemológicos

Tendo em vista que a tese formulada impôs a necessidade de uma análise arqueológica sobre o discurso da Educação Popular, recorremos aos seguintes conceitos arqueológicos presentes em Foucault (2008): 1. Discurso – uma série de enunciados apoiados em um mesmo sistema de formação; 2. Enunciado – uma modalidade particular de existência do signo; 3. Campo de domínio – o "[…] campo enunciativo, isto é, o domínio de coexistência em que se exerce a função enunciativa" (p. 112); 4. Função enunciativa – uma espécie de atividade exercida pelos enunciados, nos campos de domínio; 5. Correlato – "[…] um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas" (p. 102); 6. Regularidade – uma espécie de autorização, de regulação, portanto, uma regra; 7. Sujeito –"[…] uma função determinada, […]vazia, que pode ser exercida, […] um único e

mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos" (p. 105); 8. Instituição – uma noção regida por regras, constituída por saber e prática e reconhecida por demais instituições.

Sem perder de vista a dimensão epistemológica, além da arqueológica, delimitamos os seguintes conceitos: 1. Teoria – é uma modalidade de abstração que se particulariza na síntese entre pensamento e realidade (PEREIRA, 1982). Nessa linha de raciocínio, descrever certo fenômeno, processo ou movimento implica demonstrar, por meio de assertivas e proposições, o modo como esses entes existem. É um esquema abstrato/concreto constituído de hipóteses, conjecturas e métodos (MELO NETO, s/d). Diferentemente das ações da natureza ou de outros animais não humanos, "[…] a ação do homem [humana] é uma *ação teórica*, [visto que é] ação refletida, ação de sentido, por mais estúpida que seja" (PEREIRA, 1982, p. 74). Com a construção de uma explicação sobre como funciona determinada coisa, a ação humana recorre a sentidos, significados, valores e posições diversas, seja para transformar, seja para conservar o mundo tal como se apresenta. Teorizar é, portanto, o ato de se abrir para o mundo, para aceitá-lo como é ou negá-lo para transformá-lo; 2. Educação Popular – é uma pedagogia articulada por princípios éticos, políticos e epistemológicos. Ela visa para o Século XXI o estabelecimento de uma sociedade igualitária, superando as contradições que gerem relações de opressão, conforme enuncia Freire (1987). Do ponto de vista da experiência histórica, esses princípios se sustentam no trabalho de libertação através da educação, nos anos 1960 e 1970, na América Latina, segundo Brandão (2006) e Carrillo (2013). Politicamente, há um vínculo com as lutas pela democratização do saber escolar, como, por exemplo, nos 1930, no contexto nacional de industrialização brasileira, descritas em Saviani (2006) e Brandão (2006). Contudo, consideremos que suas raízes mais profundas estejam no processo geral de desenvolvimento do saber humano, em tempos remotos, mencionados em Pinto (1979) e em Brandão (2006).

1.4.3 Objetivos

O objetivo geral do estudo consistiu em explicar como a Análise Arqueológica do Discurso pode contribuir para explicitar elementos para a formulação de uma Teoria Enunciativa da Educação Popular. Tendo isso em vista, elaboramos os seguintes objetivos específicos: 1 - identificar as condições de aparecimento da Educação Popular na Pesquisa Educacional brasileira; 2 - explicitar os temas, os problemas e as abordagens presentes nas

pesquisas em Educação Popular no período entre 2011 e 2015; 3 - situar a arqueológica foucautiana entre as abordagens explicitadas; 4 - descrever o enunciado da Educação Popular a partir de sua série de signos, seus campos de domínio, posições de sujeito, funções, instituições e correlatos; 5 - apontar as possibilidades investigativas, reflexivas e discursivas da Educação Popular com base em sua própria constituição enunciativo-discursiva.

1.4.4 Questões norteadoras

Considerando a tese proposta, o objetivo geral e os específicos, formulamos uma série de questões norteadoras, a saber: 1. Em que momento da Pesquisa Educacional brasileira a Educação Popular aparece como problemática de investigação? 2. Que temas, problemas, objetos de estudo e abordagens teórico-metodológicas aparecem nas pesquisas em Educação Popular? 3. Como a Análise Arqueológica do Discurso se situa entre essas abordagens utilizadas? 4. Que contribuições específicas a Análise Arqueológica do Discurso apresenta ao campo investigativo da Educação Popular?

1.4.5 Movimentos articuladores da pesquisa

Os procedimentos metodológicos foram inseridos em *quatro movimentos articuladores* que foram realizados nos últimos quarenta e oito meses e foram descritos ao longo dos capítulos desta tese.

O primeiro movimento articulou o primeiro objetivo específico à busca por respostas para a primeira questão norteadora. Trata-se de uma incursão pela historiografia da pesquisa em Educação Popular. Fizemos um estudo sobre as condições institucionais de aparecimento da Pesquisa Educacional e da conversão da Educação Popular em problemática investigativa. O estudo demonstrou que há três marcos institucionais definidores desse campo investigativo: a criação do Instituto Anísio Teixeira (1937), a institucionalização da pós-graduação *stricto-sensu* (1965) e a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (1980). Embora esteja na camada não discursiva do problema, esse movimento possibilitou, primeiro, um reconhecimento inicial desse campo com o qual a Análise Arqueológica do Discurso tem a contribuir e com o estabelecimento da Educação Popular como objeto de preocupação da Pesquisa Educacional.

O segundo movimento articulou o segundo objetivo específico à segunda questão norteadora. Foi uma consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Esse levantamento considerou os trabalhos defendidos entre os anos de 2011 e 2015[18], em oito Programas de Pós-graduação em Educação distribuídos pelas Regiões Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul. Esse movimento foi relevante porque, por meio dele, identificamos as temáticas, os problemas investigados, as abordagens teórico-metodológicas, os instrumentos, os procedimentos, as ferramentas e as técnicas empregadas nessa produção recente. Sobretudo, foi relevante mediante a identificação de trabalhos que abordam a Educação Popular pelo viés da linguagem. Se, no movimento anterior, tivemos um quadro mais geral a respeito das condições históricas que institucionalizaram esse campo investigativo, nesse segundo movimento, adentramos as especificidades, ao menos, de parte dessa produção.

O terceiro movimento articulou o terceiro objetivo específico à questão três. Foi o estudo comparativo entre as principais abordagens mencionadas nas teses e nas dissertações identificadas. Essas etapas possibilitaram situar a Análise do Discurso na diversidade de abordagens investigativas da Educação Popular. Com a produção do "Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro", também pudemos destacar a Análise Arqueológica do Discurso, nesse campo analítico, e demonstrar suas especificidades e possibilidades de análises centradas nos discursos, a partir dos domínios acionados, das regularidades, das posições de sujeito, dos correlatos e das funções enunciativas.

O quarto movimento articulou o quarto e o quinto objetivos específicos à quarta questão norteadora. Para isso, recorreu à própria Análise Arqueológica do Discurso para descrever o enunciado da Educação Popular. Nessa direção, procedeu conforme Alcantara e Carlos (2013): mapeamento dos documentos, escavação da zona do discurso e análise e descrição dos enunciados. A tarefa de identificar, selecionar e organizar um *corpus* documental[19], foi realizada quando exploramos a série de signos *Educação Popular.* Esse *corpus* foi ampliado ao mesmo tempo em que foi feita a escavação, porquanto as correlações foram sendo identificadas com o aparecimento de determinados domínios, por isso foi necessário recorrer a determinados documentos que não estavam relacionados inicialmente. Prevaleceu, sempre, a seleção de documentos que evidenciaram o enunciado da Educação

[18]A opção por esse intervalo restrito aos últimos cinco anos seguiu, em geral, os mesmos critérios do levantamento anunciado na revisão de literatura sobre a Pesquisa Educacional: 1) a preferência pela produção mais atual; 2) a exequibilidade do projeto, mediante o volume de trabalhos; e 3) a diversidade temática do quadro identificado que possibilita as análises que intencionamos.

[19]A relação desses documentos consultados consta no capítulo final.

Popular. Esse movimento final apresenta as correlações entre as séries enunciativas. Em outras palavras, demonstra como esses enunciados se sustentam, deslocam-se, e negam-se como posicionam sujeitos que outros domínios acionam e suas condições enunciativas de existência.

2 A EDUCAÇÃO POPULAR, SEU CAMPO INVESTIGATIVO E A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO

O processo de desenvolvimento do saber e da construção social e histórica da Ciência é parte do cenário da Educação Popular e está, conforme já vimos no início do capítulo anterior, no processo de hominização, em nossa descida das árvores, na invenção da agricultura, na ruptura com o modo de vida nômade e no desenvolvimento do pensamento filosófico ocidental, da teologia e da ciência moderna. Para produzir conhecimento no campo da Educação Popular percorremos essa trajetória de desenvolvimento do saber filosófico e do científico agora é necessário situarmos a trajetória histórica da Educação Popular.

Essa discussão deve considerar que a Educação Popular ocorre desde que temos grupos praticantes de alguma "[...] forma de resistência ou de construção alternativa de poder e contra a hegemonia das formas dominantes na sociedade" (MEJÍA J., 2006, p. 205). Por isso, para analisar consistentemente o campo investigativo da Educação Popular, é importante reconhecer que essa educação não é uma prática recente ou das últimas décadas. Trata-se de um conjunto de práticas e reflexões que precisam ser localizadas, pelo menos, "[...] nos últimos duzentos anos, [e que] tem estado presente na teia social da América Latina. Então, se reconhecemos que nosso pai é Freire, nosso avô é Simon Rodríguez, professor de Simon Bolívar [...]" (MEJÍA J., 2006, p. 205).

A Educação Popular é concebida e formulada a partir de vários contextos, em diversas perspectivas, abordagens e teorias[20]. Para constatar a emergência da Educação Popular no campo da Pesquisa Educacional, recorremos a Brandão (2006) e Carrillo (2013), que apresenta, quatro modos de aparecimento da Educação Popular: 1 – o processo geral de desenvolvimento do saber humano em tempos remotos; 2 – o trabalho da democratização do saber escolar nos anos 1930, no contexto nacional de industrialização brasileira; 3 – o trabalho de libertação através da Educação nos anos 1960 e 1970 na América Latina; e 4 – a Educação Popular como um conjunto de princípios éticos, políticos e epistemológicos que visam a uma sociedade igualitária a partir do Século XXI.

[20]A Educação Popular construiu uma especificidade pedagógica, teórica e discursiva ao longo de sua existência. Só para citar alguns exemplos que marcam diversos campos e ramos do saber, eis algumas abordagens que só emergiram durante o Século XX: Teologia da Libertação; Pesquisa-ação; Pesquisa-participante; Teatro do Oprimido; Comunicação Popular (MEJÍA J., 2006).

O primeiro modo, chamado de *processo geral do saber*, retoma tempos remotos e não está relacionado somente ao processo histórico, mas também ao evolutivo. Trata-se de um vínculo entre a Educação Popular e o saber nascido no seio da comunidade humana (PINTO, 1979) e (BRANDÃO, 2006). Há um saber que surge, nos primeiros grupos humanos, em processo de hominização e passa a circular e a se complexificar. A vida é considerada uma possibilidade de que o conhecimento exista. Como já discutimos, o saber é uma característica ontológica dos seres vivos. Essa etapa do desenvolvimento histórico e evolutivo da humanidade sofre uma ruptura pela divisão social do saber: o desenvolvimento da propriedade privada e, posteriormente, o acúmulo de capital. Essa situação, que também torna o saber uma propriedade, lança as bases que criariam as condições de existência do próximo modo de compreender a Educação Popular (CARRILLO, 2013).

Esse segundo modo de entendimento já pode ser localizado no tempo – *o trabalho da democratização do saber escolar* – e está relacionado ao ensino público que, nem sempre, foi um serviço destinado para todos. É possível retomar as lutas pela educação laica e pública na Europa do Século XIX e no Brasil do início do Século XX, expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Apesar de ser um movimento que não visava mudar a estrutura social, não devemos perder de vista que, de certo modo, rompe com o modelo escolar mais restrito e menos democrático no Brasil, até então existente. Por se tratar de um modelo que não servia mais para o tipo de sociedade colonialista, alinhava-se ao modelo industrial que emergia no Brasil. O *escolanovismo*[21] e suas teorias humanistas e a *Escola Tradicional*, baseada nos ideais da Modernidade, ganharam força nesse momento, porque essas tendências defendem, dentre tantas coisas, uma visão de mundo pautada no pensamento iluminista, na ciência e na laicidade e desvincula a escola da Igreja. No entanto, esse tipo de educação também não contribuiu para que se superem os altos índices de analfabetismo no Brasil, tampouco foi capaz de projetar uma transformação nas estruturas sociais persistentes ao longo do Século XX. Eis as condições de emergência do terceiro momento da Educação Popular (BRANDÃO, 2006) e (CARRILLO, 2013).

[21]Conforme Saviani (1999), o escolanovismo ou *pedagogia nova* ganha visibilidade nas críticas à *pedagogia tradicional* a partir do início do Século XX. Ela se caracteriza por alguns deslocamentos teórico-conceituais centrados em processos cognitivos, fundamentados na Psicologia da aprendizagem e na não diretividade. Em suma, seus processos centram-se no *aprender a aprender*. A figura do professor passa a ser de mediador ou de estimulador dos processos de ensino-aprendizagem.

O *trabalho de libertação através da Educação Popular, que surgiu como uma educação voltada para os interesses das classes populares*. Mas do que isso, é uma educação realizada *com* e *pelas* classes populares. Há várias experiências e movimentos populares que questionavam as estruturas sociais e elitistas tanto em nosso país quanto em parte de nossa América. Essa educação já fazia dessa crítica o mote do trabalho pedagógico. Podemos classificar esses grupos em duas grandes tendências pedagógicas: a libertária e a libertadora. A primeira adveio dos anarquistas italianos e operários da nascente indústria brasileira nos anos 1920 e 1930, que reivindicavam uma mudança de estrutura visando a uma sociedade autogerida. A segunda, relacionada à Teologia da Libertação, vinculada aos setores mais progressistas da Igreja Católica e aos movimentos socialistas, articulados a grupos políticos de esquerda de influência marxista. Ambos educavam através de um chamado processo de *conscientização*. Esses grupos, de matriz socialista, tinham em mente que o capitalismo seria inevitavelmente abatido por uma crise financeira mundial e irremediável. No entanto, a história mostrou que não foi exatamente isso que ocorreu, como, por exemplo, a derrocada do regime soviético no final do Século XX. Essa perda de referências contribuiu para que se criassem condições para um quarto momento de Educação Popular (BRANDÃO, 2006; CARRILLO, 2013).

A *educação, que tem como princípio uma sociedade igualitária,* aparece como um quarto modo de entendimento, já que a Educação Popular não é mais exclusivamente conceituada em função das classes sociais às quais é destinada, como ocorreu durante a expansão da educação nacional no início do Século XX; também não é mais, necessariamente, em função dos espaços não estatais onde ocorre – ONGs, movimentos populares, partidos políticos de esquerda, comunidades eclesiais de base. Trata-se de uma teoria pedagógica, ainda em construção, que tanto pode servir de referência para as experiências quanto se alimentar delas. Pode, inclusive, redimensionar os espaços estatais, especificamente os escolares. Mais do que as classes sociais ou os espaços onde o processo ocorre, é uma série de princípios éticos, políticos e epistemológicos, mas que visam aos processos emancipatórios e libertadores das classes populares, especificamente, e dos seres humanos, universalmente.

Esse debate sobre a construção de novos paradigmas emancipadores na Educação Popular tem sido levantado pelo Conselho de Educação da América Latina e do Caribe (CEAAL) no início do século XXI. Em revisão teórica[22], Carrillo (2013) identifica alguns

[22]A revista *La Piragua,* por exemplo, tem sido um dos meios de difusão desses chamados novos paradigmas da Educação Popular. Trata-se de um periódico ligado ao Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe, cujos volumes podem ser acessado em: <http://www.ceaal.org/v2/cpub.php?publica=0>.

avanços nessas concepções, a partir do início da primeira década do Século XXI, que apontam para a necessidade de atualizar as categorias de análise para melhor visualizar esse campo educacional. Essa é uma "[…] matriz da interpretação a partir da qual os coletivos sociais leem e se relacionam com a realidade e na qual as subjetividades são primordiais" (CARRILLO, 2013, p. 15). Para atualizar o pensamento sobre a Educação Popular, é necessário não só recorrer aos autores latino-americanos, mas também a outras propostas já correntes: a da Fenomenologia, a do Marxismo e a da Pós-modernidade.

Não se trata simplesmente de citar esses autores, mas de construir não somente um diálogo crítico que fortaleça os sujeitos e as práticas questionadoras e transgressoras da ordem dominante, mas sobretudo permita e consolide a produção de saberes e conhecimentos a respeito da Educação Popular, seja sobre suas experiências, seus significados ou numa perspectiva arqueológica, sobre seus discursos. Nessa linha de entendimento,

> o tema da refundamentação [da Educação Popular] ocupou amplos espaços em publicações da área e representou um momento de reavaliação de conceitos. Havia uma sensação de que o instrumental discursivo não dava conta daquilo que se vivenciava nas práticas e de que essas tendiam a se esvaziar de conteúdo, transformando-se em técnicas e dinâmicas. A reflexividade, por sua vez, havia sido engessada em esquemas teóricos que não correspondiam mais ao momento que a sociedade vivia. Era recorrente a pergunta pelo pedagógico, transformado em apêndice das análises de conjuntura (STRECK, 2012, p. 195).

Precisamos, todavia, percorrer as condições que gestaram essa refundamentação, que já estavam presentes no Século no XX, quando diversos países latino-americanos foram submetidos a processos de opressão oriundos de ditaduras militares, como, por exemplo, o Brasil, o Chile, a Argentina etc. Isso forjou um modo específico de relação entre a sociedade civil e o Estado, que constituiu um conjunto de possibilidades de leituras que reuniam os atores sociais nas categorias de trabalhadores urbanos e/ou campesinos contra as ditaduras. No entanto, com a dissolução desses regimes, novas demandas apareceram e, com elas, outras leituras. A diversidade cultural e a denúncia das diversas formas de opressão são exemplos disso. Nesse sentido, os esquemas explicativos clássicos, até então correntes no campo das Ciências Sociais, foram insuficientes para iluminar esses novos cenários (NAHMÍAS, 2006).

Mas, se retrocedermos um pouco mais no tempo, veremos que, em 1960, Paulo Freire ganhou visibilidade por causa de suas experiências e de sua produção teórica, sobretudo, depois de seu exílio no Chile, com a instalação da ditadura militar no Brasil. Não devemos perder de vista que esse referencial, ainda hoje, contribui com o pensamento a respeito da

Educação Popular em diferentes vertentes. Freire foi abordado por setores da esquerda partidária, pela Igreja, em suas Comunidades Eclesiais de Base, e por instituições de pesquisa sobre educação (GUEVARA, 2006). A existência de diversas maneiras de opressão ainda faz do pensamento de Paulo Freire uma inesgotável fonte de reflexões para esse campo.

Durante o exílio, ao justificar a ideia de uma *pedagogia do oprimido*, por exemplo, Freire (1987, p. 16) refere-se à vocação ontológica humana que é negada historicamente. Todavia é dialeticamente afirmada na própria negação. Isso ocorre porque é "[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão [e] na violência […]". Porém, é afirmada na busca pela justiça, pela liberdade e pela emancipação. Nessa perspectiva, o oprimido é o sujeito com mais condições de compreender o significado da opressão por que passa. E como são eles que sentem diretamente os efeitos da exploração, do preconceito e da exclusão, sentem necessidade de libertação. Freire (1987) lembra que isso não ocorre por acaso. É necessário buscar essa compreensão através de uma práxis transformadora da realidade e das relações opressoras. Por essas razões é que uma pedagogia do oprimido tem que ser feita com eles, e não, simplesmente, para eles. O objeto de reflexão e intervenção dessa pedagogia é a própria realidade de opressão e suas causas, em que essa pedagogia se faz e se refaz.

Ao tomar consciência de sua situação, individual ou coletiva, de opressão, em vez de lutar para superar essa realidade, o oprimido tende a assumir o papel de opressor também. Seu pensamento está estruturado na contradição em que vive, e seu ideal é de ser homem, mas ser homem significa, sem a devida clareza dessas contradições, ser opressor. Por estarem imersos na situação opressora, suas leituras e interpretações encontram-se comprometidas. Por isso não lutam para superar essa contradição, mas para identificar o oprimido com seu contrário. O tipo de sujeito que Freire (1987) chama de *homem novo*, para os oprimidos, não é o ser que vai surgir de uma nova sociedade que superou as contradições de classes, mas eles próprios tomarão o lugar dos opressores. Então, para reproduzir a mesma lógica, "[...] querem a reforma agrária, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com essa, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados" (FREIRE, 1987, p. 18) que, por sua vez, querem reforma agrária para se tornar proprietários e patrões de novos empregados e reproduzir indefinidamente esse tipo de relação.

Enfim, a realidade de opressão descrita, analisada e criticada por Paulo Freire jamais será superada com uma simples alternância de poder. Não basta que os oprimidos troquem de polo com seus opressores, mas que lutem para superar as contradições que geram opressão. Esse tipo de reflexão fundamentou o pensar/fazer da Educação Popular durante as ditaduras que marcaram a trajetória histórica da América Latina no Século XX. Esse pensamento ainda

orienta experiências educativas, mesmo com a queda dos regimes ditatoriais latino-americanos, pois outros tipos de opressão e novos sujeitos ganharam visibilidade, espaços, lugares e territórios de Educação Popular.

Com o processo de reabertura política do Estado brasileiro, em 1980, a discussão sobre a Educação Popular também começou a operar certo retorno, no sentido de pensar nos setores institucionais públicos como potenciais espaços de aparecimento de diversos atores sociais. É possível identificar esse momento de redemocratização do país como uma possibilidade de sintetizar os entendimentos de Educação Popular que circulavam com mais regularidade nas décadas anteriores e posteriores ao golpe militar. Se, antes de 1960, toda a educação oferecida às classes populares era denominada de *popular*, exclusivamente por causa de seus destinatários, a partir de 1960, todas as iniciativas estatais passaram a ser caracterizadas pelos movimentos de resistência à ditadura como antipopulares.

Ao argumentar sobre esse aspecto, Beisiegel (1984) assinala que uma educação nos moldes da ditadura militar – na visão de educadores, movimentos populares e teorias sobre o assunto – não poderia ser chamada de *popular* em hipótese alguma. Para isso, a educação teria, necessariamente, que estar alinhada aos anseios, às necessidades e aos clamores populares. Deveria ser uma educação comprometida com a construção de atitudes que visassem transformar as condições impostas autoritariamente pelos militares. É nesse ponto que o problema é formulado por Beisiegel (1984, p. 75) da seguinte maneira:

> […] o próprio povo, em várias ocasiões, tem esclarecido, e de modo inequívoco, o que pensa a propósito de suas necessidades educacionais. As propostas teóricas e, no outro lado, as reivindicações que exprimem as definições de seus próprios interesses nem sempre – ou quase nunca – coincidem. E, quando o educador chega a perceber que a população reivindica uma educação diferente daquela que a teoria aponta como necessária, com muita freqüência atribui o desencontro à ingenuidade ou à ignorância popular.

Em outras palavras, considerando que, em muitas ocasiões, os *interesses populares* divergem do que se diz ou se quer que seja de interesse do povo por parte da agenda política, dos educadores ou dos movimentos populares, como esses agentes podem reivindicar, *a priori,* alguma espécie de *estatuto de porta-vozes* do povo? Na própria análise histórica apresentada por Beisiegel (1984), as classes populares apelaram insistentemente para se ampliar a rede escolar secundária que, historicamente, sempre foi destinada às elites. Dentre vários anseios, as classes populares queriam que seus filhos ingressassem no mundo de trabalho e, para isso, precisavam competir em condições de igualdade com os filhos das elites.

A questão colocada problematiza a posição que os educadores populares estão assumindo ao ignorar esses anseios dizendo que não são populares porque vão de encontro aos seus estatutos teóricos.

Se, no Século XX, os movimentos sociais lutavam pela superação do capitalismo, com o foco na luta de classes, na luta armada, tendo em vista o socialismo real como utopia, com as mudanças ocorridas no cenário político mundial nos anos 1990 – final das ditaduras militares na América Latina, a dissolução da União Soviética, o auge das políticas neoliberais – houve uma ruptura com o referencial pautado na experiência concreta do Socialismo. Os movimentos sociais passaram a reconfigurar sua práxis, suas formas de organização, enfim, suas estratégias de luta. Esse redirecionamento também redefine os objetivos educativos de acordo com as conjunturas que os sujeitos vivenciam (GUEVARA, 2006).

A partir de então, com o cenário mundial emergente no final do Século XX, a diversidade de sujeitos e de demandas foi reconhecida. Assim, foi necessário construir a unidade nessa heterogeneidade sem homogeneizar. Um novo bloco social de protagonistas ganhou visibilidade, os movimentos sociais passaram a apresentar uma considerável diversidade, e os *sujeitos* de outrora passaram a ser chamados de novos e antigos *atores* sociais. Além desses movimentos, que ainda estavam engajados na luta de classes, havia movimentos ecológicos, culturais, étnicos, estudantis etc. Devido a essa diversidade, o fortalecimento do poder dos setores populares está posto como uma necessidade. Para isso a articulação entre o pedagógico e o político, sem que uma dimensão se sobreponha à outra aparece como um caminho. O confrontamento da lógica de exclusão social, política e cultural agravada pelo neoliberalismo aparece como mais uma via. Finalmente, o enfrentamento do desafio metodológico de passar do pessoal para o social, do local para o nacional, do subjetivo para o objetivo e do espiritual para o político e ideológico será possível (GUEVARA, 2006).

Mediante o que está posto, a separação entre espaços formais de educação e espaços não formais não se sustenta mais. Podemos ter práticas educativas bem sistemáticas fora do sistema escolar e que são reconhecidas como tal e práticas educativas não tão sistemáticas, com características extraescolares de outrora. Justamente por isso, não são reconhecidas, mesmo sendo desenvolvidas no interior do espaço escolar (STRECK, 2013).

Esse processo de transição/ampliação teórico-conceitual da Educação Popular também ocorre nos demais países da América Latina. Isso aparece tanto do ponto de vista do entendimento dos espaços estatais como lugares possíveis de se pensar/fazer Educação Popular, quanto da multiplicidade de sujeitos e temáticas que aparecem nos debates políticos e acadêmicos sobre a questão. No relatório, *"La educación de personas jóvenes y adultas en*

América Latina y el Caribe: prioridades de acción em el siglo XXI (2000)", por exemplo, são apresentados projetos de Educação de Adultos, nessa visão atualizada da Educação Popular, que partem da sociedade civil e de iniciativas estatais.

Um dos projetos apresentados como iniciativa da sociedade civil é desenvolvido por uma ONG situada em Motevideo, no Uruguai. É um projeto educativo dirigido a imigrantes com baixa escolaridade e aos seus filhos, que são marcados por uma trajetória de fracasso escolar. "*Esse proyecto busca fomentar y promover la alfabetización en dos vías, con los niños y con los adultos que los cuidan*" (UNESCO, 2000, p. 96). Um dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social e que emerge nessa ação é a mulher. Uma das temáticas que suscitam a pesquisa e o debate na Educação Popular é o que conhecemos por *relações de gênero*. Trata-se, geralmente, de mães com baixa ou nenhuma escolaridade e que precisam ser alfabetizadas, por ser uma questão de natureza ética, pois se trata de conquistar um direito humano e por se caracterizarem como agentes multiplicadores da prática social da escrita. Nesse sentido, entende-se que as possibilidades de os filhos de uma mãe alfabetizada serem alfabetizados e galgar espaços sociais diferentes dos que seus pais ocuparam são maiores, pois eles não reproduzirão a lógica que permeou sua trajetória histórica.

Já em termos de projetos de Educação Popular, de iniciativa estatal, o mesmo relatório apresenta o exemplo de uma experiência do ano de 1990 do governo boliviano. Mais um tipo de sujeito e de temática emerge no campo da Educação Popular: o índio e a questão indígena na América Latina. É um projeto de alfabetização de adultos indígenas realizado com a ação de facilitadores comunitários que são bilíngues e residem nas comunidades indígenas. Nesse sentido, o programa "[...] *les ofrecía una capacitación com una metodología de enseñanza participativa utilizando los recursos escritos del medio*" (UNESCO, 2000, p. 97).

As experiências e os debates produzidos no final do Século XX diversificaram as concepções e ampliaram o campo investigativo da Educação Popular, devido à emergência de temáticas diversas que foram ganhando visibilidade nas últimas décadas. Com a ressignificação da relação entre educação e trabalho, surgiu uma das temáticas mais relevantes do contexto da América Latina. Embora esse continente seja marcado historicamente pela colonialidade e pela miséria, já se entende que é preciso superar a ideia de que educar adultos para o trabalho deve ser pensada em uma perspectiva de uma educação de segunda categoria destinada aos pobres (UNESCO, 2000). Outra temática que aparece ao lado dessa é a relação de gênero. As discussões giram a respeito da divisão sexual do trabalho que relega a mulher às esferas privadas; da diminuição de mortalidade infantil e materna, do controle sobre a reprodutividade e, consequentemente, a diminuição nos tamanhos das famílias que tem

contribuído para inserir as mulheres nas esferas sociais não privadas e da força que o movimento feminista vem ganhando desde os anos 1960, com a adesão de intelectuais, artistas, militantes de outros movimentos etc. (UNESCO, 2000).

O *gênero* aparece, então, como uma categoria de análise. Isso demonstra objetivamente um deslocamento das teorias explicativas da Educação Popular, antes fundadas apenas no Marxismo, em categorias como *trabalho*[23] e *classes sociais,* para outras categorias de análise. Já se entende que essas relações de gênero não são naturais e variam a cada cultura e contexto social e histórico.

> *El género es una categoría de análisis de orden "relacional" que afirma que no es posible entender la situación de las mujeres sin referirse a la situación de los hombres, ni la identidad femenina sin relacionarla con la identidad masculina. El concepto "involucra a las mujeres y/o lo femenino y a los varones y/o lo masculino, y requiere que se analice la dinámica de ambos polos, sus tensiones e intersecciones, sin olvidar no obstante que lo masculino ha estado y continúa estando en posición de superioridad"* (UNESCO, 2000, p. 235-236).

Além da temática das relações de gênero que confere visibilidade à mulher como sujeito, outros atores sociais aparecem e se destacam nesse debate internacional. Salomóm (2006), ao aprofundar um debate a respeito da sociedade civil, apresenta dois abrangentes tipos de atores sociais fundamentais para discutirmos sobre a emergência dos novos sujeitos na refundamentação da Educação Popular: os velhos e os novos atores sociais.

Os velhos atores sociais são os que, historicamente, constituem a sociedade civil sob o paradigma da luta de classes. Nessa direção, os operários formam uma importante categoria para lutar por melhores condições de trabalho e melhores condições salariais. Esse grupo agrega, fundamentalmente, os trabalhadores urbanos das indústrias automobilísticas, da indústria da construção civil, da indústria de base, da indústria de bens de consumo etc. Já os camponeses estão ligados a diversas outras demandas: a luta pela terra, que envolve desde ações em prol da reforma agrária, até leis que imponham limites à propriedade de terras. Os professores, tanto da educação básica quanto da superior, atuam em prol da melhoria da qualidade da educação, o que requer valorização do Magistério, investimento na educação pública, melhores condições de trabalho, formação adequada, concursos públicos, entre outras ações. Os estudantes, também representados pelo Movimento Estudantil, têm um rol de

[23]Embora a categoria *trabalho* permaneça no campo teórico da Educação Popular, passa a ser permeada de outras correlações e referenciais teóricos.

reivindicações expressas, por exemplo, na luta pelo passe livre, pela meia entrada, pela assistência estudantil, por mais vagas no ensino superior, por uma educação de boa qualidade e outros benefícios (SALOMÓN, 2006).

Quanto aos novos atores sociais, têm diversidade de demandas, de temáticas e de interesses. A questão da luta de classes deixa a centralidade, em contrapartida, os debates e as pautas de lutas se diversificam. Por exemplo, as mulheres articulam-se em uma luta ampla de combate a uma situação histórica de opressão que passa dos espaços privados para os públicos. Sua pauta de enfrentamentos inclui a violência doméstica, com a criação das Delegacias da Mulher, a luta por equidade nos salários pagos nos mesmos cargos ocupados por homens, licença maternidade, direito ao voto etc. Os grupos de jovens também são considerados novos atores sociais, porque, articulados, lutam por políticas de inclusão, pelo primeiro emprego, pela valorização da juventude, por espaços de recreação e de socialização. Os ecologistas apresentam uma luta pela preservação do meio ambiente, incluindo a fauna, a flora, os oceanos, os rios e o ar. Algumas expressões, como *desenvolvimento sustentável*, por exemplo, cunhadas em conferências mundiais, como a ECO 92[24], mostram as ações desses movimentos. Os grupos étnicos, como o Movimento Negro e o Indígena, por exemplo, lutam contra o preconceito no mundo do trabalho, por cotas nas universidades, pela afirmação de sua identidade cultural etc. Os jornalistas, por liberdade de imprensa, exigência de um diploma de nível superior, valorização da profissão, entre outras questões. As associações de moradores buscam melhorar o transporte para seu bairro, calçamento de ruas, iluminação, policiamento, manutenção em rede elétrica ou esgoto. Os grupos de terceira idade podem militar por leis de respeito ao idoso em locais públicos, políticas de educação voltadas para essa faixa etária, aposentadoria, melhoria da saúde pública, prioridade em filas de banco, entre outras (SALOMÓN, 2006).

Ao destacar a questão do jovem, por exemplo, devemos esclarecer o que é ser jovem no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Essa discussão reconhece o fato de que o *jovem* emerge como sujeito que começa a ser reconhecido nesses debates. Trata-se de conferir visibilidade às suas particularidades, necessidades e características, levando em conta as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas em nível global. Logo, questiona-se:

---

[24]Foi uma conferência internacional, de temática ambiental, realizada no início dos anos 1990 pelas Nações Unidas, na cidade do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, ficou conhecido o conceito de "desenvolvimento sustentável". Mais informações sobre o assunto estão disponíveis em: <...meio-ambiente-do-planeta-desenvolvimento-sustentavel-dos-paises.aspx> acesso: 30 de jan de 2015.

> *Cómo construir una educación con y para jóvenes que contemple su diversidad, las condiciones sociales en el que están inmersos, un enfoque de género y contribuya a resolver el divorcio entre la educación y el mundo del trabajo? [...] qué espacios y formas de participación en la sociedad deben ser reconocidos y creados para que adolescentes y jóvenes participen activamente y con reales posibilidades de decisión ciudadana? [...] Los jóvenes son en esencia un grupo heterogéneo. Sus diferencias se establecen por razones de género, educación, etnia, grado de articulación familiar, nivel socioeconómico, lugar de residencia y por todos los comportamientos y actitudes que los individuos como tales comienzan a desarrollar* (UNESCO, 2000, p. 203-204).

Embora esse sujeito seja marcado por essa diversidade, as situações de vulnerabilidade social se colocam como um fio condutor que o conecta: gravidez na adolescência, desemprego, abandono escolar, violência familiar, envolvimento com drogas etc. Esses fatores ajudam a construir negativamente uma visão sobre a juventude, em relação ao modo como os jovens se enxergam e a como são vistos socialmente. Porém já se admite que é preciso considerar a adolescência e a juventude como uma etapa que faz parte da vida, com suas particularidades, características e necessidade próprias e não, somente, como uma fase de transição da infância para a vida adulta. A adolescência e a juventude passam a integrar esse rol de sujeitos e temáticas no campo investigativo da Educação Popular com base em um entendimento mais ampliado do que simplesmente aspectos como idade e mudanças corporais como fatores determinantes para sua forma de ser, de pensar e de agir (UNESCO, 2000).

Os exemplos aqui apresentados configuram-se como evidências de que essa reconfiguração da Educação Popular não foi restrita ao território ou ao pensamento brasileiro. Trata-se de um percurso que veio se delineando nas últimas décadas, em toda a América Latina, e apresentou alguns redimensionamentos para a produção do conhecimento na Educação Popular. No contexto de redemocratização brasileira e nessa linha argumentativa, tais restrições conceituais foram muito discutidas (PAIVA, 1984; BEISIEGEL, 1984). Essas dicotomias entre espaços escolares e não escolares, ou entre Estado e sociedade civil, passaram a ser cada vez mais questionadas, e a Educação Popular se consolidou como uma teoria pedagógica que pode ser discutida tanto em espaços constituídos por iniciativa da Sociedade Civil quanto pelo Estado[25]. O estatuto de *popular* não estaria mais subordinado exclusivamente aos destinatários ou ao espaço onde ocorre, mas a um conjunto de princípios, diversidade de sujeitos, temáticas e a uma concepção política libertadora. Trata-se, portanto, de uma teoria/prática pedagógica.

---

[25]No Brasil, o espaço estatal foi conquistado, sobretudo, a partir dos anos 2000, com a ascensão ao poder de um governo de base popular. Por isso houve um relativo diálogo e uma articulação com os movimentos sociais que, até então, faziam Educação Popular nos espaços não institucionais.

Em suma, consideramos que é possível classificar isso como o que Brandão (2006) e Carrillo (2013) chamam de *"quarto momento, uma educação que tem como princípio uma sociedade igualitária",* conforme já mencionado no início deste capítulo.

> Como pensamento pedagógico e prática educativa emancipadores, ela [a Educação Popular] guarda estreita relação com outras correntes e movimentos afins, como a teologia da libertação e a igreja popular, a comunicação alternativa, a perspectiva de gênero, o feminismo popular e o movimento de mulheres, a pesquisa-ação participativa, o ambientalismo popular e o desenvolvimento alternativo. Essa rica com-fusão traz consigo uma hibridização de sentidos e metodologias nas práticas educacionais populares concretas, que nem sempre se tornam objeto de discernimento e reflexão crítica por parte de seus protagonistas (CARRILLO, 2003, p. 19).

Esse *quarto momento* da Educação Popular se caracteriza por sua alta sensibilidade aos contextos sociais e políticos onde se atua, além do questionamento e da crítica às injustiças sociais, bem como o envolvimento efetivo nas lutas dos movimentos populares. Sua prática permanente consiste em ler os contextos micro e macro, ou seja, locais e globais. Esse olhar dialético para esses contextos múltiplos não é uma exclusividade desse momento e já foi abordado – ao menos em parte – na tese de Paulo Freire, *Educação e Atualidade Brasileira*, de 1959. Trata-se de uma crítica à educação escolar do Brasil de meados do Século XX, em que ele propõe uma revisão radical das atribuições do processo educativo. Segundo Freire (2003), se o universo vocabular das pessoas é constituído a partir das experiências efetivamente vivenciadas, as reflexões não deveriam ser feitas baseadas em proposições exclusivamente abstratas. Esse livro propunha que a Educação fosse direcionada a serviço da humanização, desde que o homem fosse situado historicamente.

A partir dessas críticas, Freire (2003) apresentou a definição das próprias posições sobre as questões educacionais. Em primeiro lugar, ele discutiu sobre a necessidade de uma reforma que articulasse o ensino com a fase de transição da sociedade. É importante lembrar que esse é o contexto do nacionalismo desenvolvimentista do final dos anos 1950 no Brasil. A sociedade estava passando de um modelo predominantemente importador, com sua economia atrelada ao mercado externo, para um modelo industrial. Eis onde reside esse período de transição da sociedade. Portanto, nesse novo modelo de sociedade, era necessário formar novos tipos de sujeitos, uma vez que o outro modo já não caberia mais.

Em sua tese, Freire pensava em uma educação que fosse capaz de fornecer quadros técnicos de nível primário, médio e superior e formar brasileiros para os diversos tipos de ocupação de uma democracia que emergia. Para isso, seria necessário situar os brasileiros

como sujeitos no processo histórico de construção de uma sociedade desenvolvida. Isso justifica o caráter de protagonismo desse tipo de educação. Tal projeto continha, claramente, objetivos de eliminar o caráter autoritário e assistencialista da escola.

É possível afirmar, atualmente, que os sujeitos da Educação Popular ainda continuam sendo categorias sociais subalternizadas: camponeses, indígenas, dirigentes e integrantes de grupos de base, mulheres, professores, adultos, jovens e crianças de setores populares (CARRILLO, 2013). Quanto à dimensão pedagógica da Educação Popular, ainda resta uma lacuna no plano teórico a respeito dessa questão. Considerando os anos de 1990, a chamada década da refundamentação, os debates foram mais fecundos sobre as questões políticas, até mesmo por causa do contexto de ascensão do neoliberalismo. Na década seguinte, algumas reflexões aparecem trazendo os elementos pedagógicos[26]. Então,

> reconhecer a Pedagogia com um saber sobre as práticas educativas, suscetível de ser sistematizado e conceitualizado, e os educadores como seus portadores tem implicações para o campo da Educação Popular. Por um lado, implica que uma reflexão pedagógica não deve se perguntar somente pelo como (metodologia), mas também pelo porquê (sentido) e o para quê (intencionalidades), pelo onde (âmbitos), pelo com quem (sujeitos educativos), e pelo quê (conteúdos). Por outro lado, construir uma pedagogia da Educação Popular exige necessariamente envolver os educadores populares com sujeitos capazes de refletir a partir de suas experiências (CARRILLO, 2013, p. 27).

A produção do conhecimento no campo da Educação Popular se justifica no sentido de se produzir uma *pedagogia popular* (CARRILLO, 2013), isto é, uma reflexão teórico-prática a respeito das experiências, das metodologias, dos sentidos, das intenções dos sujeitos e dos conteúdos e, até, dos discursos. Embora o campo investigativo da Educação Popular contribua com a produção dessa pedagogia popular, também abarca o âmbito político[27], porque se preocupa com o sentido das ações e suas intencionalidades. Em suma, a Educação Popular

---

[26]De acordo com Carrillo (2013, p. 26), "no período analisado, vários artigos retomam explicitamente o elemento pedagógico (Jara, 2009; Conde, 2009; Mejía, 2010; Torres, 2010; González, 2010) […]", dentre outros autores.

[27]Quanto à dimensão política da Educação Popular, é necessário termos em mente dois âmbitos em sua trajetória histórica. O primeiro é em nível macro. Ou seja, os projetos e as práticas de Educação Popular propõem um enfrentamento, uma crítica, um questionamento, uma problematização e, até, uma superação das condições de opressão, seja em escalas locais, regionais, nacionais ou globais. Podemos dizer, em geral, que isso seria a razão de ser das propostas de Educação Popular. O outro âmbito político está envolto nos processos educativos, nas relações de poder que se estabelecem no ato educativo. Isto também ganha sustentação nas afirmações de Freire sobre a politicidade do ato educativo. Ou seja, as relações entre educadores e educandos são necessariamente políticas (CARRILLO, 2013).

oferece elementos para a construção de uma pedagogia indígena, negra, feminista, sem-terra, sem-teto etc. Ela não se deixa enquadrar nos esquemas teóricos clássicos, porque é uma teoria em constante movimento (STRECK, 2012).

Enfim, analisar um saber referente a uma pedagogia popular exige alguns elementos que já estão postos em Freire há várias décadas: 1 – *curiosidade epistemológica e atitude problematizadora* (disposição para aprender, que requer certo desapego do que já se sabe - uma postura não dogmática. Trata-se de uma atitude questionadora do mundo. O aprendido, por vezes, entra em confronto com o que já se sabe. O apego demasiado ao já sabido, pode inviabilizar o ato de interrogar, de problematizar e de aprender coisas novas); 2 – *colocar-se criticamente diante do mundo* (além da curiosidade epistêmica, é necessário questionar a quem vai servir o conhecimento produzido); 3 – *pensar considerando opções de transformação* (trata-se de reconhecer os limites, as tensões e as possibilidades que estão postas. Implica na rejeição ao determinismo fatalista e ao voluntarismo ingênuo, no questionamento da ideologia neoliberal e a compreensão critica da realidade alinhada à construção de uma utopia); 4 – *pensar criticamente implica reconhecer as formas de raciocinar, conhecer e valorar que impedem* (reconhecer a racionalidade ocidental permeada pela ingenuidade, pelo fatalismo, pelo dogmatismo, pelas dicotomias etc.); 5 – *pensamento crítico, mais do que conteúdos críticos* (capacidade de fazer leituras autônomas. É a construção de critérios para se resolverem problemas); 6 – *pensar criticamente não se esgota no elemento cognitivo* (para além da cognição, envolve todo o ser, inclusive elementos como afetividade, emocionalidade e imaginação, peças fundamentais para construir as utopias); 7 – *formação de pensamentos e de subjetividade críticos é uma experiência coletiva* (construção intersubjetiva do pensamento por meio do diálogo); 8 – *reflexividade* (não naturalizar o próprio olhar, fazer de suas operações mentais objeto de reflexão crítica); 9 – *o ser crítico busca uma coerência entre pensar e atuar* (atitude transformadora da realidade, ou seja, práxis, articulação entre teoria e prática) (CARRILLHO, 2006).

Considerando esse acúmulo histórico, teórico e de concepções, neste capítulo, pretendemos percorrer o campo investigativo da Educação Popular no Brasil, com base em sua trajetória histórico-política, os espaços de emergência desse campo de investigação e a produção acadêmica a partir da segunda década do Século XXI. Veremos que não há um ponto de emergência do campo investigativo da Educação Popular, mas alguns momentos que precisam ser contextualizados e bem demarcados para se caracterizar a contento o objeto da pesquisa: a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (a educação popular correlacionada à oferta de ensino público na primeira

metade do século XX), a institucionalização da pós-graduação *stricto-sensu* em educação no Brasil (a educação popular correlacionada à alfabetização nos anos 1960, ao pensamento freireano, às concepções latino-americanas, em geral) e a criação do GT de Educação Popular na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (um espaço de circulação e retroalimentação ao que é produzido na pós-graduação). Em seguida, diferentemente do objetivo de trazer um estado da arte ou da questão, há uma discussão a respeito da Educação Popular nas teses e nas dissertações nos programas *stricto-sensu* em educação. Este tópico apresenta um mapeamento das universidades brasileiras que estão preocupadas com a questão (período 2010/2015): onde se concentra o maior volume dessa produção, quais as temáticas que emergem nas linhas de pesquisa de Educação Popular e que problemas são mais investigados. É um levantamento fundamental, porque confere visibilidade às abordagens teórico-metodológicas utilizadas e pode situar, nesse campo investigativo, tanto a produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro, quanto a Análise Arqueológica do Discurso.

2.1 PONTOS DE EMERGÊNCIA DO CAMPO INVESTIGATIVO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Até aqui, procuramos discutir sobre como os debates a respeito da Educação Popular foram desenhados, ao menos em parte, nessa transição de século. Tal revisão oferece alguns elementos para analisarmos como esse conjunto de experiências, de reflexões e de teorias se torna objeto de interesse da Pesquisa Educacional no Brasil. É isso que este tópico objetiva demonstrar. Procuramos explicar como isso ocorre, em primeiro lugar, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1937. Em segundo lugar, demonstramos como esse processo acontece com a institucionalização das pós-graduações *stricto-sensu* em Educação no Brasil em 1965, especificamente com a criação do Metrado em Educação de Adultos na UFPB, em 1977, o atual Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB). Finalmente, com a criação do Grupo de Trabalho 06, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), em 1980. Se a incursão pelo *primeiro momento* nos ajuda a identificar as bases históricas que contribuíram para universalizar a escolarização de nosso povo e com a trajetória conceitual da Educação Popular; o *segundo* e o *terceiro* momentos contribuem com os debates sobre a

refundamentação das perspectivas de gênero, da juventude, da questão do negro, dos indígenas etc. Em suma, discutimos adiante sobre como o campo investigativo da Educação Popular vem sendo demarcado no Brasil na última década.

2.1.1 Criação do Instituto Anísio Teixeira (INEP) na década de 1930

Antes do debate a respeito da refundamentação da Educação Popular para o Século XXI, promovido no âmbito latino-americano, e do surgimento de Paulo Freire no final de 1950, com a proposta de uma educação problematizadora, havia um entendimento relativamente generalizado de que todo serviço educacional oferecido ao povo – fosse pelo Estado ou por qualquer outro setor da sociedade – deveria ser qualificado como *popular* (BEISIEGEL, 1984). Por exemplo: a expansão da rede escolar primária, nos anos 1930, com a entrada do Brasil no modelo industrial, e as campanhas de erradicação do analfabetismo em 1940, com a ascensão da educação de adultos à posição de um problema nacional (PAIVA, 1984).

Essas políticas de Estado, tanto em forma de expansão da rede pública de ensino, para atender às demandas emergentes, quanto de campanhas para erradicar o analfabetismo ou campanhas para atender às metas internacionais se identificam com o que Brandão (2006) caracterizou como *trabalho da democratização do saber escolar.* As experiências educativas, posteriormente desenvolvidas no Movimento de Cultura Popular, em Recife, sob a coordenação de Paulo Freire e apoiadas pela prefeitura da capital pernambucana e pelo governo federal, no início dos anos 1960, embora também possam ser nomeadas de *Educação Popular*, já se identificam com o que Brandão (2006) apresenta como a terceira fase, *o trabalho de libertação*. Esses são alguns exemplos dessa educação destinada às classes populares durante o Século XX e que, de certo modo, foram todas qualificadas como *populares*.

Devido ao endurecimento do Estado ditatorial brasileiro, depois do golpe militar de 1964, houve mais um deslocamento conceitual da *Educação Popular.* As classes populares, com apoio da Igreja Católica, passaram a se organizar em Comunidades Eclesiais de Base, articuladas com a reconfiguração da Igreja no Concílio Vaticano II, no papado de João XXIII e Paulo VI, logo em seguida. Isso possibilitou certo afunilamento do que se entendia por *Educação Popular*, até então, em toda a América Latina (PAIVA, 1984). Tudo o que era

iniciativa do Estado regido pelos militares – Cruzada ABC[28], Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a oferta de escolarização pública – passou a ser vinculado ao não popular, ao autoritário, à reprodução das relações vigentes, ao estado ditatorial e ao capitalismo (BEISIEGEL, 1984). Continuou sendo conhecido como *Educação Popular*, exclusivamente o que Brandão (2006) e Carrillo (2013) denominam de *trabalho de libertação,* ou seja, a *terceira fase.* Isso se deve às sucessivas ditaduras de direita que marcaram a América Latina no Século XX, como o próprio Brasil, o Chile e a Argentina, por exemplo. Enfim, ganhou visibilidade a tendência a se relacionarem as iniciativas da sociedade civil a tudo o que era progressista, democrático, crítico, libertador e transformador.

> A contrapartida para o estreitamento operado pela tendência a eliminar do campo da "Educação Popular" tanto a escola quanto o Estado como organizador legítimo de atividades educativas destinadas às camadas populares […] foi a ampliação do conceito, de maneira a abranger como "educativa" o conjunto da "vida civil" das populações, arrastando seus defensores a uma "pedagogização" da vida quotidiana e de todas as formas de luta social (PAIVA, 1984, p. 17).

Nesse sentido, a noção de *Educação Popular* foi se modificando historicamente, passando pelos programas de educação de adultos, pela universalização do ensino elementar e pelas iniciativas do Estado ou não. Enfim, a inclusão ou exclusão de cada um desses elementos conceituais dependeu do contexto histórico[29]. Assim, a educação pública só começou a se massificar no Brasil no início do Século XX, com a maior concretização dos ideais liberais em 1930, quando o país adentrou o processo de industrialização. Isso significa que a *Educação Popular* já era objeto de interesse dos pesquisadores do campo educacional quando o INEP criado na década de 1930, período chamado de *democratização do saber escolar* no Brasil.

O INEP foi criado exatamente em 1937, no contexto nacional da saída do modelo agrário-exportador para o modelo industrial. Isso obrigou o Estado brasileiro a expandir a rede pública de Educação, pois, com o enfraquecimento do modelo agrário, uma parcela significativa dos camponeses migrou para a zona urbana em busca de trabalho nas indústrias. Isso demandou a formação dessa mão de obra, tendo em vista não só a manipulação do maquinário industrial, mas também a formação de conduta e de identidade *adequadas* para a

---

[28] Ação coordenada pelos missionários protestantes estadunidenses, fundamentadas pedagogicamente no Método *Laubach*,

[29]No caso da Europa, por exemplo, a *Educação Popular* está relacionada à Reforma Protestante, no Século XVI, especificamente à necessidade de universalizar a alfabetização e de difundir os textos bíblicos, mas também ao surgimento da ordem capitalista. Trata-se ,de um conceito ancorado nos destinatários da educação.

vida urbana tanto dos trabalhadores quanto de seus filhos. Logo, a expansão da rede pública de ensino demandou a criação do INEP como uma agência responsável por sistematizar e organizar a documentação educacional já existente, promover pesquisas e prestar assistência técnica aos serviços educacionais públicos.

Conforme o portal do INEP[30], em 1944, foi criada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)[31], cuja função era de veicular todas as informações e pesquisas educacionais produzidas no âmbito do instituto. Ainda hoje, esse periódico edita publicações de vários pesquisadores da área educacional. Até o início dos anos 1950, a direção do INEP ficou sob a responsabilidade de Lourenço Filho, e a partir de 1952, passou a ser dirigido pelo educador Anísio Teixeira, que enfatizou a Pesquisa Educacional como sua atividade primordial, criando o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), que foi extinto no final da década de 1970. Já em meados dos anos 1980, o INEP sofreu um processo de redimensionamento, deu mais ênfase ao assessoramento técnico do MEC e deixou por conta dos Programas de Pós-graduação em Educação *strito-sensu* a questão da Pesquisa Educacional.

A criação do INEP, em 1937, foi um dos primeiros marcos institucionais para o campo investigativo da Educação Popular. Com a primeira edição da RBEP, em 1944, já havia um entendimento acerca das "[...] origens da Educação Popular [que] são encontradas nos movimentos religiosos de há alguns séculos [...]" (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 8). Todavia, diz o autor, essa educação só se consolida nos Estados nacionais que foram fortalecidos no Século XIX. Nesse sentido, a Educação Popular, a Educação Pública e a Educação para a Nação apareceram em 1940 como correlatos investigativos presentes nos estudos que tomavam a educação como problema de investigação no âmbito do INEP e da RBEP. Em outras palavras, ao se tomarem como parâmetro os sujeitos das classes populares para se delimitar o entendimento de Educação Popular, é possível afirmar que o interesse da pesquisa pela *Educação Popular* apareceu, pelo menos, na década de 1930 e com a criação da RBEP, nos anos 1940, com os seguintes temas e problemas: 1 – os mais amplos; 2 – os termos históricos; 3 – os termos políticos da época; 4 – da organização da educação nacional; 5 – em termos quantitativos e de recursos.

> De outra parte, já antes de 1930, podia ser observado claro movimento de opinião, manifestado nas associações de educadores, no sentido de *uma definição da obra da Educação Popular*, com o desejado caráter nacional.

[30]Para saber mais consultar: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia> acesso: 28 de out de 2014.

[31]Para saber mais consultar: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP> acesso 28 de out de 2014.

> Aos educadores, solicitam as mais altas autoridades do país, na Conferência Nacional de Educação, promovida em 1931, pela Associação Brasileira de Educação, a colaboração dos estudiosos do problema. Essa colaboração não se fêz tardar e alcançou repercussão nos trabalhos da Constituinte de 1934 (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 13, grifos nossos).

Embora o INEP continuasse a existir nas décadas seguintes, o deslocamento da noção de Educação Popular – dos sujeitos a quem a educação é destinada para os agentes promotores – não nos permite mais afirmar que o Instituto continuou promovendo investigações sobre *Educação Popular* em 1960 e 1970, porque, nesse período, passou a ser visível o que Brandão (2006) e Carrillo (2013) chamam de *trabalho de libertação através da educação.* Trata-se da educação dos movimentos, organizada de maneira clandestina, vinculada a processos de resistência ao poder estatal que, a essa altura da história, já era ditatorial. Foi nesse contexto em que, a partir dos anos 1960, houve uma maior especificação da concepção de Educação Popular (PAIVA, 1984). Quando a Igreja se volta para a ação comunitária, o trabalho pastoral e educativo com as classes populares ganha força, e a articulação entre a Igreja e os grupos sociais perseguidos pelo regime militar se torna mais nítida. Isso modifica, de certa maneira, o que se entendia como *Educação Popular.* Nesse sentido, "a adjetivação 'popular' deslocou-se do destinatário para os agentes e o conteúdo político, aparecendo como legitimamente digna de tal qualificativo apenas a educação […]" que fosse promovida por essas classes ou organizada em função do interesse desses sujeitos – predominantemente em espaços clandestinos – e da resistência contra a ditadura militar instalada no Brasil a partir de 1964 (PAIVA, 1984, p. 33).

Por enquanto, é possível afirmar que o campo investigativo da Educação Popular teve como espaço o INEP, com sua criação em 1937, até meados dos anos 1960. Isso não quer dizer que o instituto deixou de produzir pesquisas educacionais logo após esse período. Porém, o campo teórico da Educação Popular, os educadores populares e os movimentos sociais populares se negaram a chamar de *popular* qualquer oferta educacional oferecida pelo Estado a partir desse período, devido ao contexto político que se instalou no país. Paiva (1984) e Beisiegel (1984) demonstram que há um estreitamento do conceito nesse momento e só se entende como Educação Popular as experiências desenvolvidas clandestinamente e que se opõem ao regime. Embora essas experiências tenham se tornado objeto do campo investigativo da Educação Popular, só ganharam um espaço institucional quase duas décadas depois, em outro contexto histórico e político, como veremos mais adiante.

2.1.2 Institucionalização da pós-graduação *stricto-sensu* na década de 1960

Um relevante marco da criação e da institucionalização dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil está registrado no documento que ficou conhecido como *Parecer Sucupira*, do ano de 1965. Contextualizando brevemente, nossa pós-graduação foi institucionalizada no ano posterior à deposição do Governo João Goulart pelos militares. Já é sabido que, a partir de 1964, esse país passou por um período de intensa repressão cultural, social e política, através do aparelhamento do Estado por parte das forças armadas. Essa ditadura tomou diversas providências em todos os setores da sociedade, e a educação foi um deles. Várias de nossas políticas passaram a ser inspiradas ou influenciadas pelos modelos norte-americanos. Em suma, no Brasil, o nascedouro da pós-graduação *stricto-sensu* está imerso em todas as contradições que esse período apresenta (KUENZER e MORAES, 2005). Nesse sentido, precisamos olhar para ele com o fim de saber quais foram as condições que possibilitaram a existência do espaço institucional das Pós-graduações em Educação e esse espaço do campo investigativo da Educação Popular. Além disso, é importante considerar que o modelo atual de pós-graduação em que estamos imersos e que condiciona institucionalmente nossas pesquisas é legatário desse período.

> O regime militar, como se sabe, possuía um traço acentuadamente nacionalista e ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o "Brasil grande". Entre seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações. Há consenso entre os especialistas que a carência de recursos humanos para alcançar esses objetivos foi um dos fatores determinantes para o apoio à criação e expansão da pós-graduação dentro e fora das universidades (GERMANO, 1993; MORAES, 2002). Este fato pode ser constatado pela indução financeira e pela normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico efetivados pelo regime nesse campo, sobretudo na fase do chamado "milagre econômico", no início da década de 1970 (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1344).

O Parecer Sucupira 977/65, aprovado pelo então Conselho Federal de Educação, ressaltou a necessidade de se estabelecer, com a devida clareza, a natureza e as especificidades dos cursos *stricto-sensu,* diante de uma indefinição conceitual que circulava nas universidades brasileiras até o momento. De certo modo, esse documento responde às indefinições existentes relativas à natureza desses cursos. O Parecer visou enfrentar os

equívocos que confundiam esses cursos com os que ele qualificou como uma *simples especialização*. Diferentemente dos cursos de especialização *lato-sensu,* o Parecer denota que os cursos *stricto-sensu* têm como fim formar pesquisadores e professores de cursos superiores em dois ciclos relativamente independentes: mestrado e doutorado. Para definir os objetivos e a natureza desses cursos, o Parecer tomou como parâmetro o sistema norte-americano baseado no *college,* subdividido hierarquicamente nos cursos de *undergraduate* e *graduate,* que equivalem, respectivamente, à graduação e à pós-graduação.

> Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações da universidade americana nas últimas três décadas do Século passado [Séc. XIX]. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. […] Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora (BRASIL, 2005, p. 3).

O Parecer também ressalta a necessidade de definir esses cursos, na medida em que o saber se complexificou de tal modo e, sobretudo, com Modernidade, e ficou praticamente impossível formar em alto nível, devido ao acúmulo de conhecimentos historicamente produzidos em diversas áreas do saber, apenas em cursos de graduação. Ao se limitar à formação inicial, o sistema criaria dificuldades não só em relação ao tempo de duração dos cursos, como também à economia e à gestão dos recursos financeiros. Considerou-se necessário, também, levar em conta que nem todos os que se formam nos cursos de graduação teriam interesse em se aprofundar ou em produzir conhecimentos novos e fazer avançar a Ciência em determinada área do saber.

Ao tomar como parâmetro o modelo europeu e o norte-americano, o Parecer Sucupira relata que a pós-graduação aparece nesses países com dois objetivos específicos, que são incorporados no Brasil e que, de certo modo, atendem ao modelo desenvolvimentista assumido nesse período histórico: a formação ultraespecializada do profissional/acadêmico, difícil de conseguir no âmbito da graduação, e a promoção livre da pesquisa científica, que possibilitou avanço da Ciência em diversas áreas do saber. São três os motivos relacionados à institucionalização da Pós-graduação no Brasil: 1 – a formação de professores universitários

em alto nível; 2 – o desenvolvimento do livre[32] pensamento científico nas diversas áreas do saber; 3 – o aprimoramento da formação e do treinamento dos técnicos que trabalham intelectualmente em alto padrão, com vistas ao desenvolvimento nacional.

O Parecer também distingue as pós-graduações *stricto-sensu* das *lato-sensu.* Ambas são denominadas de pós-graduação, no Brasil, por serem subsequentes à graduação. Os cursos visam à qualificação e ao aperfeiçoamento técnico/profissional, porém são qualificados como *lato-sensu*. Já nessa época, entendia-se que os *lato-sensu* poderiam ser oferecidos eventualmente para atender a determinadas demandas sociais, formativas ou mercadológicas, sem, necessariamente, fazer parte da dinâmica da universidade. Os *stricto-sensu,* além de sua especificidade na formação aprofundada do pesquisador, tendo em vista o avanço da Ciência, já deveriam fazer parte do complexo da universidade, sobrepor-se às graduações e, ao mesmo tempo, melhorar sua qualidade e criar condições de existência.

> No que concerne à universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem [nos anos 1960]. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras (BRASIL, 2005, p. 4-5).

O modelo norte-americano, como base para institucionalizar a pós-graduação no Brasil, foi seguido em alguns aspectos, sobretudo nesse período de institucionalização. Eis a justificativa: "sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação" (BRASIL, 2005, p. 6). A relativa autonomia entre os Cursos de Mestrado e de Doutorado, embora sejam hierarquizados em alguns programas, é um exemplo de inspiração no modelo norte-americano. Quanto às titulações, por exemplo, não houve uma fidelidade total, porque o Brasil não faz distinção de títulos por área do conhecimento nem usa as siglas *PhD* e *MA*, apenas Doutor e Mestre.

---

[32]Cabe ressaltar que, embora esse período seja marcado por intensa repressão política, cultural e ideológica, pela cassação dos direitos políticos e da liberdade de expressão da sociedade – principalmente daqueles que se opunham ao regime – o Estado brasileiro necessitava adequar-se a essa linguagem vigente no campo da Ciência, da formação universitária e da produção acadêmica, que são caracterizados pela relação entre ciência e liberdade de pensamento. Nesse sentido, ao menos no âmbito enunciativo, as noções de *liberdade* e de *livre circulação de ideias* se fez presente nos documentos oficiais, embora do ponto de vista político e de influência nas liberdades individuais e da sociedade civil, a postura do Estado brasileiro fosse contrária nesse período.

Ao se inspirar no modelo norte-americano, o Parecer ressalta que a Universidade brasileira deve adquirir experiência em matéria de pós-graduação. Outra preocupação expressa é com a qualidade dos cursos e o cumprimento de suas finalidades. O Parecer sinaliza estratégias de reconhecimento periódico dos cursos para garantir que eles são sejam uma espécie de segunda graduação, e o fato de uma instituição ter seus cursos de graduação já reconhecidos não é um critério prévio para que sejam reconhecidos os cursos de pós-graduação. Enfim, esses cursos foram pensados como prerrogativas das universidades, e se outros espaços isolados, como as faculdades ou os institutos superiores, se propusessem a realizar, que fossem avaliadas as condições para que o Conselho Federal de Educação autorizasse.

> A partir desse marco regulatório [o Parecer Sucupira], foi criado o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, iniciado em 1966. Desde então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas – processo contraditório, de avanços e recuos, de aprendizagens para a construção de uma cultura acadêmica que possibilitou que chegássemos à situação na qual nos encontramos hoje (RAMALHO, 2006, p. 183).

Ramalho (2006) propõe uma reflexão crítica a respeito de nossas práticas de pesquisa. Para isso, é necessário saber para quem pesquisamos, em que condições e com quais recursos e se esses resultados estão contribuindo para melhorar a sociedade. Ela observa, ainda, que nossa Pós-Graduação em Educação também não escapou do projeto desenvolvimentista articulado pelos militares. Devemos levar em conta que ela foi gestada em um contexto autoritário, no entanto foi contraditoriamente amadurecida e redefinida em meio a lutas por redemocratização e justiça social, e a Pós-graduação em Educação teve papel fundamental nesse processo (RAMALHO, 2006).

> O número de cursos e programas credenciados e reconhecidos pela CAPES, nesses anos todos, passou de 27 cursos de mestrado em 1984, para 86 mestrados em 2007. E, de 7 cursos de doutorado, em 1982, para 38 doutorados em 2007, em 88 programas (50 de mestrado, 2 de doutorado e 36 de mestrado e doutorado). O número de estudantes, mestrado e doutorado, aproxima-se dos 7.500. As publicações cresceram exponencialmente com múltiplos periódicos, livros e anais. Temos uma revista científica muito bem avaliada. Junto a ela, o número de revistas da área, qualificadas como disseminadoras de nossos estudos e pesquisas, ultrapassa três centenas (CURY, 2008, p. 163).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do biênio 1996-1997, redimensionou a pós-graduação brasileira e deslocou o eixo da

formação de professores do ensino superior para a pesquisa. Trata-se de um papel indutor do Estado, com o fim de impulsionar a pesquisa nas pós-graduações *stricto-sensu*. A ideia de *rogramas* foi introduzida, em contraposição a cursos de Mestrado e de Doutorado isolados. Outra alteração foi o destaque dado às linhas de pesquisa e seus produtos. Apesar de se reconhecer que o foco e a qualificação da pesquisa foram importantes com esse redimensionamento, é necessário criticar o exagero quantitativo da exigência de produção e considerar que os indicadores quantitativos da CAPES não têm condições de avaliar a qualidade dessas produções. Isso demandaria, pelo menos, uma leitura dos artigos, das dissertações e das teses, o que não deixa de ser feito, quando submetemos um artigo para publicação ou quando avaliamos as teses e as dissertações nas bancas. No entanto, não é a CAPES que atesta essa qualidade, mas esses outros espaços. Se o deslocamento saiu da formação de professores e passou para a pesquisa, no campo da Educação, deve-se questionar que tipo de conhecimento é exigido que se produza. Nessa direção, sabemos que a "[...] Comissão da Área de Educação buscou privilegiar 'aspectos qualitativos do material avaliado', com ênfase na produção intelectual, docente e discente, e na consistência e coerência da articulação entre atividades de pesquisa e formação" (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1347).

A respeito da qualidade do que vem sendo pesquisado nas Pós-graduações em Educação, Keunzer e Moraes (2005) observam algumas especificidades e tendências no modo como a Pesquisa Educacional é feita no país. Antes de as pós-graduações em educação terem sido criadas no Brasil, os mestres e os doutores eram formados, por exemplo, nos Estados Unidos da América. Essas pesquisas eram feitas com enfoques exclusivamente quantitativos e voltadas para o interior das instituições escolares, sem o estabelecimento de relações com os contextos externos à escola. Esse quadro foi paulatinamente modificado, e algumas tendências investigativas nas pós-graduações foram aparecendo.

A primeira *tendência* é a que Kuenzer e Moraes (2005) denominam de sincretismo teórico. Nesse sentido, a dificuldade de se estabelecer uma especificidade no campo investigativo da educação é apontada como elemento central dessa linha. Ou seja, essas pesquisas se fundamentam em adaptações de modelos teóricos advindos de outros campos do conhecimento. Embora esse acontecimento desloque o eixo do *pedagogismo*, ou seja, das investigações exclusivamente baseadas em dados escolares, processos didáticos etc., agrava a dispersão teórico-metodológica e causa um distanciamento ainda maior entre essas pesquisas e as especificidades da produção do conhecimento no campo da Educação. Há, também, a tendência a associar o sincretismo teórico ao metodológico. Os critérios para adotar essas

abordagens não são muito claros. Uma das maiores críticas a essas *tendências sincréticas* é que os resultados dessas pesquisas não passariam "[...] apenas, de relatar impressões fragmentadas de uma realidade superficialmente observada ou parcialmente intuída" (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1355).

Outra tendência agrega as pesquisas preocupadas com a experiência imediata. Ao contrário das demais, que se caracterizam pelo sincretismo, essa tendência é esvaziada de referências teóricas e metodológicas. Histórias ou relatos do cotidiano escolar são exemplos relativamente comuns desses tipos de pesquisas na área de Educação. Geralmente, essa tendência pressupõe que o saber docente nasce – espontaneamente – da *prática* e em nada é diferenciado do senso comum (KUENZER e MORAES, 2005). Isso tende às dicotomizações entre teoria e prática, tão recorrentes nos cotidianos institucionais. É necessário, então, problematizar sobre certa rejeição e as teorias, como se a experiência imediata fosse suficiente para se conhecer o fenômeno educativo. Confunde-se teoria com discurso. A incompreensão que isso gera é no sentido de que o estudo e o aprofundamento das teorias da Educação resultariam em perda de tempo. Nessa linha de entendimento, corre-se o risco de reduzir a pesquisa em educação a um simples levantamento de dados para criar estratégias de intervenção, vazias das devidas mediações teóricas e reflexivas (KUENZER e MORAES, 2005).

> Costuma-se afirmar que uma das maiores dificuldades com a qual se depara a pesquisa na área é o fato de que a reivindicação a um estatuto epistemológico mais definido é obstaculizada pela complexidade do fenômeno educacional e do caráter de confluência de várias disciplinas que caracterizam a área. Por outro lado, como prática social complexa – a área da saúde enfrenta problemas bastante similares – assevera-se que, na educação, 'o individual e o social, o teórico e o prático, o investimento e o consumo, a transmissão e a renovação, a estrutura e o imaginário não podem ser separados, [pois] tudo em educação é, em princípio relevante' (Mello, 1983). Dito de outro modo, aparentemente, no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção de conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo. Desde as especificidades inequívocas da área, que cada um desses campos é um universo à parte – até as envolventes questões de meio ambiente, cultura, linguagens ou movimentos sociais (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1354).

Uma das questões colocadas nesse debate sobre a Pós-graduação em Educação é o reconhecimento da pluralidade epistemológica (OLIVEIRA e ALVES, 2006). Trata-se de uma visibilidade conferida às possibilidades investigativas que se ocupam dos diversos *fazeres e pensares* nos diversos espaços sociais. Não só os espaços institucionais são colocados como

lócus da pesquisa, mas qualquer espaço social onde ocorrem processos educativos. Isso abre um campo para a pesquisa em Educação Popular, porque ela se configura como uma série de princípios éticos, políticos e epistemológicos que comportam essa pluralidade. Nesse sentido, "[...] a dimensão política dessa postura epistemológica é tão importante, sendo indissociável da própria epistemologia" (OLIVEIRA e ALVES, 2006, p. 591).

No Brasil, a institucionalização da Pós-graduação *stricto-sensu* em Educação foi a condição fundamental para a criação de linhas de pesquisa em Educação Popular e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Logo em seguida, como veremos adiante, a criação de um Grupo de trabalho em Educação Popular na ANPED atualizou o debate acadêmico sobre a temática e não só fortaleceu esse campo de estudos, potencializando a produção em Educação Popular nas pós-graduações, mas também contribuiu e continua a contribuir com os debates críticos a respeito do sentido e da função social dos programas *stricto-sensu*, das pesquisas neles produzidas e de seu papel nos processos de transformações históricas.

Um exemplo emblemático da institucionalização da pós-graduação *stricto-sensu,* como um marco para a emergência de um campo investigativo da Educação Popular no Brasil, é a criação do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba. Todavia, o PPGE/UFPB tem sua gênese na segunda metade da década de 1970, com a criação de um Curso de Mestrado em Educação (CME) na área de concentração em Educação de Adultos. Já em 1980, foram criadas outras áreas de concentração, dentre elas, a de Educação Popular. Em 1990, o CME foi reconfigurado às novas determinações da CAPES e tornou-se um programa de pós-graduação, que contemplou, além dos Mestrados, os Cursos de Especialização e, posteriormente, vislumbrou os Doutoramentos, que se concretizariam logo na primeira década do Século XXI. Dentre suas várias linhas de pesquisa, destaca-se a de Educação Popular, com Cursos de Mestrado e de Doutorado, a qual agrega diversos grupos de pesquisa e projetos institucionais de Iniciação Científica que são articulados principalmente ao Curso de Graduação em Pedagogia. Outra ação relevante, que ocorre sistematicamente, é o Seminário em Educação Popular e Movimentos Sociais, um evento que agrega estudantes, professores, pesquisadores e movimentos sociais de diversas partes do país e do continente para discutir sobre a problemática da Educação Popular. Em suma, o PPGE/UFPB, desde 1970, fomenta estudos nesse campo. Ao longo de quase meio século de existência, esse programa vem se destacando regional e nacionalmente, demonstrando sua vocação ética, política e acadêmica com a pesquisa no campo da Educação Popular.

2.1.3 A Criação do GT de Educação Popular na ANPED[33] na década de 1980

A partir da década de 1980, no final do regime militar, o INEP deixou de priorizar a questão da Pesquisa Educacional e passou a investir no assessoramento técnico ao Ministério da Educação (MEC). É nesse contexto de redemocratização brasileira e de deslocamento da função do INEP da pesquisa para o assessoramento técnico, que podemos indicar como terceiro marco para o aparecimento da Educação Popular no cenário da Pesquisa Educacional. Entendendo essa educação como uma prática baseada em princípios, independentemente do espaço de sua promoção, e marcada pela presença de múltiplos sujeitos, o aparecimento da Educação Popular, como área de interesse do campo da pesquisa, apareceu de maneira expressiva, pela terceira vez, com a criação do Grupo de Trabalho (GT) de Educação Popular na ANPED, ainda em 1980. Streck (2012, p. 189) chama à atenção para o fato de que devemos

> […] olhar o Grupo de Trabalho de Educação Popular no conjunto de outros grupos de trabalho, que têm a sua especificidade muito mais delimitada, mas que ao mesmo tempo são congenitamente próximos à Educação Popular. Educação e Movimentos Sociais, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos são grupos com muitos pontos de intersecção – quando não de sobreposição – com a Educação Popular. De outro ângulo, pode-se também dizer que a grande maioria dos trabalhos apresentados em Educação Popular poderia estar em outro grupo de trabalho, desde Educação Infantil à Filosofia da educação.

Fleuri (2005) também chama à atenção para a criação do GT 06 de Educação Popular da ANPED em 1981, que se apresenta como mais um marco da Educação Popular como objeto de interesse da Pesquisa Educacional. Esse grupo de trabalho foi criado, inicialmente, com a peculiaridade de sistematizar as experiências de Educação Popular que foram realizadas historicamente no âmbito dos movimentos sociais, com o fim de construir uma

---

[33]A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação foi fundada entre 1976/77, congrega programas de pós-graduação em educação *strictu sensu.* Sua sede está situada na Cidade do Rio de Janeiro/RJ. Nestes quase 40 anos de existência a ANPED objetiva promover e fortalecer a pós-graduação e a pesquisa educacional. Sua estrutura conta com uma diretoria constituída por um presidente, cinco vice-presidentes, dois secretários, e um diretor financeiro. Além da diretoria, a estrutura da ANPED conta com um quadro associativo dividido na categoria de sócios individuais (professores e estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em educação), e os sócios institucionais (os programas de pós-graduação em educação *stricto sensu*). Essa estrutura ainda é constituída por mais de 20 Grupos temáticos de Trabalho, por um Conselho Fiscal, por um Comitê Científico e pelo Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação. Para saber um pouco mais sobre a ANPED acesse: <http://www.anped.org.br/>.

espécie de memória acerca das experiências, já que foram conduzidas clandestinamente, com precariedade de registro, sem que o INEP nem o MEC, pelo menos oficialmente, tomassem conhecimento.

O GT de Educação Popular se reuniu, pela primeira vez, em 1982, sob a coordenação de Osmar Fávero, durante a 5ª Reunião anual no Rio de Janeiro. A criação de um GT de Educação Popular na ANPED, já em 1981, sinaliza a existência de interesse dos pesquisadores da educação pela questão, anterior à criação do próprio GT. Uma das evidências disso pode ser verificada na própria ANPED, com a existência dos GTs de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação e Movimentos Sociais, só para citar esses exemplos mais emblemáticos. Como já assinalamos, não há um ponto de emergência do campo investigativo da Educação Popular, mas diversos pontos, e essa tendência também se confirma no espaço da ANPED.

Em relação ao GT de Educação Popular, especificamente, Fleuri (2005) relaciona as temáticas relativas ao próprio campo do conhecimento: 1 – os saberes populares; 2 – a ciência; 3 – a função social do conhecimento; 4 – a problematização da produção do conhecimento em diversas práticas sociais; e 5 – as implicações metodológicas da pesquisa-ação. Grande parte dessas discussões visam problematizar a relação entre a Ciência e os saberes populares. Há uma tendência a se questionar a legitimidade do conhecimento produzido academicamente, mediante os saberes populares. Trata-se de um movimento contrário à desqualificação dos saberes populares, ao serem classificados como não sistemáticos ou não científicos. Essa classificação é feita ao se tomar como parâmetro de cientificidade o pensamento eurocêntrico da Modernidade, conforme já referimos.

> Um passo significativo na formulação de novas perspectivas epistemológicas emergentes nas pesquisas em Educação Popular foi o Encontro de Intercâmbio do GT, realizado em João Pessoa, no mês de maio de 1997, em torno do tema *A pesquisa em Educação Popular: novos olhares, novas conexões, novas possibilidades de problematização.* Os 10 trabalhos apresentados no livro *Educação Popular hoje* (Costa, 1998) – constituem uma versão do estado da discussão, na época, sobre Educação Popular, sem no entanto, referir-se a balizadores paradigmáticos pré-estabelecidos. Os textos problematizam *o discurso da globalização* no atual contexto, discutindo seus *pressupostos epistemológicos* e suas *implicações* para a reconceitualização da *Educação Popular* (FLEURÍ, 2005, p. 23-24).

Com base nos trabalhos apresentados no GT da ANPED, ao longo de suas duas primeiras décadas de existência, Fleuri (2005) assevera que é preciso reelaborar modelos epistemológicos nesse campo de pesquisa. Nesse sentido, “a perspectiva marxista de análise

das classes sociais […] tem-se mostrado limitada na sua possibilidade de problematizar a crescente segmentação social do capitalismo tardio" (FLEURÍ, 2005, p. 50). Produzir conhecimento sobre a Educação Popular requer um olhar mais ampliado. Conforme será discutido mais adiante, as teorias marxianas explicam as relações sociais no âmbito do capitalismo, mas é necessário explicar outros elementos da Educação Popular, como aspectos culturais, metodológicos, didáticos, epistemológicos, subjetivos, afetivos, simbólicos e outros.

Ainda nesse domínio da ANPED, na discussão sobre o campo investigativo da Educação Popular, encontramos algumas reflexões sobre as tendências exclusivamente quantitativas de pesquisa, que apresentam dados como o percentual de crianças que morrem de fome ao redor do mundo. Todavia, esses dados, por si sós, não podem nos perturbar para levantar questões mais profundas. O número, nessa perspectiva, é um dado frio e não causa incômodo ou estranhamento necessário para uma reflexão mais crítica. Essa discussão propõe que os pesquisadores busquem outras formas de se produzir conhecimento em Educação Popular para abordar essas questões, visando possibilitar o surgimento de uma série de questionamentos a respeito da realidade (GONSALVES, 2001).

Para isso, precisamos conhecer a Educação Popular com profundidade, o que requer olhares de lugares distintos da racionalidade científica, de suas diversas abordagens investigativas e de outras epistemes. Devemos interrogar quais são os outros saberes por meio dos quais podemos olhar para a Educação Popular. Fleuri (2005) faz uma analogia significativa a respeito da possibilidade empírica de enxergarmos os objetos com a noção de profundidade que está condicionada à nossa visão bifocal. Isso significa que só conseguimos enxergar as coisas em três dimensões porque temos dois olhos que capturam praticamente a mesma imagem. Praticamente, porque são pontos de vista distintos, que não são idênticos, mas perspectivas diferentes. Essa analogia permite afirmar, por exemplo, a importância de analisarmos a Educação Popular tanto a partir do critério da cientificidade, em suas diversas abordagens, quanto dos saberes populares ou de outros critérios, como, por exemplo, os da subjetividade. Essa é uma das condições fundamentais para a construção de saberes marcados pelo elemento da profundidade, visto que apoia-se em múltiplas referências.

O legado da modernidade, sobretudo o herdado dos positivistas, não nos ajuda a desnaturalizar os problemas sociais nem nos deixa indignados suficientemente a ponto de nos provocar reflexões mais profundas, deixa-nos somente nas superfícies e no aparente. Nessa direção, os sujeitos pertencentes às classes populares são vistos como estrangeiros pelos pesquisadores, como uma categoria de análise, uma abstração. Essa discussão, no âmbito do GT da ANPED, ressalta que precisamos *sentir* a realidade e não, apenas *digerir* os dados

quantificados. Ao que parece, é uma crítica ao uso exclusivo da racionalidade em detrimento do *sentir* e uma proposição para outros caminhos sobre a questão da Educação Popular (GONSALVES, 2001). Acerca disso, o GT de Educação Popular

> […] tem trabalhado no limiar de um "salto lógico". Isto é, na busca de elaborar uma compreensão flexível e plural capaz de captar a interdependência entre a complexidade das experiências de Educação Popular e a "dialógica" dessa complexidade. Alguns estudos discutem experiências de Educação Popular (nos diferentes campos da educação de adultos, da saúde, de movimentos sociais...) e outros estudos analisam as perspectivas epistemológicas da hermenêutica, da complexidade, das configurações. Mas é a inter-relação entre esses estudos (os de caráter epistemológico e os de caráter empírico), construída no debate em nosso GT que se vem elaborando concepções 'mais abrangentes, flexíveis e multifacetadas', capazes de teorizar o sistema de sua interdependência mútua (FLEURI, 2005, p. 79).

No final dos anos 1980, o GT da ANPED estava focando o debate na Educação de Jovens e Adultos. Em 1990, emergiu o debate sobre Educação Popular em saúde, cujo objetivo central era de compreender bem mais os pontos de vista das classes populares nas relações sociais e educativas. "Por esse motivo, as pesquisas de caráter eminentemente teórico, no campo da epistemologia, ganharam espaço nos debates do GT" (FLEURI, 2005, p. 113). Já no final de 1990, o GT de Educação Popular da ANPED anunciava que seria preciso uma nova epistemologia que superasse a ideia de ser mais um modelo rígido típico da racionalidade vigente.

Esses achados sobre a pesquisa a respeito da Educação Popular, no espaço da ANPED, não transitam pela distinção ou dicotomização entre sujeito e objeto (GONSALVES, 2001; FLEURÍ, 2005). Trata-se de uma crítica à Ciência da Modernidade em seus diversos ramos. Portanto, essa discussão reforça o entendimento de que, nas últimas três décadas, a Educação Popular vem passando por um momento de transição e/ou ampliação epistemológica. Por essa razão, devemos acionar outras chaves de leitura e recorrer a outras categorias de análise. Enfim, é imprescindível explorarmos outros aspectos constitutivos da Educação Popular, distintos dos já pesquisados a partir das abordagens já consagradas nas últimas décadas. Com esse *salto lógico*, a proposta desta tese é de ampliar nossas investigações, especificamente para o campo do discurso, por meio da Análise Arqueológica do Discurso, com o intuito de encontrar os elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular.

2.1.4 Teses e Dissertações em Educação Popular (2011-2015)

Com a institucionalização dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação, foi possível criar condições para o surgimento da ANPED e um GT de Educação Popular em seu interior. Esse espaço de debate científico e acadêmico amadureceu e diversificou o pensamento sobre a Educação Popular. Nesse contexto, a ANPED se colocou também como condição de promover um debate sobre a questão no interior dos programas de pós-graduação. No que diz respeito a essa produção interna desses programas, a Educação Popular aparece como linha de pesquisa ou como uma temática transversal às outras linhas.

Em consulta feita em 2015 à Biblioteca Digital de Teses e Dissertação (BDTD), somente com a palavra-chave *Educação Popular* foi possível identificar 181 trabalhos em programas de pós-graduação distribuídos em mais de 30 universidades espalhadas pelo país[34]. Considerando as limitações da ferramenta de busca e a restrição ao descritor *"Educação Popular"*, o quadro seguinte é uma modesta amostra da questão e confere visibilidade às oito instituições que apresentam um volume maior de teses e dissertações em seus respectivos programas de pós-graduação, considerando duas universidades em cada uma das seguintes regiões brasileiras: Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul. O quadro sistematiza, entre teses e dissertações, 114 trabalhos defendidos entre os anos de 2011 e 2015.

QUADRO 02 - A Educação Popular nas teses e dissertações no Brasil (2011-2015)

REGIÕES	IES	TIPO	QUANT/ANO					TOTAL
			2011	2012	2013	2014	2015	
Nordeste	UFPB	T	--	4	4	2	4	42
		D	7	7	5	8	1	
	UFPE	T	2	--	--	–	--	5
		D	2	--	--	1	--	
Centro-Oeste	UNB	T	--	--	--	–	--	7
		D	2	2	1	1	1	

[34]É bem verdade que a produção em Educação Popular, mesmo no período consultado, é muito mais ampla do que o quadro apresenta. Quando fizemos a mesma busca (2011-2015) a partir do descritor "Educação de Jovens e Adultos", encontramos 437 trabalhos, e com o descritor "movimentos sociais", 903. Por causa desse expressivo volume, avaliamos a necessidade de executar o trabalho e de restringir a busca ao descritor "Educação Popular". Fizemos isso mesmo sabendo que esse levantamento deixaria de contemplar uma série de outros trabalhos igualmente produzidos nesse campo. Um exemplo disso é grande parte da própria produção do GEPEJA/UFPB, que é fundamental para sustentar esta tese, porém, nesse caso específico, dedicamos, mais adiante, um tópico exclusivo para abordar essa produção em sua relação com a Análise Arqueológica do DiscursoAnálise Arqueológica do Discurso.

	UFG	T	--	--	--	–	--	7
		D	--	1	6	–	--	
Sudeste	USP	T	1	1	2	2	3	18
		D	--	1	2	3	3	
	UFSCAR	T	--	1	1	2	--	10
		D	--	1	3	2	--	
Sul	UFRGS	T	3	–	1	4	–	19
		D	2	--	4	1	4	
	UFSC	T	–	1	–	–	--	6
		D	2	1	1	1	--	

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Nessa consulta, a Universidade Federal da Paraíba se destaca pelo volume de produções sobre a Educação Popular nesses últimos cinco anos. Isso se deve, de certo modo, à sua tradição no que diz respeito ao PPGE/UFPB com sua linha de pesquisa sobre o assunto, desde a década de 1970, conforme já mencionado. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo também se destacam em termos de volume nesse mesmo período. O próximo quadro sistematiza as temáticas abordadas na maior parte dessas teses e dissertações.

QUADRO 3 – Temáticas sobre Educação Popular, no Brasil, nas teses e nas dissertações (2011 a 2015)

TEMA	**NORDESTE**		**CENTO-OESTE**		**SUDESTE**		**SUL**		**TOTAL**
	UFPB	UFPE	UNB	UFG	USP	UFSCAR	UFRGS	UFSC	
EJA	5	2	3	1	--	--	3	1	15
Educação do Campo	9	--	--	--	--	3	1	--	13
Ed. Pop. em Saúde	7	--	2	--	--	1	2	--	12
Economia Solidária	3	--	--	--	2	1	--	--	6
Teologia da Libertação	4	--	--	--	--	1	--	--	5
Movimentos Sociais	1	1	1	1	--	--	--	--	4
Ensino Superior	--	--	--	--	1	--	2	--	3
Vulnerabilidade Social	--	--	--	--	--	2	1	--	3
Outros[35]	7	--	--	4	4	--	3	2	20

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

[35]Educação Ambiental, Gestão, Migração, Leitura, Aprendizagem, Cultura Popular, História da Educação, Ensino de Ciências, Pedagogia Social, ONGs, Educação Popular Infantil, Formação do Educador, Educação e Trabalho e Educação Escolar.

O quadro demonstra uma diversidade temática que engloba problemáticas mais específicas. Considerando o volume de trabalhos, as quatro temáticas que mais se destacaram foram: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Popular em Saúde e Economia Solidária. Outras temáticas também apareceram no levantamento, porém, de modo mais raro. Contudo, todas as temáticas e seus respectivos objetos contribuem para compor o campo investigativo da Educação Popular no Brasil, pelo menos nos últimos cinco anos, não correlacionando somente uma diversidade de temas, mas também de sujeitos/identidades, questões sociais/educativas, teorias e experiências.

Considerando a temática da EJA, Silva (2011) tem como objeto de estudo uma série de enunciados sobre a formação de professores para a EJA na perspectiva da Educação Popular; Furtado (2013) analisou as táticas de resistência de jovens ao processo de escolarização, considerando que o fracasso escolar é uma forma de resistência; Bezerra (2013) discutiu sobre a relação entre saberes escolares e cotidianidades na EJA; Jesus Filho (2013) analisou casos de escolaridade prolongada de alunos que cursaram alguma etapa de sua trajetória acadêmica na EJA e que conseguiram ingressar em algum curso superior na Universidade Federal de Goiás e Abreu (2014) fez um estudo sobre as concepções de conhecimento escolar dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

No rol de estudos agregados a respeito da Educação do Campo, Correia (2011) analisou as concepções e as práticas de Educação do Campo e a alternância vivenciada em sua dinâmica; Costa (2012), por sua vez, investigou os princípios orientadores do Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e do Amazonas, em convênio com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Bierhals (2013) elegeu como objeto de pesquisa as condições de gestão democrática no cotidiano da E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria, na perspectiva da Educação Popular do Campo; Amaral (2014) fez um estudo sobre a atuação de pedagogas da terra, formadas no primeiro Curso de Pedagogia da Terra do estado de São Paulo, e Santos (2014) analisou o processo de construção e implementação do Projeto Político-pedagógico da EMEIEF Mª Bernadete Montenegro, Sapé/PB.

No conjunto de temáticas sobre a Educação Popular em Saúde, Petuco (2011)[36] investigou o discurso em campanhas de prevenção ao uso de drogas/crack; Rosa (2011)

[36]Ressalte-se que essa é uma dissertação fundamentada na Análise Arqueológica do Discurso, orientada e elaborada no âmbito do GEPEJA/UFPB, na linha de pesquisa em Educação Popular. Está descrita mais à frente ao analisarmos a produção do referido grupo a partir das possibilidades de elaboração de objetos de estudos arqueológicos.

estudou o modo como a Educação Popular, no cenário da extensão universitária, pode contribuir para fortalecer a integralidade na formação em Enfermagem; Silva (2013) investigou a contribuição da Psicologia Humanista, de Carl Rogers, e da Educação Popular, desenvolvida por Paulo Freire, no âmbito da Atenção Primária à Saúde; Braga (2013) analisou a cultura popular como um recurso clínico no contexto da Reforma Psiquiátrica; e Pulga (2014) fez um estudo sobre as contribuições dos movimentos sociais populares nas experiências e nas práticas culturais, integrativas, tradicionais de cuidado e de Educação Popular em saúde.

Finalmente, os estudos no campo da Economia Solidária agregam trabalhos como o de Leite (2011), que estuda a dimensão educativa no processo de construção e realização da V Feira Paraibana de Economia Solidária (ECOSOL); o de Santana (2012), que analisa os componentes educativos presentes na extensão desenvolvida por incubadoras de empreendimentos solidários populares; o de Laporte (2013), que investiga o fortalecimento do movimento de economia solidária pelas políticas brasileiras federais; o de Pistelli, (2014), cujo objeto são as relações de consumo sustentável em educação, mediadas por um diálogo com a economia popular solidária através da trajetória do Instituto Kairós; e o de Tafuri (2014), que estuda os processos educativos decorrentes da prática social da gestão do Banco Comunitário Nascente, localizado e atuante no Jardim Gonzaga, bairro de periferia urbana da cidade de São Carlos/SP.

Sem a intenção de fazer um levantamento ou uma análise exaustiva dos temas e dos problemas, essa consulta é uma modesta amostragem da problemática relativa à Educação Popular em nosso país, nesse início da segunda década do Século XXI. Contudo, essa aproximação nos permite fazer algumas análises sobre esse campo investigativo. Com todas as contradições e limitações que o *aprisionamento* da Educação Popular em linhas de pesquisa possa acarretar, essa incursão por essas teses e dissertações demonstra a relevância de se constituírem linhas de pesquisa específicas para consolidar esse campo investigativo. Tal afirmação se sustenta na sistemática produção em Educação Popular justamente no PPGE/UFPB.

Em segundo lugar, a Educação de Jovens e Adultos aparece como uma importante expressão da Educação Popular em seu campo investigativo. Isso não ocorre simplesmente por causa do volume de trabalhos encontrados no referido período, mas devido à sua capacidade de interlocução com os referenciais teóricos da própria Educação Popular e à sua especificidade no campo da Educação. Em outras palavras, as temáticas relativas ao campo da saúde, da economia solidária, do campo, entre outras são temáticas fortes, atuais e relevantes

no campo político e social da Educação Popular. Elas se identificam com o sujeito campesino, com processos emancipatórios ou com a instrumentalização de práticas sociais de resistência à opressão e mobilizam os sujeitos das classes populares sobre a construção de lutas sociais.

Ressalte-se, contudo, que, ao pensar em elementos como o campo pedagógico, os processos intersubjetivos de ensino-aprendizagem, o currículo, a avaliação da aprendizagem, o planejamento educacional, a alfabetização, os processos críticos de apropriação do conhecimento historicamente produzido, acumulado e sistematizado, em suma, ao problematizarmos o conhecimento escolar, as temáticas outras ocorrem em uma espécie de tangenciamento das especificidades subjacentes às problemáticas propriamente pedagógicas. Isso é ratificado, ao menos em parte, pelo que observam Kuenzer e Moraes (2005) a respeito das tendências ao sincretismo teórico na Pesquisa Educacional. Já as pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos, muitas das vezes estão articuladas não só a essas outras temáticas, de modo transversal, mas também aos referenciais da própria Educação Popular e adentram sistematicamente as especificidades pedagógicas, favorecendo o exercício de pensar criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem dentro ou fora do espaço escolar.

2.2 TÉCNICAS, ABORDAGENS E METODOLOGIAS REFERENCIAIS, SIGNIFICATIVAS E SIGNIFICANTES

Este tópico objetiva demonstrar como a Análise Arqueológica do Discurso aparece nas pesquisas sobre Educação Popular e possibilitam novas questões para estudo. Há, pelo menos, três pontos de partida para atingirmos essa finalidade. Em primeiro lugar, poderíamos partir do aparecimento dos estudos foucaultianos no Brasil ou, de modo mais geral, dos estudos sobre a Análise do Discurso francesa: seu histórico, sua tradição, sua apropriação teórica nas problemáticas brasileiras etc. No entanto, essa opção não contempla, necessariamente, a produção no campo da Educação e deixa nosso objeto de estudo temporariamente escanteado.

Seria possível também tomar como ponto de partida a própria produção do GEPEJA/UFPB, seus temas, seus problemas e seus objetos nas teses e nas dissertações defendidas ou nos livros e nos artigos já publicados. Contudo, essa opção se adiantaria ao que já seria realizado, de um jeito ou de outro, no final deste capítulo. Além do mais, fazer dessa opção um *ponto de partida* careceria das mediações necessárias presentes nas produções no campo da Educação Popular que situam e contextualizam o aparecimento da Análise Arqueológica do Discurso nesse campo.

Restou-nos, então, outro dos possíveis *pontos de partida* a que recorremos – o levantamento das pesquisas já realizado no tópico anterior. Embora seja uma amostragem limitada ao descritor *"Educação Popular"* e ao período de 2011 a 2015, a escolha por esse ponto se justifica porque permite que sejam identificadas algumas tendências teórico-metodológicas que fundamentam essas pesquisas. Ao tomar essa decisão, apresentamos, neste tópico, as principais abordagens que foram identificadas nesse levantamento. Para isso, fizemos uma incursão pelos referenciais teóricos mencionados, no sentido de explicar como eles permitem a constituição de uma série de assertivas e proposições sobre a Educação Popular. Consideramos essa opção a mais adequada para situar a Análise Arqueológica do Discurso no campo teórico-metodológico da Educação Popular e no rol das abordagens da problemática da linguagem, porque, quando adentramos as principais correntes, pudemos explicitar suas distinções em relação à arqueologia foucaultiana, suas especificidades e suas contribuições por meio da formulação de determinados objetos de estudo.

Além dos objetos, dos temas e dos problemas, as abordagens teórico-metodológicas utilizadas também revelam facetas do campo investigativo da Educação Popular. Tendo em vista o levantamento realizado, é possível afirmar que o panorama é heterogêneo e complexo. Estamos diante de uma diversidade de abordagens, de técnicas e de instrumentos. Foi possível identificar instrumentos de coleta de dados usados em pesquisas com abordagem fenomenológica e histórico-dialética e em abordagens ditas pós-modernas. Como exemplo disso e com base nos resumos das teses e das dissertações, a ferramenta da entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta de dados pelo menos em 20 trabalhos de abordagens teóricas não somente distintas como conflitantes. A Análise de Conteúdo foi utilizada como instrumento/técnica de tratamento de dados em 19 trabalhos. Além disso, há outras modalidades de entrevista e de observações (participantes e sistemáticas) em menor volume.

Em termos de abordagens teórico-metodológicas, foi possível observar que os trabalhos, no campo do Materialismo histórico-dialético, constituem o grupo mais numeroso. Somente com base na consulta aos resumos dos trabalhos, identificamos 14 estudos fundamentados nesse referencial, todavia apareceram 15 resumos que identificaram o trabalho como pesquisa documental. Os demais, em menor volume, são pesquisas bibliográficas, estudos de casos, história oral e pesquisas participantes. Embora todos esses trabalhos sejam classificáveis como pesquisas qualitativas, uma pequena parcela declarou nos resumos que alinha as abordagens qualitativas às quantitativas.

O quadro abaixo apresenta as metodologias de pesquisa e/ou técnicas de coleta de dados citadas nos resumos das teses e das dissertações referentes ao período de 2011 a 2015 (Quadro 4) e a quantidade de trabalhos que citaram cada uma. Essas são teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em oito universidades públicas, distribuídas por todas as regiões brasileiras, exceto na Região Norte.

Quadro 4 - Tipos de pesquisa em Educação Popular nas teses e nas dissertações no Brasil (2011 a 2015)

ABORDAGEM/ INSTRUMENTO	NORDESTE		CENTO-OESTE		SUDESTE		SUL		TOTAL
	UFPB	UFPE	UNB	UFG	USP	UFSCAR	UFRGS	UFSC	
Entrevista semiestruturada	13	--	1	3	1	1	1	--	20
Pesquisa documental	11	--	--	1	1	--	2	--	15
Mat. Histórico-dialético	10	1	--	--	--	--	1	2	14
Análise de conteúdo	7	1	--	1	--	--	1	--	10
Pesquisa bibliográfica	3	--	1	2	1	1	--	--	8
Estudo de caso	4	--	1	1	1	--	--	--	7
História oral	5	--	--	1	--	--	--	--	6
Pesquisa participante	--	--	1	1	--	2	2	--	6
Outros	7	1	--	1	1	1	4	--	15

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Considerando esse quadro, ainda é possível verificar que, embora o volume dos trabalhos considerados como pesquisa documental seja o maior, seguido da pesquisa bibliográfica, estudo de caso, história oral e pesquisa participante, o materialismo histórico-dialético aparece com destaque em termos de abordagem teórico-metodológica. Como tal fundamenta pesquisas documentais, estudos de caso etc. Todavia, a própria diversidade de objetos, temas e problemas demonstra que o Marxismo não abarca inteiramente a questão da Educação Popular. Isso também se evidencia na diversidade de opções metodológicas que, embora estejam em volume e recorrência menores, lançam luzes sobre aspectos diversos da Educação Popular. Nesse sentido, não só as relações de classes sociais são problematizadas. Mas, conforme foi discutido no tópico anterior, a problemática da Educação Popular na América Latina, nessa virada de século, passou por um processo de refundamentação, e seus objetos se diversificaram. As metodologias de pesquisa, as abordagens e as teorias também vêm acompanhando esse movimento. No entanto, o volume de pesquisas fundamentadas no Marxismo é significativo. O próprio materialismo histórico-dialético nos ajuda a entender

porque, no campo da Educação Popular, mesmo com essa denominada refundamentação teórica, ainda é presente de maneira tão acentuada nessas produções. As discussões a seguir procuram dar um pouco de inteligibilidade ao quadro apresentado.

2.2.1 A Educação Popular à luz de abordagens e métodos referenciais

Neste item, veremos que os métodos dialéticos, os documentais e os biográficos, cada um ao seu modo, tomam seus objetos de estudo em sua dimensão referencial. Embora usem a linguagem para fazer suas análises, ocupam-se daquilo a que ela se refere. Como já referimos, a estrutura tricotômica do signo, nesse caso, serve de mediação para essas abordagens sobre os objetos de estudo. Na ótica do Marxismo, a Educação Popular é tratada como uma série de signos com seus referentes na história, na conjuntura, na economia, em suma, em suas condições concretas de existência. Por meio dos métodos documentais, ela terá seus referentes em políticas públicas, experiências educativas e teorias. Finalmente, nos métodos biográficos, os referentes serão as histórias de vida de educandos, de educadores, de líderes populares etc., mas também há espaço para suas leituras sobre processos que vivenciaram e para deslocamentos dos referentes para alguns significados. Ainda assim, essas leituras, permeadas de significados e de sentidos, tomam como referentes os contextos e as conjunturas, caracterizando essas abordagens e métodos como referenciais.

2.2.1.1 O materialismo histórico/dialético

Na primeira formulação do materialismo histórico-dialético[37], a noção de ideologia se

[37]*A Ideologia Alemã* é um trabalho reconhecido como um marco para o nascimento do materialismo histórico-dialético. Antes disso, dizem alguns estudiosos desse campo, o que valia mesmo era a afirmação de Hegel a respeito da impossibilidade lógica de uma filosofia materialista. Foi a partir das formações que obteve em Direito, em História e em Filosofia que Karl Marx se inseriu na vida intelectual e política do Século XIX. Mesmo se doutorando e defendendo a tese *Diferença da Filosofia da Natureza em Demócrito e Epicuro,* ele não prosseguiu a carreira acadêmica e, em 1941, ingressou na *Gazeta Renana* e assumiu a chefia da redação. A partir de 1843, ele passou por diversos atritos com a censura local a ponto de seu jornal ter sua circulação proibida. Suas atividades jornalísticas lhe impuseram aproximações com alguns grupos socialistas em Paris. Ele assumiu a ideia de que o proletariado é a classe social com mais possibilidades de conduzir uma revolução, uma vez que é o grupo mais explorado. Engels chegou às mesmas ideias por caminhos distintos e independentes de Marx. Até então, os dois não se conheciam. Devido à dedicação às atividades industriais de sua família, o jovem Engels não fez nenhum curso universitário. Por razões de natureza mais existencial, ele se opôs à monarquia absolutista e percorreu o pensamento hegeliano. Suas viagens a serviço da empresa da família o puseram em contato com o movimento e as ideias socialistas na Europa do Século XIX. Marx e Engels tiveram o primeiro contato em 1844, na cidade de Paris, e estabeleceram uma parceria intelectual e pessoal que duraria os próximos 40 anos até a morte de Marx. Foi sob a influência de Feuerbach, ao publicar, em 1841, *A Essência do Cristianismo* e, em 1843, *Fundamentos para a Filosofia do Direito,* obras que se contrapunham à filosofia de Hegel em sua concepção

constituiu um conceito-chave. Marx e Engels (1998) rompem com o sentido etimológico *o estudo da formação das ideias* e afirmam que as ideias não se desenvolveriam autonomamente. "As ideias se sistematizavam na ideologia – compêndio das ilusões através das quais os homens pensavam sua própria realidade de maneira enviesada, deformada, fantasmagórica" (PREFÁCIO, 1998, p. XXI, XXII). Posteriormente, Marx afirmaria que a ideologia está no âmbito da superestrutura, a respeito de cuja noção o materialismo histórico-dialético a articula à noção de infraestrutura. Se a superestrutura abriga o plano ideológico, cultural, religioso, mitológico, enfim, todo o plano simbólico de uma sociedade, a infraestrutura abriga as condições materiais de produção, sejam naturais – relevo, solo, condições climáticas etc. – ou sociais – a força de trabalho, a tecnologia existente etc. É a relação dialética entre a superestrutura e a infraestrutura que corresponde à formação da estrutura social.

A existência humana, em última análise, é o fato que fundamenta o materialismo histórico-dialético. Isso significa que o ser humano é o conjunto de relações sociais em que está inserido. Os indivíduos são quem são a depender das condições materiais da produção de sua existência. Uma das contribuições mais importantes desses pensadores sobre a noção de Estado foi sua crítica como agência a serviço da sociedade capitalista, das classes dominantes. Marx e Engels construíram um entendimento de que, na sociedade capitalista e em seus modos de produzir anteriores, o Estado seria uma agência exclusivamente a serviço de suas classes dominantes.

No prefácio de *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels chamaram à atenção para o fato de que a ideologia então vigente organizava as relações sociais em função de ideias falsas que as pessoas tinham de si mesmas. Eles propõem que devemos nos livrar dos dogmas e desse imaginário expresso em nossas criações às quais nos curvamos e chamamos de Deus. Com base nessas ideias, é apresentada a oposição entre as concepções materialistas e as idealistas. Ou seja, é mencionada a batalha teórico-filosófica que houve na Alemanha entre o idealismo hegeliano e o materialismo de Feuerbach.

Até então, todo o sistema filosófico alemão estava baseado em Hegel. Por mais que algum crítico afirmasse ter superado aquele sistema, só trabalhou em aspectos isolados, isto é, em algumas categorias. Nesse sentido, "[...] toda a crítica filosófica alemã, de Strauss a Stirner, limita-se à crítica das representações *religiosas*" (MARX e ENGELS, 1998, p. 8). O

---

deísta, que Marx e Engels fizeram uma transição teórica ao materialismo. Nesse sentido, a transição se dá no plano filosófico, uma vez que os hegelianos não ficaram no plano idealista, mas também no plano político, pois sua perspectiva era liberal burguesa. Poderíamos dizer, enfim, que, de Hegel, Marx e Engels adotaram a dialética, e de Feuerbach, o materialismo.

sistema filosófico hegeliano conferia centralidade à ideia do homem como ser, em última instância, ideal, como se a vida, as concepções de mundo, as relações sociais, a política e a moral fossem determinadas pela superestrutura. Nessa corrente, havia oposição entre os jovens e os velhos hegelianos. Sobre isso, Marx e Engels (1998, p. 8) asseveram que "os velhos hegelianos tinham *compreendido* tudo desde que tinham reduzido tudo a uma categoria da lógica hegeliana. Os jovens hegelianos *criticam* tudo, substituindo cada coisa por representações religiosas ou proclamando-as como teológica". Ambos acreditavam que a religião, o universal e as ideias reinavam no mundo. Nesse sentido, suas batalhas se dão no mundo das ideias, ou como dizem os autores, na *fraseologia.* Eles ignoravam a existência de um mundo material. Marx e Engels chamavam à atenção para o fato de que ninguém, até então, havia se preocupado em perguntar qual era a relação entre a filosofia da Alemanha e sua realidade. Já as premissas de que o materialismo histórico-dialético partia eram as materiais.

A posição epistemológica assumida por Marx e Engels, que apresentaram um contributo significativo para a produção do conhecimento, no campo da Educação Popular, são as ações humanas e suas condições concretas de existência. A primeira condição é de que o ser humano é um ser vivo, biológico, com uma constituição corporal determinada e que se relaciona com o restante da natureza. Até onde sabemos, distinguimo-nos dos outros animais pela consciência, pela cultura, pela religião, enfim, por uma série de outras coisas que nos constituem humanamente (MARX e ENGELS, 1998).

O materialismo histórico-dialético também adverte que, com base nas condições naturais, produzimos nossos próprios meios e modos de vida material, em uma escala local, em um povoado, nos vilarejos, nas cidades, nas regiões e, até, entre as nações. Essas relações, internas ou externas, dependerão do grau de desenvolvimento das forças produtivas e da divisão do trabalho. Isso vai dizer o que é trabalho industrial, comercial ou agrícola e trazer a oposição entre cidade e campo. Além do mais, há as subdivisões internas, no comércio, na indústria e na agricultura. Dentro de cada um desses setores, há papéis determinados. Isso tudo vai depender do modo como o trabalho é explorado: se em regime de patriarcado, de escravatura ou de ordem de classes (MARX e ENGELS, 1998).

Cada uma dessas variáveis, apresentadas por Marx e Engels, determina uma forma de propriedade. A tribal é uma das mais elementares formas, pois é caracterizada pela rudimentaridade. Nela há práticas como a caça, a pesca, o pastoreio e, em alguns casos, pratica-se a agricultura. Há de se observar que a divisão do trabalho é pouco desenvolvida e organizada pelo sistema do patriarcado. Já a propriedade comunal e/ou propriedade do Estado

é decorrente da união de várias tribos em uma cidade. Isso poderia ser organizado por contrato ou por conquista. Nesse segundo caso, está presente o sistema da escravidão. Essa é uma condição de emergência da propriedade privada. Para manter sua estrutura, os cidadãos livres precisam tomar determinadas atitudes que, inevitavelmente, desagregam a própria estrutura. Essa é uma condição de geração e manutenção da propriedade privada. Assim, a divisão do trabalho aparece em sua forma mais avançada, dando as condições das oposições cidade/campo, nação/nação etc. Ela começou cedo em Roma, por meio de guerras civis (MARX e ENGELS, 1998).

A terceira forma é a propriedade feudal. "Enquanto a Antiguidade partia da *cidade* e de seu pequeno território, a Idade Média partia do *campo*" (MARX e ENGELS, 1998, p. 15). Durante o feudalismo medieval, a divisão do trabalho não foi acentuada, embora cada país pudesse sustentar a oposição interna cidade/campo. "Eis, portanto, os fatos: […] a produção das ideias das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real" (MARX e ENGELS, p. 18). O materialismo histórico-dialético não parte do que os homens dizem, pensam nem representam sobre si mesmos para, depois, chegar a eles, porque o que determina o que eles pensam e dizem são os modos como vivem.

Marx e Engels referem que a produção dos meios materiais é fundamental para a existência humana. Isso gera necessidades que se configuram como o primeiro ato histórico. O terceiro ponto é a reprodução dos próprios seres humanos por eles mesmos. É o que se convencionou chamar de *família*. É importante analisar as relações, não a partir de conceito prévio, mas das próprias relações. Se a reprodução humana é um acontecimento natural, a relação entre homem, mulher e filhos é um acontecimento/prática/processo social a que chamamos de família, portanto, um acontecimento histórico. Da mesma maneira, embora a linguagem seja

> […] tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens, que existe portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade de intercâmbios com os outros homens. (MARX e ENGELS, 1998, p. 24-25).

Disto decorre que tanto a divisão do trabalho quanto a propriedade privada começam na família, agência onde as mulheres e os filhos são propriedades do homem e têm papéis definidos. Essa é uma condição para o interesse de classes. Luta por democracia, voto,

igualdade, educação, saúde etc. seriam formas ilusórias da efetiva luta de classes. As ideias dominantes de determinada época e lugar sempre serão as da classe dominante e funcionam no sentido de reproduzir as condições de dominação da classe. No interior da classe dominante, há os grupos de ideólogos e intelectuais que produzem, reproduzem e põem em circulação interna essas ideias, para que o outro grupo possa se aceitar tal como é e defender sua posição. Ainda no campo dessas ideias, elas se apresentam com o caráter ilusório de universalidade. Cada classe social que visa tomar o poder procura revestir suas ideias de caráter universal e não se identifica como classe social, mas como representante autêntica de toda a sociedade (MARX e ENGELS, 1998).

Enfim, o materialismo histórico-dialético trouxe contribuições, nos planos epistemológico e político, para a Educação Popular e faz do concreto, do histórico e do praxiológico o seu objeto de preocupação. As investigações que se ocupam da economia solidária como uma prática educativa popular, por exemplo, fundamentam-se na dialética marxiana, porque o concreto, em última análise, é sua problemática (SANTANA, 2012). Isso não significa que o pensamento marxiano se restrinja à imediatividade empírica dos objetos. Debruçar-se sobre o concreto implica empreender um esforço para percorrer as condições materiais de existência das coisas. É uma espécie de busca de uma rede de relações históricas, sociais, políticas e econômicas, devidamente situadas no tempo e no espaço. Esse movimento epistemológico é capturado em parte significativa de pesquisas sobre Educação Popular. Entender o concreto, nessa perspectiva, inclui considerar as possibilidades que a realidade apresenta. Nessa direção, Pinheiro (2012) examina a extensão universitária como um caminho possível para uma universidade popular a partir de uma perspectiva histórico-dialética. Esse contributo do Marxismo para as pesquisas sobre Educação Popular também se configura no plano político, porquanto sustenta discursos de oposição às noções burguesas de propriedade, ao capitalismo, à exploração do trabalho, à extração da mais valia, em suma, à acumulação do capital à custa da desumanização do trabalhador. Com essa trajetória histórica da Educação Popular que emergiu no Brasil, em meados do Século XX, em meio às demandas da classe trabalhadora, o materialismo histórico-dialético se colocou como uma teoria que fundamenta as pesquisas no plano epistemológico, os discursos e as lutas sociais no plano político.

2.2.1.2 A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica

É necessário esclarecer, em primeiro lugar, as distinções entre a pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e a revisão bibliográfica ou o estado da arte. Estes dois últimos procedimentos são partes constitutivas de qualquer pesquisa, independentemente de sua metodologia, de seu referencial teórico ou da técnica empregada. Tanto a revisão bibliográfica quanto o estado da arte são procedimentos necessários para levantar e sistematizar o conhecimento produzido a respeito de certo objeto. Esses procedimentos são necessários porque o acúmulo do conhecimento é um movimento próprio do caminhar e do modo de ser da Ciência. O que diferencia basicamente uma revisão bibliográfica de uma pesquisa bibliográfica ou documental é a relação entre o objeto de pesquisa e os documentos ou a bibliografia. No caso de um levantamento ou estado da arte, a relação se dá quando o pesquisador precisa percorrer o conhecimento já produzido sobre seu objeto, mas sua questão-problema não será resolvida simplesmente com essa consulta, levantamento, revisão ou estado da arte, mas quando ele acessar as fontes da pesquisa, submetê-las ao seu referencial teórico e operar as análises e as reflexões necessárias em seu material empírico.

Já em uma pesquisa documental ou bibliográfica, o conjunto de material empírico é o próprio documento consultado ou a bibliografia.

> Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p.4).

A relação desse material com o objeto de estudo será direta, tanto nas pesquisas documentais quanto nas bibliográficas. A bibliografia ou os documentos (em geral) passam a ser fontes de pesquisa. Em outras palavras, "[...] pesquisa documental [ou bibliográfica] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos" (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p.5). A pesquisa documental implica reconhecer que "se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto […] estabeleça a montagem das peças como num quebra-cabeça" (PIMENTEL, 2001, p. 180).

Sobretudo no caso das pesquisas documentais, o pesquisador deve, sempre, desconfiar das armadilhas, questionar a credibilidade e avaliar a representatividade dos documentos. É necessário estabelecer um ponto de equilíbrio entre a relevância dos fatos a que o documento se refere e a importância do documento em si mesmo. Se é necessário aceitar o documento como se apresenta, é fundamental ter consciência da precariedade e da parcialidade do documento em uma realidade que é muito mais complexa e rica de possibilidades.

Devido a essa necessidade de se estabelecer um ponto de equilíbrio entre o real e o documento, Sá-Silva *et al* (2009) apresentam algumas dimensões da pesquisa documental, a saber: 1 – o contexto em que está situado na conjuntura socioeconômico-cultural, política e histórica de produção do documento. Isso ajuda quando se for apreender o esquema conceitual dos autores. Evitar interpretar o documento em função dos valores contemporâneos ou pessoais do próprio pesquisador; 2 – Questionar quem é o autor. Ele fala por si mesmo ou por um grupo? Foi testemunha ocular do que relatou?; 3 - Autenticidade e confiabilidade do texto. Deve-se verificar a procedência do documento: foi traduzido? Em que condições? Quanto tempo ocorreu entre o acontecimento, o relato e a tradução do texto?; 4 – Natureza do texto: é teológica, é jurídica, é científica, trata-se de um texto oficial ou midiático?; 5 – Esquema conceitual do texto: quais são seus conceitos-chave e sua lógica interna? Em outras palavras, é necessário observar os jargões profissionais, os regionalismos, as gírias utilizadas no documento e os argumentos principais que são defendidos.

Uma segunda observação a respeito da pesquisa bibliográfica e da documental é que elas não podem ser confundidas com abordagens teóricas ou como um ramo da Ciência, como o positivismo, a fenomenologia ou o materialismo histórico-dialético. Isso implica dizer que é possível fazer pesquisas documentais ou bibliográficas orientadas por cada um desses ramos da Ciência, o que fica evidente no campo da História, com a discussão sobre as fontes documentais. E se essas pesquisas estavam restritas a documentos escritos, exclusivamente oficiais, estavam predominantemente orientadas pelo positivismo. No entanto, quando há uma discussão mais ampla, como a da *École dos Analles*[38], que amplia o entendimento sobre fontes e documentos para qualquer tipo de registro humano, essas pesquisas podem ser orientadas pela fenomenologia, pelo materialismo histórico-dialético ou, até, pelas abordagens ditas pós-modernas. Porém, independentemente das teorias ou das metodologias, estamos falando de pesquisas documentais ou bibliográficas.

---

[38]Trata-se de um movimento acadêmico iniciado do Século XX, que articulou a historiografia às Ciências Sociais, caracterizado pela crítica ao positivismo e pela divulgação da ideia de "nova história". Para saber mais, acesse Barros (2010): <file:///E:/3_Doutorado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o/953-2225-1-PB.pdf>. Acesso: 28 de mai. de 2016.

> Alguns autores divulgam que pesquisa documental e pesquisa bibliográfica são sinônimas […] Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador […]. Tendo em vista essa dimensão fica claro existir diferenças entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p.5).

Em outras palavras, quando se fala em uma, não é em outra que se está falando. São modos distintos de pesquisa. Logo, ao se falar em pesquisa documental, emergem as seguintes questões: "Como classificar trabalho acadêmico com documentos? Os pesquisadores realizam pesquisa documental ou análise documental? Ou seria uma técnica de pesquisa com documentos?" (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p.3). Essas perguntas nos interpelam a discutir o que é um documento para a pesquisa documental. Nesse sentido, articula-se a ideia de fontes primárias, ou seja, os documentos são fontes, ainda que não tenham sido submetidos a um tratamento científico.

Inicialmente, por volta do Século XIX, o conceito de documento se aplicava exclusivamente ao texto oficial: leis, resoluções, comunicações institucionais, ofícios, memorandos etc. Essa limitação foi criticada e atribuída à influência da Ciência positivista ao domínio da história, que só reconhecia que os documentos cientificamente confiáveis estavam restritos a esses arquivos oficiais. O documento, nessa perspectiva, é uma prova, isto é, uma evidência científica de um fato histórico. O problema metodológico que foi apontado é o fato de se confundir a realidade com o documento, como se ele, ao ser elaborado, estivesse destituído de intencionalidades, sendo uma expressão pura e neutra da realidade/verdade. A partir da *École dos Analles*, isso foi questionado, e o conceito de documento se ampliou. Então, qualquer vestígio humano passou a ser considerado como uma fonte histórica, portanto, um documento. Registros que nunca foram submetidos a análise e apresenta uma relação com um dado objeto de pesquisa podem ser considerados documentos: material publicitário, jornalístico, vídeos, áudios, fotografias, livros didáticos, bem como os textos oficiais (SÁ-SILVA *et al*, 2009). No entanto, mesmo que esses registros já tenham sido submetidos a algum tipo de análise, não significa dizer que foram esgotadas suas

possibilidades de investigação. Eles não perderão seu caráter de documento primário por esse motivo. Enquanto os pesquisadores puderem formular questões distintas por meio desses registros documentais, eles serão fontes primárias.

Nesse sentido, "colocar em destaque a pesquisa documental implicar trazer para a discussão uma metodologia que é 'pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das Ciências Sociais'" (LÜDKE e ANDRÉ, apud. SÁ-SILVA *et al*. 2009, p. 2). No caso específico da Educação Popular, essas pesquisas têm contribuído porque as experiências produzem registros como cartilhas, planos de aula, panfletos, atas, materiais didáticos, desenhos, fotografias, enfim, uma diversidade de registros que são interrogados e problematizados em perspectivas teóricas diversas. "A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso […] porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural" (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p. 2).

Esse tipo de pesquisa apresenta possibilidades no que diz respeito à ampliação de discussões sobre sujeitos, grupos sociais, saberes e práticas no campo da Educação Popular. Todavia, nas teses e nas dissertações que fazem menção à pesquisa documental (ver levantamento no tópico anterior), sua utilização aparece de maneira peculiar. Desconsiderando algumas eventuais confusões/limitações conceituais entre a pesquisa documental e a bibliográfica, presentes em alguns dos trabalhos identificados, de maneira geral, a leitura dos resumos dessas teses e dissertações já demonstra que a pesquisa documental, na maioria das vezes, relacionada a um momento inicial/exploratório do trabalho.

O aparecimento da pesquisa documental está, quase sempre, atrelado a uma preparação para o trabalho de campo. A pesquisa documental também é utilizada como um momento que antecede as entrevistas ou aparece como uma das diversas técnicas empregadas no estudo (OLINDA, 2011), (ROCHA, 2011), (CORREIA, 2011), (LEITE, 2011), (COSTA, 2012a), (COSTA, 2012b) e (SILVA, 2012). Essa peculiaridade, em parte, é explicável devido à complexidade dos temas, dos problemas e dos objetos de estudo no campo da Educação Popular. E a depender do modo como os problemas são formulados e os objetos delimitados, as discussões e as análises ficam situadas nos interstícios dos documentos, da oralidade e da empiria. Logo, em alguns casos, a restrição da análise às fontes documentais realmente não daria conta dos objetos que foram delimitados.

Enquanto as pesquisas documentais tratam de fontes primárias e, eventualmente, das fontes secundárias, as pesquisas bibliográficas tratam, principalmente, das fontes secundárias. Então, podemos afirmar que a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de pesquisa

documental. O que de específico tem a pesquisa bibliográfica dentro desse campo das pesquisas documentais? Se as pesquisas documentais que se ocupam dos "dados brutos" buscam responder a questões sobre grupos, sujeitos, práticas, discursos e políticas, as pesquisas bibliográficas basicamente produzem conhecimentos a partir do próprio conhecimento já produzido, porque suas fontes serão a produção acadêmico-teórico-científica sobre determinado campo do conhecimento. O que se analisa nessas pesquisas, quase sempre, já está nos domínios da Ciência.

Lima e Mioto (2007) definem a pesquisa bibliográfica como um procedimento empregado frequentemente em estudos exploratórios e/ou descritivos, no caso de objetos pouco estudados e com dificuldades de formular hipóteses. Essas pesquisas possibilitam "[...] um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto […]" (LIMA e MIOTO, 2007, p. 40). Tendo em vista a relevância desses objetos, também chamam à atenção para a necessidade de se definirem bem os procedimentos metodológicos empregados nesse tipo de investigação.

No âmbito dos procedimentos metodológicos, existem alguns critérios que delimitam uma pesquisa bibliográfica. O critério temático diz respeito às obras que estão correlacionadas ao tema que abriga o objeto de estudo. Outro critério utilizado nesses estudos é o linguístico, que envolve os idiomas das obras que se constituirão como fontes de pesquisa. Em seguida, os tipos de fontes devem ser explicitados, caracterizados e justificados: livros, teses, dissertações, artigos etc. Essas pesquisas também determinam recortes cronológicos nas obras que analisam: um século, uma década ou um recorte de outra natureza. Enfim, é a combinação desses critérios que auxilia a contornar o desenho dessas pesquisas (LIMA e MIOTO, 2007).

Ainda nesse plano procedimental, são elaborados alguns instrumentos para leitura: a – a identificação da obra, que requer uma cuidadosa observação às referências bibliográficas completas e uma explicação sobre a localização da obra, isto é, anotar se ela está em uma biblioteca, em um site, etc.; b – caracterização da obra: trata-se de fazer um levantamento do tema central, dos objetivos, dos conceitos, das categorias, do paradigma e do referencial teórico adotado; c – as contribuições da obra para o estudo: nesse ponto, o pesquisador deve registrar suas reflexões e questionamentos a respeito das relações que a obra terá com seu objeto de investigação (LIMA e MIOTO, 2007).

Assim como ocorre nas demais pesquisas documentais, várias dessas dissertações e teses sobre Educação Popular fazem da pesquisa bibliográfica uma preparação para o *trabalho de campo* e/ou para as entrevistas (FURLANI, 2012), (ROCHA, 2011), (CORREIA,

2011), (COSTA 2012). Todavia, em alguns casos, a pesquisa bibliográfica tem apresentado um contributo para o campo investigativo da Educação Popular na medida em que proporciona a realização de análises teóricas para o campo conceitual, o epistêmico ou para as experiências em Educação Popular. Como exemplos disso, Silva (2011) investiga a crítica à democracia participativa na obra de Antônio Gramsci, e Guedes (2012) analisa as contribuições do pensamento de Rolando Toro a respeito do princípio biocêntrico para a Educação Popular. Nesses dois últimos casos, fica evidente a especificidade da relevância da pesquisa bibliográfica para esses estudos, porque tais pesquisas se voltam para as teorias determinadas a fim de elaborar conceitos ou explicações para certas questões a respeito da Educação Popular.

2.2.1.3 Métodos biográficos

A relação entre *história oral* e *história de vida* é feita quando as identificamos como abordagens constitutivas do método biográfico. Assim como nos métodos documentais, sua gênese está na *École dos Analles,* ao ampliar as noções de história e de fontes de pesquisa. No Brasil, expandiu-se nos anos de 1970 e 1980, com a criação do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e, posteriormente, com a criação da Associação Brasileira de História Oral em 1990. No campo da Educação, essa abordagem tem dado *mais voz* a professores e a alunos em seus processos de formação. Esses chamados métodos biográficos ajudam a registrar fatos, visões e concepções sobre eles que ainda não foram documentados. A história de vida caracteriza-se como um tipo de história oral, porém se distingue de um depoimento em que o entrevistador direciona toda a conversa para determinado tema ou objeto que lhe interesse. Na história de vida, a prerrogativa para se decidir o que vai ser dito é do próprio entrevistado (MORAES, 2004).

O dualismo entre objetividade e subjetividade é um modo de se olhar para a realidade o qual é questionado pelas pesquisas biográficas, que apontam para a necessidade de equacionar a singularidade do indivíduo e seu contexto histórico. Nesse sentido, o sujeito é uma síntese de sua liberdade individual e do contexto estrutural em que está imerso. Logo, “se cada indivíduo singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social, é possível

'ler uma sociedade através de uma biografia', conhecer o social partindo-se da especificidade irredutível de uma vida individual" (GOLDENBERG, 2004, p. 36-37). No entanto, o próprio termo *história de vida* apresenta uma ambiguidade que merece ser melhor explicada:

> A história de vida é uma das modalidades de estudo em abordagem qualitativa. O termo História de Vida, traduzido de historie (em francês) e de story e history (em inglês), tem significados distintos. O sociólogo americano Denzin propôs, em 1970, a distinção das terminologias: life story (a estória ou o relato de vida) é aquela que designa a história de vida contada pela pessoa que a vivenciou. Nesse caso, o pesquisador não confirma a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando. Quanto à life history (ou estudo de caso clínico), compreende o estudo aprofundado da vida de um indivíduo ou grupos de indivíduos. Inclui, além da própria narrativa de vida, todos os documentos que possam ser consultados, como dossiês médico e jurídico, testes psicológicos, testemunhos de parentes, entrevistas com pessoas que conhecem o sujeito, ou situações em estudo. Assim, a história de vida trabalha com a estória ou o relato de vida, ou seja, a história contada por quem a vivenciou (SPINDOLA e SANTOS, 2003, p. 121).

A história de vida, como um relato de vida, não pode ser confundida com o histórico clínico de vida. Nessa segunda forma de se entender a história de vida, não interessa ao pesquisador exclusivamente o que diz o entrevistado nem seu ponto de vista sobre os acontecimentos, mas, principalmente, as relações entre o que o pesquisado diz e a veracidade dos fatos. Nesse caso, o investigador pode recorrer a relatos de terceiros, a documentos, a fichas de acompanhamento, a prontuários, entre outros. No caso do relato de vida, o que interessa ao pesquisador são as interpretações e os sentidos que os sujeitos atribuem às suas histórias de vida, seu ponto de vista. Por mais particulares que sejam esses relatos/histórias de vida, são sempre uma espécie de amostra de um contexto valorativo compartilhado socialmente. É um método necessariamente histórico, porque a temporalidade está sempre presente nos relatos, e dialético, porque a relação teoria/prática está imbricada no processo e a necessidade de os pesquisadores apreenderem o movimento histórico. Também tem origem na Escola de Chicago, em 1920 (SPINDOLA e SANTOS, 2003).

Trata-se de entender tanto a história de vida quanto a história oral como métodos biográficos, pois seu resultado será sempre um conhecimento biográfico. Esses estudos contribuíram, inicialmente, com o campo da Sociologia, mas ampliaram suas contribuições para as demais Ciências Sociais. No Brasil, esses métodos também produziram estudos sobre as biografias das elites brasileiras (GOLDENBERG, 2004). Sempre na perspectiva de discutir sobre a relação entre indivíduo e sociedade, em determinados momentos, esses trabalhos

buscam fatos sobre a vida dos sujeitos (história de vida), em outros momentos, a investigação se desprende dos fatos e trazem suas *leituras*, seus *pontos de vista* ou suas *interpretações* sobre determinada questão vivenciada (relatos de vida).

Alguns aspectos metodológicos estão implicados nessa maneira de se pensar/fazer a pesquisa: o primeiro deles é o próprio indivíduo e sua relação entre o social e o singular. Como esses sujeitos falam sobre suas próprias experiências? Que sentido ou significado atribuem a determinado acontecimento? São questões-problema próprias dessas abordagens; o segundo aspecto é a temporalidade da experiência. A dimensão do tempo é o que diferencia a pesquisa biográfica de outras abordagens com objetos similares, como uma sociologia do indivíduo, por exemplo; terceiro, a *biografização* da experiência, que é orientada por uma tradição fenomenológico-hermenêutica. A atividade biográfica não se restringe à escrita. É também uma atividade que se integra ao modo de ser dos sujeitos pesquisadores e pesquisados; quarto, a abordagem metodológica. Qual a fonte empírica mais apropriada para acessar o objeto de estudo? São as falas dos próprios sujeitos das pesquisas, e mais que isso, os *atos de biografização*, mentais, comportamentais e gestuais; quinto, a entrevista biográfica se distingue de outras formas de entrevista por estar imersa justamente no processo de *biografização* da experiência, ou seja, há uma série de atitudes assumidas pelos pesquisadores (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Essa discussão também se insere no estatuto epistemológico da Educação, uma vez que objetos no campo da subjetividade, das representações sociais, do imaginário individual, do imaginário social e da identidade devem ser operados com essas metodologias. Há uma tendência articulatória entre história de vida, história oral e pesquisa biográfica. No campo educacional, essas abordagens demonstram interesse nas práticas educativas dos sujeitos e em seu cotidiano, nas relações familiares, na carreira profissional, enfim, nos meios em que os sujeitos estão inseridos (NETO, 2007). Especificamente nas pesquisas sobre Educação Popular, o contributo dessas pesquisas está no sentido de *dar voz* aos sujeitos silenciados por determinado sistema de opressão – o capitalismo, uma relação de gênero, o racismo, uma religião etc. – e de conferir visibilidade acadêmica ou legitimidade epistemológica ao modo de pensar de sujeitos que se constituem como lideranças populares ou figuras icônicas representativas de determinadas lutas sociais.

> Nas Ciências da Educação, autores como Nóvoa e Finger (1988), Queiroz (1988), Demartini (1992), Lang (1995), Kramer (1996), Chené (1988), entre outros, consideram a autobiografia, a biografia, o depoimento oral, a história de vida, a história oral temática, o relato oral de vida e a narrativa de

> formação como partes constitutivas da abordagem biográfica, pois, ao se utilizarem de fontes orais, integram-se à história oral (MORAES, 2004, p. 166).

Produzir uma biografia é mais do que produzir uma narrativa. O interesse pelas histórias oral e de vida também remontam à Escola de Chicago[39], com o reconhecimento epistemológico dos relatos de vida. Foi nessa corrente sociológica de Chicago que o método biográfico se tornou reconhecidamente um instrumento de pesquisa e de formação do sociólogo. Em vez recorrer a fontes documentais, os pesquisadores adentram o campo e produzem suas próprias por meio do contato com os sujeitos das pesquisas. A entrevista biográfica, como instrumento desse método, requer a consideração de aspectos como tempo, lugar, presença e intervenção de terceiros. As pesquisas biográficas estão relacionadas a relatos de vida que são submetidos a interpretações e à atribuição, à extração e à identificação de sentidos (NETO, 2007).

> As pesquisas em tela debruçam-se sobre as vidas de grupos excluídos, como gangsteres, ladrões, prostitutas, membros de famílias de imigrantes e de famílias de negros do Sul dos Estados Unidos. Em algumas dessas investigações, o uso de dados primários, necessários à reconstrução do passado e obtidos a partir de relatos de vida individuais ou de grupos, é contrabalançado pela exploração de outros dados ditos objetivos (estatísticas oficiais, por exemplo) (NETO, 2007, p. 6).

É uma análise que toma como ponto de partida os pontos de vista, as opiniões, os sentidos, os valores, os saberes e os significados construídos pelos próprios sujeitos/participantes/colaboradores/atores da pesquisa. Portanto, nos métodos biográficos, o reconhecimento do valor da subjetividade, necessariamente, faz parte do processo de formulação e delimitação dos objetos de estudo.

2.2.2 A Educação Popular à luz de abordagens significativas e significantes (enunciativa)

Ao discutir sobre a problemática da Educação Popular, tomando dimensão a linguagem como via de investigação, deparamo-nos com possibilidades analíticas para além dos referentes. Veremos que tanto a Análise de Conteúdo quanto a Análise do Discurso (AD) se ocupam da dimensão significativa de seus objetos. Os objetos de estudo estão nos

[39]Trata-se de uma corrente sociológica emergente na Universidade de Chicago, nos EUA, nos anos de 1920. Seus objetos de estudo, em geral, estão nos centros urbanos, e seus métodos, no campo etnográfico. É um movimento sociológico que se ocupa de uma "antropologia urbana". Para iniciar estudos sobre esse movimento, acessar Becker (1996): <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131996000200008>. Acesso: 28 de mai de 2016.

conteúdos dos textos a respeito da Educação Popular e não a que se refere. Os significados abrem possibilidades para os analistas buscarem os sentidos articulados nos textos e nos discursos. A Análise Arqueológica do Discurso, por sua vez, como dimensão central desta tese[40], não se ocupa nem dos referentes nem dos significados, mas dos significantes, ou melhor, das possibilidades enunciativas que o significante oferece, com suas características de liberdade e sua capacidade de articular e de estabelecer correlações diversas. Em suma, este subtópico visa, a um só tempo, demonstrar as distinções próprias da Análise Arqueológica do Discurso entre as demais abordagens investigativas e, ao fazer uma descrição da produção do GEPEJA, evidenciar a tese de que a arqueologia foucaultiana apresenta contribuições significativas para o campo investigativo da Educação Popular.

2.2.2.1 A Análise de Conteúdo

Tendo em vista os trabalhos encontrados, a Análise do Discurso está situada em uma diversidade de técnicas interpretativas e de análise dos dados coletados, por meio das entrevistas semiestruturadas, de questionários, de documentos primários. No entanto, chamamos à atenção para uma dessas técnicas, que está presente em, pelo menos, 20 desses trabalhos que encontramos no período mencionado: a Análise de Conteúdo, constituída por uma história e por uma teoria, determinada por práticas, métodos e técnicas (BARDIN, 1977).

A Análise de Conteúdo remonta o começo do Século XX, especificamente nos Estados Unidos, a partir de estudos quantitativos no âmbito do jornalismo e da propaganda. Nesses estudos, mediam-se o grau de sensacionalismo e a influência dos meios de comunicação nos comportamentos das populações. Essas análises seguiam os mesmos preceitos da Psicologia e da Sociologia, respectivamente em abordagens comportamentalistas e durkeimnianas. A Análise de Conteúdo nasce imersa no primado da quantificação e segue os modelos das ciências naturais. Trata-se de um conjunto de técnicas que prometiam uma máxima objetividade no exame das comunicações. Essa precisão nas análises era garantida por meio de levantamentos estatísticos, da identificação de frequência do aparecimento ou das ausências de determinados termos nos textos jornalísticos ou publicitários (BARDIN, 1977).

[40]Cabe ressaltar que as teses e as dissertações em Análise Arqueológica do DiscursoAnálise Arqueológica do Discurso não foram retiradas do levantamento nacional que realizamos. Trata-se dos estudos produzidos no âmbito do PPGE/UFPB, no “Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro” (GEPEJA/UFPB/PPGE), vinculado à linha de Educação Popular. Por essa razão, demos atenção especial a esses trabalhos em um subtópico exclusivo.

Nas décadas seguintes, a problemática e as técnicas se expandiram, sobretudo a partir das contribuições da linguística, da semântica, da semiótica, da semiologia e etc. A obsessão pela exatidão e pelos modelos das ciências naturais cedeu espaço para outras perspectivas. De modo geral, o plano metodológico buscou alinhar os resultados quantitativos aos qualitativos. Isto é, além da relevância das frequências, da presença ou da falta de determinado termos, de expressões, de noções ou de conceitos, a interpretação do analista passou a ser considerada parte fundamental da investigação. Além disso, ao considerar o plano qualitativo, a Análise de Conteúdo passou a incluir os elementos valorativos, os afetivos e os cognitivos presentes nas comunicações. Não se trata de ter deixado de lado a cientificidade nem a objetividade dos processos nem de confundi-las obsessivamente com detalhes de quadros de frequências estatísticas (BRARDIN, 1977).

Ressalte-se, contudo, que algumas questões permanecem, mesmo considerando a subjetividade. Afinal, não se deve confundir o rigor da cientificidade com preciosismo ou detalhismo. Nesse sentido, é questionado se o que o pesquisador identifica nas mensagens analisadas corresponde ao que está presente nela ou se ele só está *vendo* nas mensagens elementos que integram a própria visão de mundo. Ou seja, cuida-se para que a ferramenta não se converta em estratégia de afirmação das coisas que o pesquisador queira dizer ou de instrumento de legitimação de determinada perspectiva ideopolítica prévia.

A definição de um campo abre um rol de possibilidades de objetos da Análise de Conteúdo: no campo da Educação, por meio de documentos institucionais escolares, das comunicações políticas, das publicitárias, da estrutura simbólica das comunicações das empresas – privadas e estatais – da sinalização urbana, do inconsciente coletivo, dos rituais religiosos, de determinado ideário político, das programações humorísticas, dos enredos das telenovelas, de nosso vestuário, da arquitetura dos espaços públicos e residenciais. Nessa linha de entendimento, "[…] qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por esse, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo" (BARDIN, 1977, p. 32).

Trata-se de uma análise da relação entre significados e significantes, embora os significados tenham centralidade. Ao se ocupar, inicialmente, do significado das comunicações, o analista examina as ideias que são acionadas nas relações entre significantes e referentes, isto é, os caracteres constitutivos de um texto e os objetos concretos, imaginários ou simbólicos terão, entre si, ideias que são acionadas no jogo tricotômico do signo. Essas ideias (significados) são o objeto de preocupação do analista, que, ao se ocupar dos

significantes analisa os elementos gráficos do texto, que estão correlacionados às ideias e às coisas. "Trabalha-se, então, directamente no código: unidades semânticas e sintaxe (vocabulário, características gramaticais…)" (BARDIN, 1977, p. 82).

A Análise de Conteúdo contempla algumas especificidades. A primeira delas diz respeito à sua intenção: "[…] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (BARDIN, 1977, p. 38). Descobrir o que está por trás das comunicações, revelar o conteúdo oculto de uma comunicação é o que se busca com a inferência. Para isso, o analista tem que estar atento aos índices e às recorrências de certas expressões. Uma segunda especificidade é o que se chama de *condições de produção de um texto*. Nesse sentido, o analista tenta examinar não o texto, mas essas *condições,* que podem ser psicológicas – tanto do emissor quando do receptor – sociológicas, culturais e comunicativas (BARDIN, 1977).

Procedimentalmente, a Análise de Conteúdo organiza-se em três movimentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 1977). No momento pré-analítico, é necessário que o pesquisador selecione os documentos, formule suas hipóteses e estabeleça seus objetivos.

> Esses três factores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objectivos, ou, inversamente, o objectivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. A pré-análise tem por objectivo a organização, embora ela própria seja composta de actividades não estruturadas, "abertas", por oposição à exploração sistemática dos documentos (BARDIN, 1977, p. 96).

Considerando que a seleção dos documentos ocorrerá antes ou depois de se estabelecerem objetivos, há, inicialmente, um processo denominado de leitura flutuante dos documentos a serem selecionados. Se essa leitura não for decisiva para que se possam formular hipóteses e estabelecer objetivos, poderá, pelo menos, auxiliar a aprimorá-los. Para isso, é fundamental selecionar o próprio documento, tendo em vista os objetivos do estudo. Todavia, a seleção dos documentos também segue critérios de gênero documental, cronológico ou linguístico. Eis algumas regras de seletividade: *exaustividade* (depois de definidos os critérios – temática, ano e gênero documental, por exemplo – não se pode ignorar nenhum documento dentro desses critérios. Ou seja, todos os documentos da temática x, produzidos no ano y, do tipo z, devem ser acessados); *representatividade* (se o conjunto de

documentos acessados for muito heterogêneo, vai exigir uma amostra maior do que de um universo homogêneo. Isso garante mais segurança às devidas generalizações); *homogeneidade* (observação de critérios de seleção precisos, de modo que os documentos tenham, em geral, características em comum); *pertinência* (os documentos devem ser adequados aos objetivos do estudo).

Ainda considerando o primeiro momento, que é o da pré-análise, o analista precisa formular hipóteses e estabelecer objetivos. A formulação de hipóteses segue, normalmente, as regras da Ciência, ou seja, a construção de assertivas com caráter provisório, que conferem certo direcionamento à análise, assim como os objetivos estão relacionados às finalidades do estudo. Contudo "algumas análises efectuam-se 'às cegas' e sem ideias pré-concebidas" (BARDIN, 1977, p. 98). Também é necessário elaborar indicadores. Devido à hipótese levantada, o analista seleciona índices presentes nos textos, que tanto podem ser menções explícitas quanto implícitas ao tema da pesquisa. É preciso mapear o modo como esses índices aparecem. Finalmente, o primeiro momento requer também a preparação do material, alguns procedimentos técnicos para melhorar a manipulação dos dados: edição de áudio, recorte de textos, tabulação etc.

Quanto ao segundo momento – o da exploração do material – é preciso atenção, porque,

> se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações afectuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Essa fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 1977, p. 101).

Para tratar e interpretar os dados - o terceiro momento dessas pesquisas - o analista, diante dos dados brutos, apoia-se em algumas ferramentas estatísticas: informações percentuais, análise fatorial e/ou *softwares* que realizem essas operações. Isso possibilitará a construção de tabelas, de quadros e de gráficos que apresentem um panorama mais objetivo de certo conteúdo comunicativo e que possibilitará interpretações e inferências referendadas nessas informações sistematizadas.

Ao pensar a Análise de Conteúdo, especificamente no campo investigativo da Educação Popular, algumas teses e dissertações encontradas no levantamento ajudam a entender de que modo esses procedimentos vêm sendo utilizados. Costa (2012), Cavalcante

(2012), Bezerra (2013) e Souza (2014) utilizam a Análise de Conteúdo como forma de organizar e de analisar as entrevistas feitas com os sujeitos das pesquisas. Ou seja, as falas de pessoas com HIV e de egressas de programas de EJA, os questionários respondidos por alunos da EJA e as entrevistas realizadas com educadores populares são submetidos a análise. Em outras palavras, o conteúdo das comunicações emitidas por esses sujeitos passa a ser objeto de inferência, de interpretação e de extração de sentido por parte dessas pesquisas. São significados da Educação Popular.

Além das falas dos sujeitos, coletadas por meio de entrevistas ou questionários, há trabalhos que consideram materiais bibliográficos ou documentos, em geral, como fontes de pesquisa (SILVA, 2011) e (SANTOS 2014). Do ponto de vista teórico-metodológico, esses estudos podem ter fundamentos fenomenológicos ou materialistas histórico-dialético. Em suma, esses estudos contribuem com compreensões no campo das experiências educativas, por meio das visões que os sujeitos apresentam sobre elas e das inferências que os pesquisadores fazem a partir dos dados das entrevistas e dos documentos. Nesse caso, há uma articulação entre os significados e os referentes.

Enquanto a Análise de Conteúdo tem como objeto os conteúdos das mensagens ou da comunicação, a Análise do Discurso estuda os próprios discursos. O que caracteriza a mensagem, em primeiro lugar, é a existência de, no mínimo, um emissor e um receptor. Digamos que a mensagem tem uma função de mediação comunicativa e de transferir dados e informações. Logo de entrada, o objeto de estudo é a principal distinção entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso. Outras distinções então no âmbito procedimental - objetos de estudo distintos requerem estratégias, ferramentas e abordagens também distintas de análise e descrição. Em alguns casos, até teorias e paradigmas distintos.

2.2.2.2 A Análise do Discurso

Enquanto as Ciências Sociais fazem das questões sociológicas, das culturais e das ideológicas seus objetos de estudo, a Linguística toma a linguagem, seu uso, sua estrutura e seu funcionamento como questões centrais. Se por um lado, a Análise do Discurso (AD) opera uma ruptura com as abordagens estruturais, possibilita uma aproximação entre a Linguística e as Ciências Sociais, motivada, inicialmente, por questões metodológicas. Posteriormente, ganhou uma relativa autonomia e passou a se distinguir dos procedimentos e das abordagens

das Ciências Sociais, já debatidos neste capítulo – como, por exemplo, a pesquisa documental e a bibliográfica – que entendem os jornais, os textos e fontes diversas como discursos, e os sentidos que lhes são atribuídos como representações (CESÁRIO, s/d).

A proposta de criar uma Análise Crítica do Discurso está inserida na discussão sobre uma linguística crítica. Isso parte do pressuposto de que linguagem e sociedade são interfaces de um mesmo problema. Nesse caso, estudar criticamente a linguagem presume pensar criticamente determinados aspectos da realidade social, política e histórica. Nessa linha de entendimento, a noção de discurso não se prende à ideia de conjunto de frases, de textos ou de obras. A estrutura social tem uma relação dialética com a linguagem, e o lugar do discurso é esse espaço entre a realidade social e a linguagem[41]. Ou seja: de um lado, em parte, ela é condição de existência do discurso; de outro, sua própria existência também é determinada pelo discurso (GOUVEIA, 2001). A incorporação dos referenciais marxianos na AD de Michel Pêcheux[42] também sinaliza uma mudança de terreno em relação à Linguística e o

[41]Considerando essa perspectiva crítica, todavia em outro tipo de análise, destacamos Mikhail Bakhtin, cuja produção intelectual é contextualizada no regime soviético dos anos 1930, que favoreceu um modo específico de se pensar a linguagem com base no materialismo histórico e dialético. Uma de suas obras mais expressivas é "Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (2012)". Nessa obra, podemos compreender as bases de sua abordagem de Análise do Discurso. Na primeira parte desse livro, Bakhtin trata de três aspectos: a relação entre as ideologias e a filosofia da linguagem. Nessa direção, o signo, considerado como ser da linguagem, é constituído ideologicamente; em segundo lugar, ele apresenta algumas categorias próprias do Marxismo, ao discutir sobre a relação entre infraestrutura e superestrutura. Nisso, a dialética do signo é relacionada às lutas de classes; o terceiro ponto faz uma correlação entre a filosofia da linguagem e a psicologia objetiva e identifica alguns problemas da descrição objetiva do psiquismo. Na segunda parte da obra em questão, o autor inicia com duas orientações do pensamento filosófico linguístico: os princípios fundamentais da primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico e seus representantes; princípios fundamentais da segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico. Em seguida, trata as seguintes questões: língua, fala e enunciação. Discute sobre a língua como um sistema de formas sujeitas a uma norma e o ponto de vista real da consciência do locutor. Ainda nessa segunda parte, é abordada a questão da interação verbal. Para isso, o autor apresenta a teoria da expressão do subjetivismo individualista e sua crítica e finaliza com a relação entre o tema e a significação na língua, discutindo sobre o que ele denomina de "dialética da significação". Na terceira e última parte, Bakhtin apresenta uma tentativa de aplicar o método sociológico aos problemas sintáticos e trata da teoria da enunciação e dos problemas sintáticos. Nesse ponto, apresenta-nos algumas categorias sintáticas e enunciações completas, assim como o problema das formas de transmissão do discurso de outrem. Sempre relacionando a autoria do discurso a quem o profere, problematiza a dinâmica da inter-relação do contexto narrativo e do discurso citado e aborda o discurso indireto e o discurso direto, assim como alguns esquemas variantes. Para finalizar, ele traz o discurso indireto livre em francês, alemão e russo e apresenta diversas teorias e esse respeito.

[42]A obra pecheutiana está situada na Escola Francesa de Análise do Discurso, na década de 1970. Merece destaque *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Nesse trabalho, Pêcheux (2009, p. 143) anuncia a necessidade de "[...] esclarecer os fundamentos de uma teoria materialista do discurso". Sua primeira parte trata da Linguística, da Lógica e da filosofia da linguagem a partir de dois pontos: a apreciação sobre o desenvolvimento histórico da relação entre *teoria do conhecimento* e retórica, face ao problema da determinação, e o realismo metafísico e empirismo lógico. A segunda parte apresenta um percurso sobre a filosofia da linguagem à teoria do discurso. Para isso, discute sobre questões relacionadas à língua, à ideologia, à articulação de enunciados e seus efeitos de sustentação e finaliza com um tópico denominado *Sujeito, centro e sentido.* A terceira é denominada de *Discurso e ideologia* e subdivide-se em três pontos: as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção; ideologia, interpretação, efeito *Munchhausen* e a forma-sujeito do discurso. É esse tópico que, especificamente, relaciona discurso e ideologia. Convém ressaltar que esta última não é feita meramente de ideias, mas de práticas. Pêcheux (2009) traz o *sentido* como uma ideia

distanciamento da hermenêutica e da noção de análise do discurso como extração de sentido. Esse movimento também possibilita um distanciamento da Psicologia e da Antropologia. É rejeitada a noção de sujeito como ponto de partida, e ele passa a ser entendido como resultado. A AD passa a operar como história das ciências e dos saberes (NAZARETTI, 2010).

Embora a AD tenha surgido nos anos 1960, suas origens mais profundas estão nas discussões sobre a linguagem, sobre a produção de significados e de sentidos, sua capacidade de representação, está presente desde a Antiguidade, em *O Crátilo* de Patão, por exemplo. No Século XIX, as discussões sobre a linguagem se articulam ao campo das ciências humanas. A partir de 1970, foi definida nos campos do Marxismo, da Psicanálise e da Linguística. A AD reconhece a linguagem como mediadora das relações sociais. Esse processo ocorre por meio da prática da linguagem, que é capaz de produzir significados. Nessa linha de entendimento, o discurso é a prática da linguagem. De maneira distinta das análises das comunicações, que pressupõem a presença de emissor e de receptor, a AD dispensa a linearidade porque compreende o discurso para além de um código. O elemento do poder também entra no jogo da constituição discursiva, e as relações sociais hierarquizadas ajudam a tecer os discursos. Eni Orlandi não compreende o sentido exclusivamente articulado ao sujeito, pois ele também tem vínculos com a história (PIOVESAN, 2006).

É necessário levar em consideração, ainda, que há uma diversidade de abordagens de AD que podem estar situadas em diferentes campos do conhecimento. Caso a linha teórica seja o Marxismo, o sentido é identificado como ideologia, e não, como efeito ideológico. Se a abordagem está em Pierre Bourdieiu, o sentido está relacionado ao poder simbólico (CESÁRIO, s/d). No caso específico da AD de linha francesa, vale lembrar que ela surgiu no final dos anos 1960, no cenário intelectual francês, como resposta a duas correntes: o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional. Pêcheux parte de uma análise epistemológica das ciências humanas para pensar a problemática da AD (GUERRA, 2009). Não se trata apenas de um ramo da Linguística, mas de uma espécie de ponto de articulação dela com as Ciências Sociais. A AD atravessa o terreno semântico dos textos nas fronteiras entre a língua, a ideologia e a história. Os conceitos também podem variar, a depender a

---

relacionada à ideologia. Nesse caso, as classes dominantes já estariam engajadas na luta de classes, através do exercício e da difusão da ideologia. Essa teoria ressalta a noção de sentido em suas análises. Logo, toda ideologia é de determinado tipo de sujeito, portanto, o emprego do termo *sujeito* é o que dá sentido ao termo *ideologia*. Essa obra ainda traz os processos discursivos nas ciências e na prática política. Essa última parte apresenta mais três subtópicos: ruptura epistemológica e forma-sujeito do discurso; o marxismo/leninismo transforma a relação forma-sujeito do discurso e a prática política; a forma-sujeito do discurso na apropriação subjetiva dos conhecimentos científicos e da política do proletariado.

filiação teórica, da abordagem e do autor. Quando falam em *discurso*, *prática discursiva*, *formação discursiva*, *sujeito* etc., Pêcheux, Foucualt e a Sociolinguística referem-se a diferentes noções. Nesse sentido, Baronas (2011, p. 6) assevera que

> […] a idéia de que aproximar Pêcheux e Foucault no tocante as noções de formação discursiva e de discurso é muito problemático (sic), sobretudo do ponto de vista teórico, visto que as bases epistemológicas que sustentam os seus trabalhos são distintas. Enquanto o primeiro tem em suas bases epistemológicas o *marxismo-leninismo*, que não separa a luta de classes das classes, o segundo se inscreve numa tendência historicista, que defende uma separação entre classes e lutas de classes.

Ao trazer mais outra perspectiva da AD, Maingueneau (2006) assinala que as várias abordagens estabelecem uma espécie de *zona de contato* entre a Linguística, as Ciências Sociais e as Ciências Humanas. Considerando essa diversidade, para dizermos quando, onde e quem fundou a AD, é necessário optar por determinadas perspectivas teórico-metodológicas. Em outras palavras, podemos dizer que houve diversos atos independentes de fundação. Maingueneau (2006) distingue três maneiras de se conceber a AD: utilizar a AD indiretamente, para responder a questões filosóficas; a AD, como *caixa de ferramentas* para se analisarem problemas em outras disciplinas; a AD, como saber que ocupa um espaço entre as ciências humanas e sociais e constrói abordagens capazes de formular conceitos e métodos (MAINGUENEAU, 2006).

> Esse trabalho de compatibilização dos instrumentos já se dá a ver quando a AD se propõe a ser uma disciplina, um entremeio – não apenas análise lingüística –, articulando três áreas de conhecimento: o Materialismo Histórico pela releitura que dele faz Althusser, revisando o conceito de ideologia; a Lingüística que a partir de Saussure acentua não apenas a *langue* mas também a *parole,* apontando para o singular, o específico, o equívoco e a falta; a Psicanálise por meio da leitura que Lacan faz de Freud e o modo como inverte a equação saussureana do significado/significante para significante/significado, identificando o inconsciente estruturado como linguagem (CESÁRIO, s/d, p. 2).

A AD, como disciplina, articula o Marxismo authusseriano, a Linguística saussureana e a Psicanálise lacaniana. Assim como no Marxismo, na AD de linha francesa, a teoria e o método são dimensões indissociáveis. Uma das implicações de sua fundamentação histórico-dialética consiste em observar a história como um elemento não meramente constitutivo da exterioridade do discurso, mas como condição de sua produção. E mesmo não sendo caracterizadas pela arqueologia, as abordagens de linha francesa dão certa atenção ao conceito

de prática discursiva em Foucault como sistema de regras anônimas, históricas, situadas no tempo e no espaço, além da ideologia, mas que, na perspectiva francesa de análise, compõe a formação ideológica (CESÁRIO, s/d).

Não basta conceber a linguagem como expressão nem como instrumento de comunicação, como faz a Análise de Conteúdo. A linguagem é teorizada em sua relação com o mundo, ao mesmo tempo em que isso é uma condição de existir dos interdiscursos. A memória discursiva diferencia-se da memória psicológica. Ou seja, o discurso produz sentidos, a partir de sentidos já cristalizados. Esses sentidos anteriores são chamados de memória discursiva. Nessa perspectiva, analisar um discurso implica entender como ele constrói o sentido do texto. Para isso, é preciso entender o texto em suas dimensões linguísticas e históricas (GUERRA, 2009).

A questão do sujeito está articulada pela ideologia e pelo inconsciente. E mesmo que o sujeito se veja como produtor dos discursos, ignora que ele é produzido ideologicamente e que não é consciente, mas dotado do inconsciente. O sujeito é histórico e ideológico, haja vista sua necessária inserção em um tempo e lugar. Ele sempre vai posicionar ou aprimorar seu discurso em relação aos discursos dos outros. Nessa linha de raciocínio, ele vai tomar o discurso dos outros como parâmetro para formular o seu, seja para negar, para se basear, para ratificar, retificar ou refutar. Então, devemos observar a relação entre sujeito, sentido e interpretação. O discurso não pode ser compreendido fora dos sujeitos nem eles fora da ideologia (GUERRA, 2009).

A inserção do aspecto ideológico na AD retira a atenção da pura abstração e traz a discussão para o campo da interação, da produção social, da política e da história. De qualquer forma, a noção de ideologia aparece de modo controverso: conforme vimos em Marx e Engels, há mais significados negativos do que positivos atribuídos ao termo. A ideologia separa os sujeitos da realidade, é uma falsa consciência, um óbice entre o sujeito e a realidade. Althusser, ao visitar esse conceito, reconhece também sua existência material na tese dos Aparelhos Ideológicos de Estado, por exemplo. Nessa perspectiva, a ideologia não seria um mero produto do pensamento, constitutivo de um obstáculo epistemológico. Seria necessário considerar a própria existência material, real e concreta como dimensões definidoras do que se pensa (GUERRA, 2009).

2.2.2.3 A Análise Arqueológica do Discurso na produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro

Antes de argumentar em favor das especificidades da Análise Arqueológica do Discurso na formulação de objetos de estudo com novas possibilidades de se pensar sobre o campo investigativo da Educação Popular, é necessário situar algumas de suas características teóricas. Para isso, mencionamos brevemente o que foi discutido na parte metodológica que está situada no capítulo introdutório. Nesse sentido, é imprescindível retomar, pelo menos, dois conceitos da Análise Arqueológica do Discurso que consideramos fundamentais para o campo investigativo da Educação Popular: o de discurso e o de enunciado.

Ao discutirmos sobre alguns elementos para uma teoria arqueológica do enunciado, no capítulo introdutório, inicialmente, explicitamos o conceito de discurso no campo da Análise Arqueológica do Discurso e vimos que ele se distingue dos vários conceitos e significados que lhe são atribuídos por diversas teorias no campo da linguagem, especificamente pelas demais abordagens de AD, conforme está posto no subtópico anterior. A arqueologia foucautiana descarta conceitos que vinculam o discurso a noções de fala, texto, ato de fala ou ideologia. Para a Análise Arqueológica do Discurso, o discurso não tem um vínculo ontológico com o indivíduo falante, com o autor do texto, com as ações que subjazem aos atos de fala ou com os grupos, com classes sociais ou com movimentos ideopolíticos promotores e disseminadores de determinada ideologia. Essa noção de autoria é rejeitada pela arqueologia foucaultiana. O que sobra para conceituar aqueologicamente o discurso é sua existência no campo da linguagem, que é composta de signos. Apropriamo-nos de uma das definições de Foucault (2008), em que ele diz que o discurso é uma série de signos, desde que eles estejam apoiados em uma mesma formação discursiva[43].

Embora essa definição pareça mais uma estratégia tautológica para fugirmos de uma questão direta (o que é discurso?), essa noção de *série de signos* está correlacionada a uma segunda ideia fundante da Análise Arqueológica do Discurso: o enunciado. Isso possibilita que a definição anterior não seja uma mera argumentação circular. Contudo é necessário cautela, fugir de um entendimento atomizado do enunciado e pensá-lo de modo relacional. Como diz Foucault (2008), precisamos entender que o enunciado é um modo específico de

[43]Segundo Foucualt, tudo aquilo que for possível de ser descrito em conjunto, seja uma série de enunciados, um sistema de dispersão, objetos, conceitos (mesmo que sejam conflitantes entre si), temáticas, em suma, desde que seja possível definir uma regularidade: ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações; pode ser denominado de "formação discursiva". Não se trata, pois, de "[…] ciências futuras no momento em que, ainda inconscientes de si mesmas, se constituem em surdina: não estão, na verdade, em um estado de subordinação teleológica em relação à ortogênese das ciências" (2008, p. 202).

existir do signo, que nos permite saber como um signo está disposto, articulado, posicionado e organizado em relação a outros signos. Esse *modo* é o enunciado que existe como discurso. Essa tríade – discurso, signo, enunciado – abre um campo arqueológico de possibilidades investigativas em diversos campos das ciências humanas, sociais e da Educação. Particularmente, interessam-nos as possibilidades abertas no campo investigativo da Educação Popular.

Uma incursão pela produção do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro/PPGE/UFPB*, põe-nos diante de uma produção consistente no que diz respeito à articulação do campo da Educação Popular ao da Análise Arqueológica do Discurso: artigos publicados em periódicos de circulação nacional, livros, trabalhos de conclusão de Cursos de Graduação em Pedagogia no âmbito da UFPB, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Nesse universo, destacamos sete trabalhos – duas teses e cinco dissertações – na linha de pesquisa em Educação Popular (PPGE/UFPB), (CARLOS, 2005)[44], (PETUCO, 2011; SANTANA, 2013; ALCANTARA, 2013; LIMA, 2014; COUTINHO, 2014; e FAHEINA, 2016). Esses trabalhos também evidenciam esta tese que sustenta a relevância da Análise Arqueológica do Discurso para o campo investigativo da Educação Popular. Sem pretender resenhar os trabalhos citados, examinamos cada um deles para demonstrar, concretamente, que existem objetos que emergem do uso da arqueologia foucautiana que não podem ser cogitados nas abordagens teóricas apresentadas nos tópicos anteriores. Essa arqueologia não aparece como uma abordagem referencial nem significativa, mas significante e, por isso mesmo, enunciativa.

Em sua tese, Carlos (2005) tem como objeto de estudo a formação do discurso da educação de adultos no Brasil, da proclamação da República até os anos 1940[45]. É importante ressaltar que o referido estudo, ao abordar a problemática sob o viés arqueológico do discurso, lança novas luzes para o debate sobre a questão da educação de adultos no Brasil. Isso ocorre porque, em vez de ser mais um estudo histórico, que visa compreender a conjuntura política e as relações de causalidade entre os fatos, o estudo vai por um caminho diverso. Em primeiro

---

[44] Cabe ressaltar que embora o prof. Dr. Erenildo João Carlos seja o lider do GEPEJA/UFPB e professor do PPGE/UFPB, integrante da linha de pesquisa em Educação Popular, sua tese de doutoramento foi elaborada e defendida na Universidade Federal do Ceará.

[45] Além de ter sido uma das contribuições iniciais a correlacionar a Análise Arqueológica do DiscursoAnálise Arqueológica do Discurso à Educação Popular, posteriormente servindo de norte teórico-metodológico à criação do GEPEJA, também foi empregado em outra tese na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2014. Isso evidencia que suas contribuições não estão restritas ao âmbito do GEPEJA/PPGE/UFPB. Ao investigar a prática discursiva da disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia, a autora ressalta que, entre os "[…] trabalhos lidos integralmente, a tese A Formação do discurso sobre a educação de adultos: de 1889 à década de 1940, de Erenildo João Carlos (2005), foi a que mais contribuiu para identificar possibilidades metodológicas a serem utilizadas nesta pesquisa" (FONSECA, 2014, p. 41).

lugar, porque estudos como o de Romanelli (1982), o de Paiva (1987) e o de Haddad e Di Pierro (2000), dentre outros, já atravessam a camada da história sobre a Educação de Adultos e são uma historiografia já conhecida, analisada e teorizada no âmbito da história da Educação e da Educação Popular.

Esse conjunto de estudos demonstra que a educação de adultos apareceu no Brasil com a chegada dos Jesuítas, no contexto da contrarreforma operada pela Igreja, para manter seu controle sobre as atividades religiosas no recém-descoberto continente. Como já é sabido, essa atuação durou até a expulsão da Ordem Jesuíta das colônias portuguesas em meados do Século XVIII[46]. Do ponto de vista histórico, também já se sabe que, durante o Império, houve mudanças. A primeira foi o entendimento da educação de adultos como modalidade de ensino na Constituição Imperial de 1824, embora, concretamente, nada ou pouco tenha sido feito em favor da escolarização de adultos no Império. Em todo o Século XIX e nas primeiras décadas do Século XX, o Brasil manteve uma ordem agroexportadora, baseada no latifúndio e na monocultura. Sabemos que isso gerava condições desfavoráveis para se pensar na relação entre educação e desenvolvimento nacional, a não ser a educação de adultos associada a um jogo político-eleitoral. Com o advento da República, essa ordem permaneceria inalterada se não fosse pela vinculação da educação de adultos ao ensino primário. Com o fim da Primeira República, a historiografia demonstrou que o país adentrou o contexto do capitalismo, houve algumas alterações significativas na expansão da rede escolar, um novo modelo de cidadão passou a ser necessário, a educação de adultos chegou aos anos 1940 vinculada ao ensino supletivo, e diversos programas de combate ao analfabetismo também foram desenvolvidos nessa década.

Embora a tese e o objeto de estudo estejam situados em direções distintas das que as produções no campo da história apontam, com essa exploração inicial, realizada por Carlos (2005), foi possível encontrar evidências enunciativas sobre o objeto de estudo, para que se pudesse escavar a camada do discurso sobre a educação de adultos numa perspectiva arqueológica. Sobre isso, Carlos (2005, p. 44) assevera que

> a existência concreta dessa dispersão de enunciados e discursos sobre a educação de adultos, materializados em forma de textos, no período em questão, permite-nos formular a hipótese (ou tese), inspirada em Foucault,

[46]Isso aconteceu no contexto das reformas pombalinas. Com base iluminista, de ideais liberais da modernidade, que, no Século XVIII, chegavam a Portugal, caracterizados por aspectos como laicidade e cientificidade para o ensino, Marquês de Pombal operou algumas mudanças, tanto na educação da metrópole quanto nas colônias portuguesas. Consultar Saviani (2008) História das ideias pedagógicas no Brasil.

> acerca da existência de uma rede complexa de enunciados que funcionam como uma espécie de regra ou condições de possibilidades da feitura da educação de adultos como objeto de discurso.

Nesse sentido, o objetivo geral de Carlos (2005, p. 44) consistiu em "[...] investigar a emergência e a constituição discursiva da educação de adultos durante as primeiras décadas da República, mais precisamente, de 1889 até fins dos anos 40 [Séc. XX]". Devido a essa delimitação de objeto, o autor identificou uma ordem discursiva política, uma jurídica, uma educacional, uma econômica, uma religiosa e outra filantrópica. Embora, em sua pesquisa, opte por analisar as três primeiras, foi em meio ao jogo entre essas ordens que a educação de adultos se constituiu como objeto do discurso. É importante ressaltar que, quando as próprias expressões *educação de adultos* e *educação de jovens a adultos* são analisadas pela dimensão enunciativa, apresentam uma constituição determinante na forma como falamos, pensamos e teorizamos sobre elas ainda hoje. Um olhar exclusivamente historiográfico não nos oferece ferramentas para identificarmos essa formação, porque, como já vimos, lança-nos para relações não discursivas. Já um olhar arqueológico para a questão nos lança para as condições necessárias à constituição da educação de adultos como objeto do discurso. No caso específico investigado por Carlos (2005), o discurso político predomina sobre o jurídico, sobre o educacional e sobre os demais.

Além de adentrar cada uma dessas ordens - política, jurídica e educacional - Carlos (2005) identifica uma série de signos evocativos da educação de adultos possíveis a partir de determinados jogos enunciativos: a) escola noturna – tendo em vista a posição do trabalhador, incompatível com a escola diurna, a educação de adultos rompe com a regra da escola destinada à faixa etária regular; b) alfabetização de adultos – uma antítese ao analfabetismo, acionando domínios da linguagem, seja como objeto próprio do conhecimento, como mediação para se apropriar de outros saberes, como instrumento necessário ao acesso de determinadas posições sociais; c) ensino primário supletivo – esse signo acionou um discurso da compensação, de uma educação de segunda categoria, reduzida no conteúdo e na carga horária, e o discurso da institucionalidade da educação de adultos erigiu-a à condição de modalidade distinta da educação destinada à infância; d) ensino profissional – aciona o discurso de uma educação que constitua indivíduos para o mundo do trabalho, por meio de saberes *úteis* a tais necessidades; e) instrução primária das praças – articula enunciados da alfabetização da profissionalização e do serviço militar, constituindo a noção de *escolas regimentais*; f) educação de adolescentes e adultos analfabetos – a posição do sujeito

adolescente aparece nesse signo evocativo e o articula a uma ideia de educação mais ampla do que a de alfabetização, que contemplasse aspectos da vida como saúde, vida cívica e produção agrícola e industrial.

Carlos (2005) concluiu seu trabalho analisando essa ordem discursiva presente na tríade investigada, também presente nesses signos evocativos da educação de adultos. Nessa direção, havia um discurso que buscava instrumentalizar a organização da sociedade brasileira no início da República. A educação estava inteiramente vinculada à funcionalidade e à constituição de um sujeito que, em última análise, pudesse se habilitar profissionalmente para viver na sociedade emergente. O que passasse disso seria desnecessário para o projeto republicano. Uma escola reduzida em tempo e conteúdo, que cumprisse estritamente essas funções, foi o que predominou como discurso sobre a educação de adultos, com visibilidade em seus signos evocativos. Embora se constate o predomínio dessa ordem discursiva, Carlos (2005) também identifica e analisa uma ordem elidida pela primeira, que é fundada no direito. Nesse caso, a educação de adultos, como direito social e subjetivo, seria necessária ao desenvolvimento individual, fundada em princípios éticos e presente nas práticas discursivas republicanas. Essa ordem se contrapunha à primeira, de caráter instrumental e funcional. Possivelmente, mais tarde, seria fundamental para constituir um discurso no campo da Educação Popular.

Petuco (2011), por sua vez, investiga o discurso de uma campanha de prevenção ao uso do crack[47]. Sua contribuição para a Educação Popular é pela via da relação entre educação e saúde. Ao optar por investigar o discurso sobre o uso do crack, presente em determinada campanha publicitária, em uma perspectiva da Análise Arqueológica do Discurso, o autor também delimita um objeto de estudo específico ao campo arqueológico. Ele mesmo questiona a relevância de sua pesquisa nessa abordagem para o campo da Educação Popular e se não seria mais relevante procurar escutar as próprias pessoas que usam o crack, compreendendo seu dia a dia, seus desejos, seus hábitos etc. Todavia, observa que

> […] uma coisa não anula a outra. Opera-se aqui a partir da ideia de que discursos são práticas sociais, tão reais quanto qualquer outra. Esse estudo não se caracteriza por uma crítica simplória, que busca apontar eventuais inverdades nos enunciados expressos nas campanhas de prevenção, a partir

[47]Cabe ressaltar que esta dissertação foi a primeira orientação do Profº. Dr. Erenildo João Carlos, na perspectiva da Análise Arqueológica do DiscursoAnálise Arqueológica do Discurso, no âmbito do PPGE/UFPB, na linha de Educação Popular. Ela marcou a institucionalização do GEPEJA/UFPB, uma das condições que possibilitou uma série de outras orientações na mesma perspectiva, alinhando a Análise Arqueológica do Discurso aos estudos no campo da Educação e Visualidade, bem como no da Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2013, esse trabalho foi considerado a melhor Dissertação de Mestrado na Área de Crack e/ou Outras Drogas, pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD) – Associação Mário Tanhauser.

> de sua comparação com a vida vivida, como a dizer que "o que se vê nas campanhas é muito diferente daquilo que se vê nas ruas". Não é essa a preocupação que me move, mas o discurso como algo produtivo. Preocupa-me o discurso nas campanhas de prevenção, porque penso, junto com o Foucault (2005c), que os discursos participam da produção da realidade, incidem sobre ela, compondo o feixe de forças que é o próprio poder (PETUCO, 2011, p. 42).

Nessa ordem de entendimento, a Análise Arqueológica do Discurso é empregada porque o autor tem como suporte de sua análise um conjunto de imagens produzidas em determinada campanha publicitária veiculada na internet. Além disso, as imagens produzidas no âmbito dessa campanha circularam entre os anos de 2009 e 2010 em cartazes, *outdoors,* jornais, revistas e *folderes*. Em outras palavras, considerando a produtividade do discurso, característica observada por Foucault (2008), imagens visuais com esse poder de circulação, promovido pela mídia, tem sua produtividade discursiva certamente potencializada, constituindo e produzindo um modo de se falar, de se pensar e de se relacionar com as pessoas que consomem crack. Conhecer a constituição e a ordem de funcionamento desse discurso é fundamental não só para o campo de pesquisa, mas também para as próprias práticas pedagógicas no âmbito da Educação Popular. Afinal, é da constituição de sujeitos e de formas de opressão que estamos falando. Se escutar as pessoas que usam crack, aprender mais sobre elas, conhecer seus hábitos, seus sonhos, sua subjetividade e necessidades são atitudes relevantes para a pesquisa em Educação Popular, adentrar as tramas enunciativas dos discursos que constituem as subjetividades das políticas públicas de combate e prevenção, explicar as regras desses discursos e expor suas estratégias de controle e de opressão também são ações sobremaneira importantes para esse mesmo campo. Afinal, uma investigação que desnuda um discurso dessa maneira contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica do problema.

Nesse sentido, Petuco (2011) identifica um discurso preventivo que recorre a estratégias de desumanização das pessoas que usam o crack. Trata-se de uma ordem marcada pelo signo da escuridão, das trevas: o submundo da penumbra, das sombras, da ausência de luz, da noite. O autor até nos lembra de que esse mesmo signo articula a episteme medieval e a escuridão à falta de conhecimento, ou como está posto no discurso iluminista sobre o período medieval: *a idade das trevas*. A posição de sujeito encontrada pelo autor é a de quem perdeu sua humanidade, mergulhou no mundo da escuridão, está no fundo do poço. Assim como zumbis, vampiros ou qualquer outra criatura monstruosa retratada pelo cinema. Da mesma forma como as vísceras ou o cérebro humano estão relacionados aos zumbis, e o sangue, aos vampiros, o crack está correlacionado do modo análogo ao viciado. Enfim, a

posição de sujeito, estabelecida nesses discursos preventivos, é a de morto-vivo. A pesquisa consegue expor um discurso que é mais do que uma comparação entre as imagens da campanha e a realidade concreta. Nesse caso, não se questiona o valor de verdade, a possível mentira nos discursos analisados ou a capacidade de se reproduzir o discurso, mas a de produzir. Mesmo que a campanha analisada desestimule o uso do crack – o que pode ser questionável – o discurso em questão é produtivo de preconceitos, de condutas e de valores que, cada vez mais, negam a condição de humanidade das pessoas viciadas em crack ou em outras drogas. Eis um saber produzido, sobremaneira pertinente ao campo teórico-prático da Educação Popular.

Esse discurso preventivo posiciona a pessoa viciada em crack como um sujeito desumanizado, banalizado, portanto, sem vida. Pouco importa, para a formação da opinião pública, se ele morre de overdose, se é exterminado pelo narcotráfico ou pelas instituições oficiais. Por isso é preciso prevenir, porque a situação é posta como um caminho sem volta. Essa mesma função é encontrada em alguns discursos sobre o analfabetismo, em que o sujeito é visto como alguém que escolheu esse caminho: "Não estudou porque não quis; não cabe ao Estado investir em recursos para alfabetizar adultos. O governo deve evitar que o analfabetismo se alastre pela população investindo seriamente na educação infantil e no ensino fundamental; crianças com acesso a uma educação de boa qualidade não serão os analfabetos de amanhã", ou, "fulano entrou no mundo das drogas porque quis; informações preventivas não faltam; a melhor maneira de se livrar do vício é evitar o primeiro contato com a droga". Portanto, o autor identifica a presença de uma função enunciativa de ordem preventiva, que posiciona tanto a pessoa viciada em crack quanto o analfabeto ou o soropositivo (sobretudo nos anos 1980 e 1990) como casos sem cura, sem solução, portanto, não seria preciso investir, reduzir danos, fazer tratamento. O problema desse discurso é que expõe como verdade a ideia de que basta investir em campanhas preventivas para que a doença não se alastre pela sociedade, a começar pela juventude. Nessa ordem do discurso, não há espaço para políticas de redução de danos.

Seguindo outra direção, mas na articulação entre a Análise Arqueológica do Discurso e a Educação Popular, Santana (2013) partiu da hipótese de que tanto os escritos de Paulo Freire quanto os de David P. Ausubel sobre a aprendizagem reconhecem os conhecimentos prévios dos educandos. Isso levou sua investigação a escavar o enunciado *aprendizagem significativa* na produção dos dois autores, embora essa série de signos não estivesse presente em Freire, pelo menos não dessa maneira. Eis o problema que foi formulado: quais são as regularidades e as dispersões presentes no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e

Paulo Freire? Embora possamos comparar com uma pesquisa bibliográfica, o objeto de estudo difere, pois o objetivo não é de compreender as obras dos autores, mas de encontrar regularidades e dispersões no enunciado da aprendizagem significativa.

Santana (2013) fez um esforço com o fim de lançar um olhar para os discursos diferentes do que permeia certo *senso comum,* que concebe os discursos como um conjunto de significados e sentidos de certo proferimento. Yazbek (apud SANTANA, 2013) chama à atenção para a diferença entre arqueologia e epistemologia. Enquanto a primeira se ocupa do saber, a segunda restringe sua incursão pelo domínio do conhecimento. No entanto, o conhecimento é um dos diversos domínios do vasto território do saber. Logo, a arqueologia não se contrapõe à epistemologia. Ela nos permite lançar um olhar para o conhecimento tanto quanto a epistemologia. Poderíamos afirmar que a arqueologia tem uma visão mais ampla e aprofundada do que a epistemologia.

Se Santana (2013) seguisse os caminhos metodológicos próprios de uma pesquisa bibliográfica clássica, a problematização, a formulação de hipóteses e a delimitação do objeto ficariam restritas às obras dos autores, às teorias e aos conceitos. Todavia, ao assumir a postura arqueológica, foi possível percorrer outro caminho: o enunciado da aprendizagem significativa. Eis o objeto de estudo, que não está *aprisionado* restrito nem circunscrito aos autores escolhidos. A delimitação dos dois autores foi uma opção relativa à formação acadêmica do pesquisador. Contudo, ao eleger o enunciado da aprendizagem significativa, Santana (2013) analisou suas regras constitutivas, seus modos e possibilidades de existência, apesar de o enunciado estar, ao mesmo tempo, disperso em diversas ordens discursivas e em campos de domínios distintos: a Psicologia, a Didática, a Epistemologia, a Sociologia, o Humanismo, entre outras ciências. Em suma, o contributo da Análise Arqueológica do Discurso para o trabalho de Santana (2013) vai em direção oposta a uma pesquisa bibliográfica que se atém às obras, aos autores, às teorias e aos conceitos, subverte essas intencionalidades e vai em busca do enunciado. Em outras palavras, do que é condição de possibilidade de existência da obra, da teoria, do conceito etc.

Alcantara (2013), por sua vez, tem como objeto de estudo o enunciado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia da UFPB - Campus I. A investigação procurou identificar, analisar e explicitar de que maneira a EJA é constituída como um campo de saberes na formação do pedagogo. Se fosse um estudo que tomasse como referencial as teorias de currículo ou, do ponto de vista metodológico, recorresse ao Marxismo para compreender as contradições no currículo do pedagogo que opta pela área de aprofundamento em EJA ou que recorresse a entrevistas e a questionários com alunos e professores do curso

em questão, o objeto de estudo também seria distinto. Em outras palavras, que percurso permitiu identificar a tessitura do discurso sobre a EJA no Curso de Pedagogia? Como estão situadas as concepções de prática educativa e de formação em EJA no Curso de Pedagogia? Como essa ordem discursiva situa e posiciona os alunos de pedagogia que optam pela EJA como área de aprofundamento? Operar com a Análise Arqueológica do Discurso sobre o Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB/campus I possibilitou à pesquisa, expor o jogo constitutivo do enunciado em questão.

Ao adentrar ao seu objeto de estudo, Alcantara (2013) identifica três funções constitutivas do enunciado da EJA: a primeira é *o direito à educação*. Essa função desloca uma ordem discursiva do domínio jurídico para o educacional. A função enunciativa do direito à educação articula as seguintes séries de signos: o Estado brasileiro e a questão da EJA, que traz um projeto nacional de ajustamento social, o que forjaria uma política nacional. Isso se desdobra em sua institucionalidade como modalidade da educação básica e contribui para que a EJA ocupe o espaço escolar. Essa concepção de direito à educação também é marcada pelo valor da humanização e pelo par democracia/cidadania, tendo como horizonte a libertação das classes populares. Esses valores articulam o enunciado da sociedade civil à questão da EJA, por via dos movimentos sociais populares mediatizados pela leitura dos contextos sociais.

A segunda função enunciativa foi chamada por Alcantara (2013) de *saberes*. Ela é articulada pelo enunciado da Educação Popular, que aparece nessa ordem do discurso como um campo do saber que opera com o conceito antropológico de cultura vinculado aos saberes populares como exemplos concretos de cultura. O diálogo, como uma condição de existência da criticidade, emerge nesse jogo enunciativo não só como metodologia, mas também condição ontológica para que esses saberes populares sejam efetivados como cultura. O segundo enunciado articulado nessa função dos saberes é o do conhecimento, que reconhece a questão da pesquisa sobre educação como um caminho para se produzir ciência no campo da EJA e o confere visibilidade às suas especificidades como campo do conhecimento. Finalmente, o enunciado dos sabres pedagógicos articula elementos como a didática, o planejamento educacional, o campo cognitivo e a problemática da alfabetização.

A última função enunciativa é analisada por Alcantara (2013) com base nas posições de “sujeitos”. Inicialmente, a posição dos educandos é delimitada como um elemento constitutivo da função do pedagogo que se ocupa da problemática da EJA. O educando é situado, pensado e posicionado em perspectivas de desenvolvimento humano e profissional. Sua identidade também é situada em função do elemento da diversidade de gênero, de geração

ou cultural. Por fim, suas condições de existência aparecem como de analfabetos, mães e pais de família, e sua dimensão subjetiva se destaca. Nessa ordem do discurso, a posição do pedagogo é constituída. Primeiro, a partir de sua formação, seja geral, necessária a todo e qualquer profissional da educação, pedagogo; específica à atuação como pedagogo na EJA; específica à docência da EJA. A docência se desdobra a partir do posicionamento docente como professor – aquele que domina o conteúdo e os métodos de ensino e conhece o aluno; e o educador – aquele que, além de se posicionar como professor, envolve-se existencialmente com a causa da EJA, agregando um compromisso ideopolítico.

Alcantara (2013) conclui que a proposta de síntese entre a instituição escolar e a EJA é a condição enunciativa de existência da função enunciativa do direito à educação; a concepção de prática educativa em EJA, mobilizada pela ordem do discurso presente no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I, é a Educação Popular; e, por fim, o enunciado da EJA, que está presente no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I e interpela os estudantes de Pedagogia a assumirem a posição de educadores de jovens e adultos.

Lima (2014) delimita seu objeto de investigação no espaço entre o discurso, a imagem visual, o livro didático e a Educação de Jovens e Adultos, a saber: o discurso visual em livro didático de língua portuguesa da EJA. Como se trata de um suporte documental, o livro didático poderia ser analisado sob a ótica da Análise de Conteúdo: levantamento de recorrência ou frequência de determinado termo, noção, ideia, conceito e/ou categoria; ou suas imagens poderiam ser submetidas a análises semióticas: interrogar o que está implícito ou explícito nas imagens visuais e/ou na extração de sentidos. Todavia, nenhuma dessas perspectivas possibilitaria que a autora identificasse o que a Análise Arqueológica do Discurso permite: enunciados. Nessa linha de investigação, igualmente, a dimensão produtiva dos discursos é o elemento relevante a se investigar. Em outras palavras: como o discurso visual em livro didático de EJA posiciona sujeitos? Como o discurso visual em livro didático de EJA organiza práticas educativas? Como forja concepções sobre o próprio livro didático, sobre a EJA, sobre o espaço escolar etc.? Embora a autora não tenha, necessariamente, formulado todas essas questões nem respondido a elas, conhecer as regras de constituição e funcionamento do discurso/objeto em questão é fundamental para responder a essas e a outras questões da mesma natureza.

> Logo [em uma abordagem arqueológica], verifica-se que as regularidades enunciativas do texto visual em LD [livro didático] emergem discursivamente, produzindo enunciados cuja ordem de seus aparecimentos sucessivos, correlações e funcionamentos encontram-se tanto nos seus ditos e escritos, quanto em processos composicionais da imagem, na materialidade

> dos seus elementos. Nessa perspectiva [semiótica], as análises realizadas pela citada autora [Santaella, 2005] recorrem mais acentuadamente às análises da imagem por meio dos seus elementos composicionais. Analisar imagens, nesse caso, trata-se de um estudo analítico semiótico, organizado e apoiado pela teoria peirciana com base, na maioria das vezes, na segunda tricotomia sígnica (LIMA, 2014).

Interrogar arqueologicamente o discurso visual em livro didático de língua portuguesa da EJA equivale a escavar e a descrever os saberes mobilizadores de sua composição visual. Trata-se de capturar o feixe de correlações, o entrecruzamento dos diversos domínios: da visualidade, da didática e da própria EJA, na condição de modalidade educativa. Por essa razão, não se trata de uma atitude interpretativa, mas uma descrição dos campos de domínio acionados pelo discurso em questão. É preciso identificar as séries de signos, em suas correlações enunciativas, articulados como funções. Dito de outra maneira, explicar o modo como o discurso se constitui, como funciona, como posiciona sujeitos, como orienta práticas, como forja concepções etc.

Lima (2014, p. 114) apresenta, esquematicamente, os achados resultantes de sua investigação arqueológica. Ao se debruçar sobre seu objeto de estudo, a autora identifica um discurso jurídico, um epistemológico e outro didático-pedagógico. O discurso jurídico está articulado a dimensão normativa, constitutiva de certo ordenamento. Isso se apresenta como condição de emergência do Estado brasileiro e da constituição de um sistema educacional. A dimensão sociopolítica concebe a educação como um direito e articula o enunciado das mudanças sociais tendo em vista a aprendizagem da leitura e da escrita como um direito (LIMA, 2014, p. 117). O discurso epistemológico sustenta-se sob a dimensão ontológica da natureza sígnica e semiológica. A dimensão ontológica articula a relação entre leitura, escrita e desenvolvimento, e a dimensão semiológica entende o texto visual como um signo e o livro didático, como um sistema sígnico (LIMA, 2014, p. 142). Por fim, o discurso didático-pedagógico configura-se sob a especificidade do livro didático para a EJA, centrada na figura do educando. Nessa perspectiva, considera-se a importância sociocultural e política do livro didático, bem como sua relação com a Educação Popular, com a EJA e com o Estado. Ainda nesse discurso didático-pedagógico, o uso da imagem no livro didático de EJA considera o currículo e seus conteúdos no campo da língua portuguesa (LIMA, 2014, p. 130).

De acordo com a autora, o estudo permitiu o desvelamento de questões não somente do livro didático como também do campo da EJA e da Educação Popular no Brasil. Isso se justifica porque ao conhecer o discurso visual no livro didático da EJA, pode-se construir um entendimento crítico dos saberes e conhecimentos que circulam no espaço escolar e entender

as razões de determinadas interdições, ênfases, posições de sujeitos, "[…] regimes de verdades, ideologias, identidades, forjando, assim uma maneira particular de ver, ler, dizer, escrever e interagir com o mundo pelas lentes do discurso visual" (LIMA, 2014, p. 156).

Ao resolver investigar a relação entre a charge e a EJA, Coutinho (2014) adentra a um rol de possibilidades investigativas, tanto no campo da linguagem quanto no das metodologias de ensino. Há possibilidades de pesquisas teóricas (documentais, bibliográficas, de análise de conteúdo etc.) e empíricas (entrevistas, métodos biográficos, experiências, experimentos etc.). Essas alternativas investigativas, oferecidas pelas abordagens já citadas, possibilitariam uma incursão nos conteúdos das mensagens, nos elementos significantes das charges, nas práticas pedagógicas de professores da EJA e nos sentidos e significados que os educandos atribuem depois de fazer certas leituras. Enfim, há uma amplitude de possibilidades, porém o elemento enunciativo, na camada arqueológica do discurso, continuaria ignorado: as regras constitutivas de um modo específico de se falar, traçar ou articular o discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA ou, como nas palavras da própria autora (2014, p. 30), a busca por "[…] explicitar, mediante as descrições analíticas, as articulações, estratégias e regras discursivas [...]" de funcionamento do uso pedagógico da charge na EJA.

Ao delimitar como objeto de estudo o discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA a autora busca as ferramentas foucaultianas a partir de noções como discurso e enunciado. Seu objeto de estudo está presente, de maneira dispersa, em livros e produções acadêmicas sobre a temática. Nessa linha de trabalho, o estudo adentra o discurso visual, situado no terreno da cultura visual, que é, entre outros artefatos, constituído de desenho, fotografia e infografia. As articulações entre esses objetos são descritas no sentido de se apresentar um panorama do discurso visual e, ao mesmo tempo, situar a charge como um elemento específico nesse universo, isto é, suas características visuais e sua função comunicativa e social são elementos encontrados no decorrer da análise. A partir desse ponto das escavações, Coutinho (2014) identifica o enunciado, que correlaciona a charge com a educação e o campo da EJA, adentra uma ordem discursa pedagógica.

Coutinho (2014) identifica dois aspectos constitutivos dessa ordem: os sujeitos da EJA e o uso pedagógico da charge. Há dois tipos sujeitos da EJA que são posicionados discursivamente: os alunos e os mediadores do processo de ensino-aprendizagem. O enunciado do uso pedagógico aciona o elemento da *modalidade de leitura*, que correlaciona elementos como a compreensão, a interpretação, os conhecimentos prévios, os procedimentos

de leitura, o papel do professor, a criticidade, as possibilidades e as contribuições. A autora conclui, em linhas gerais, que os enunciados epistemológicos, os ideopolíticos e os humorísticos se articulam em função do uso pedagógico da charge na EJA, e isso contribui para o posicionamento de sujeitos críticos.

Faheina (2016) investiga o enunciado do nexo pedagógico entre cinema e educação no Brasil. Embora reconheça que, com a utilização do cinema, as práticas pedagógicas tenham ocorrido para além do campo discursivo, ela menciona diversas experiências educativas com o uso do cinema. Todavia, a formulação de objeto de estudo nos leva a questionar "[…] como o nexo pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil foi sendo forjado como um acontecimento de natureza discursiva [...]" (FAHEINA, 2016, p. 20). Nessa direção, ela defende a tese de que existe uma tríade enunciativa constituída de uma ordem discursiva política, uma jurídica e outra educacional. O modo como esses enunciados estão articulados e postos em relação uns aos outros é analisado e descrito pela autora. Esta investigação trouxe o entendimento dos modos como esse discurso que correlaciona cinema e educação foi fundamental no sentido de construir uma espécie de identidade nacional na República, que emergiu no Século XX. Eis uma das propriedades do discurso que é ressaltada no campo da Análise Arqueológica do Discurso – a capacidade de formar o sujeito com base me seus posicionamentos.

Em suma, considerando a produção do GEPEJA como um todo e os sete trabalhos citados como exemplos, podemos afirmar que as abordagens no campo da história, da memória, da história oral, das pesquisas biográficas, do marxismo, da fenomenologia e das pesquisas documentais ou bibliográficas, fundamentadas nessas abordagens – já descritas em tópico anterior – não nos permitem pensar, cogitar, nem investigar, porque são redes complexas de enunciados, regras enunciativas de funcionamento, nem condições discursivas de possibilidades de existência. Isso se justifica porque, uma pesquisa arqueológica, do ponto de vista procedimental, para dar conta de seus objetos, formula uma série de questões norteadoras do tipo: como a rede enunciativa de determinada época construiu determinado objeto do discurso? Que enunciados podem ser elaborados e circulados? Que estratégias teóricas são viáveis em certa ordem discursiva? Que posições de sujeitos são possíveis? Como determinados sujeitos são descritos, pensados, situados, circunscritos, legislados, analisados e teorizados? "Enfim, qual a ordem de funcionamento própria do sistema de enunciados que

regulou os discursos dos diferentes [...]" sujeitos, instituições, ordenamentos jurídicos, projeto pedagógicos etc. (CARLOS, 2005, p. 44). Essa delimitação de objeto distinta, amparada pela abordagem arqueológica, necessariamente conduz a pesquisa, seus resultados e conclusões. Enfim, conduz o conhecimento produzido a novas formas de se compreender o fenômeno analisado. Nesse caso, trata-se de questões presentes no território arqueológico-enunciativo da Educação Popular. No próximo capítulo, trataremos desse campo enunciativo.

3 O ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO POPULAR E OS ELEMENTOS PARA UMA TEORIA ENUNCIATIVA

Neste capítulo, aprofundamos o estudo da relação entre a Análise Arqueológica do Discurso e o campo investigativo da Educação Popular. Por meio dessa arqueologia, analisamos a Educação Popular além de sua dimensão referencial (histórica, metodológica e teórica) ou significativa (ideológica, psicológica e simbólica). Seu contributo incide precisamente em um olhar particularizado para a dimensão enunciativa. Inicialmente, analisamos as condições de possibilidade de existência do enunciado da Educação Popular, por meio de uma escansão de seus signos enunciativos. Nesse caso, a correlação entre significantes, significados e referentes foi o ponto de partida, uma fase exploratória, em que evidenciamos uma série de documentos (quadro 5) que conferem materialidade ao enunciado da Educação Popular. Depois de ler cuidadosamente esses textos, fizemos as *escavações* que nos possibilitaram encontrar uma série de enunciados presentes em domínios diversos, a saber: o antropofilosófico, o cognitivo-epistêmico, o ideopolítico, o genérico-abstrato, o sócio-histórico e o organizativo-operativo. A esses domínios é o que chamamos de elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular.

3.1 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DE EXISTÊNCIA DO ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Para defender a tese de que *a Análise Arqueológica do Discurso pode contribuir com elementos para se formular uma teoria enunciativa da Educação Popular* é preciso, além de fazer uma incursão por seu campo investigativo, reconhecer as abordagens referenciais e significativas, um processo arqueológico de escavação de seu enunciado, que é uma série de signos aos quais podemos atribuir modalidades particulares de existência, que não se dá como estrutura nem como partícula atômica, mas como função (FOUCAULT, 2008). Para escavar esse enunciado, foi necessário percorrer a série sígnica *Educação Popular.* Isso implicou uma escavação inicial mais *superficial*, com o fim de identificar o significante (a marca empírica, gráfica, sonora, pictórica, nesse caso específico, a palavra escrita e falada), o significado (as ideias mobilizadas mediante o significante) e o referente (o objeto concreto que a relação

significado/significante aciona) (SAUSSURE, 2006), (PEIRCE, 2008), (FREGE, 2009) e (SANTAELLA, 2012). Esse movimento foi realizado nos signos[48] *educação* e *popular.* O texto mostrará, mais adiante, a incursão por esses signos.

O movimento seguinte foi realizado no sentido de examinar os modos particulares como esses signos existem (FOUCAULT, 2008), isto é, a que regras a função *Educação Popular* obedece? Quais são os domínios do saber acionados por essa função enunciativa? De que maneira o *sujeito popular* é posicionado nessa ordem do discurso? Que objetos de estudo, no campo da Educação Popular, emergem do conhecimento de sua constituição enunciativo/discursiva? Para responder a essas questões, foi necessária essa escavação primeira nos signos, que nos possibilitou encontrar uma série de documentos no plano não discursivo que está sistematizada no quadro 5. Esses documentos acionam domínios no plano histórico, político, teórico, jurídico etc. e carregam as condições de possibilidade de existência do enunciado da Educação Popular.

3.1.1 O signo *educação*

Ao tomar como ponto de partida o elemento significante *educação*, devemos considerar que essa palavra foi dicionarizada tanto na língua portuguesa quanto na castelhana, pelo menos desde o Século XVII. Em língua francesa (éduquer), está dicionarizada, no mínimo, desde o Século XIV. Ainda assim, seu uso formal era raro até o Século XVIII. Até o ano de 1900, o Dictionnaire Général não a classificava como pertencente à norma padrão da língua. Seu emprego começou a ser disseminado no romance Emílio, do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1762). Contudo, entendemos que "[...] as idéias de Progresso, implícitas no Iluminismo, difundidas pela Encyclopédie e, em última instância, associadas à Revolução Francesa, traduzem-se e se condensam no verbo educar" (BARBOSA-LIMA et al, 2006, p. 241).

Do ponto de vista etimológico, identificamos algumas variantes latinas que dão origem ao significante em questão: *educationem, educatio, educare, educere*. Todas conservam a partícula *educ,* que na língua latina é constituída pelos seguintes radicais: *e - duc.* O primeiro diz respeito ao prefixo *ex.* Ele expressa as ideias de exterioridade, de externalidade, de saída, enfim de *estar do lado de fora*. Em sua origem, esse significante está articulado à noção de um lugar determinado, que é o lugar externo, o lado de fora, o oposto ao interior. Esse *interior*

[48] Essa noção foi devidamente explicitada no capítulo introdutório (tópico 1.2 Saber, conhecimento e linguagem; subtópico 1.2.3 Elementos constitutivos do signo).

poderia ser um determinado lugar de origem, o clã, a família, o indivíduo em sua subjetividade, etc. Esse *lugar* é externo a cada um desses outros lugares e ao mesmo tempo passaria por eles.

É igualmente necessária atenção para o segundo elemento componente desse significante: o radical *duc*, que exprime, em língua latina, pelo menos, três noções: levar, conduzir e trazer. Embora, por terem em comum a noção de *movimento,* possam ser considerados sinônimos, nessa análise, essa relação sinonímia é dispensável, porque a primeira noção opera o movimento para longe (levar), retira o objeto de seu lugar de origem, leva-o e retira da presença daquele que fica, que continua em repouso. É uma noção que considera o ponto de partida, a imagem de uma estação ferroviária com a locomotiva partindo, *levando* pessoas, animais, bagagens etc. A segunda noção expressa o movimento em processo (conduzir). É a imagem no ponto de vista de quem embarcou e está sendo *conduzido* pela locomotiva. A terceira configura-se como um movimento, de certo modo, oposto (trazer) e não considera o que fica nem o que vai, mas o que aguarda. É a chegada da locomotiva *trazendo* os passageiros para a estação! Portanto, há um movimento que leva, outro que conduz e um terceiro que traz. Todos eles articulados ao prefixo *ex,* levam, conduzem e/ou trazem alguma coisa para o exterior.

Em termos de significado, a análise prossegue tomando como ponto de partida essa mesma dimensão etimológica do significante. Esse movimento de condução para o exterior (*educ*) correlaciona significados como os que são mencionados na alegoria da caverna[49], de Platão. Trata-se de um movimento que leva, que conduz e que traz para o lado de fora. Esse diálogo socrático constrói a imagem mental de uma caverna com prisioneiros que passaram a vida inteira imobilizados e acorrentados em seu interior. E como estavam com as cabeças voltadas para os fundos da caverna, confundiam as sombras com os objetos reais que estavam do lado de fora e eram projetadas no interior por causa da luz que atravessava sua entrada/saída. Nesse diálogo entre Sócrates e Glauco, é cogitada a possibilidade de um dos *prisioneiros* ser libertado, mesmo que à força, e conduzido para o exterior da caverna.

Sócrates pensou nas possibilidades dos efeitos dessa condução ao exterior (*educ*). O então ex-prisioneiro, inicialmente, sofreria: teria sua visão ofuscada pela luz do sol, sentiria medo, ficaria confuso e pensaria que a realidade era o que estava no interior da caverna. Porém, em pouco tempo, seus olhos se acostumariam com a iluminação abundante do lado de fora, ele ficaria mais tranquilo, começaria a observar, com mais calma, os objetos e se daria

---

[49] PLATÃO. **A República.** Tradução: Enrico Corvisieri. - São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1997.

conta de que, dentro da caverna, só tinha acesso à penumbra, às projeções e à reverberação dos ruídos produzidos no exterior da gruta. Nesse momento, conjecturam Sócrates e Glauco, ele pensaria na situação dos outros prisioneiros que ainda estavam no interior da caverna.

O significado constitutivo do signo educação, ou seja, as ideias, as abstrações e os esquemas conceituais que são mobilizados mediante o significante de que já falamos, estão vinculadas à noção de apropriação de conhecimento, com uma série de desdobramentos, desde o caráter propriamente gnosiológico até o político. A apropriação de conhecimentos é um requisito fundamental para a constituição do *homem moderno*, a ascensão social, a participação política, enfim, para o desenvolvimento local, regional, nacional e global. Significados! Enquanto no significante está impresso o movimento do êxodo, o significado agrega o momento de ruptura, de esforço, de cegueira momentânea, de ofuscamento, de redirecionamento do olhar para o objeto real, enfim, de tomada de consciência da distinção entre o objeto e sua projeção, entre o que é real e o que é sua representação. Uma série de significados pode ser atribuída ao signo educação: condução para a tomada de consciência da realidade; capacidade de distinguir o real da ilusão e condução do ser para os objetos reais. Grande parte desses significados pressupõe um movimento de exteriorização e desloca o indivíduo de seu *isolamento subjetivo*.

O ângulo sígnico correspondente ao elemento referente está correlacionado ao acontecimento histórico, concreto e sociocultural do signo educação. Embora exista uma relação sígnica entre seu significante e seu significado, discutir sobre a dimensão referencial desse signo pressupõe uma incursão no próprio fenômeno educativo. Ou seja, seu acontecimento situado no âmbito da relação humana, que carrega uma historicidade, uma politicidade e uma intencionalidade individual e social.

Cambi (1999), apesar de falar em uma *história da Pedagogia*, nem sempre expressa um cuidado epistemológico na distinção conceitual entre pedagogia e educação. Contudo ele situa bem o fenômeno educacional no âmbito da história, no *mundo antigo*, na *época medieval*, na *época moderna* como também na *época contemporânea*. Esse referente, no mundo antigo, caracterizou-se pela cultura helenística, pela noção de *paideia,* pela formação como contato direto com o mundo (condução para o lado de fora da caverna, redirecionamento do olhar para os objetos reais e distinção de suas representações/sombras e *reverbs*). A educação, como um fenômeno no mundo antigo, estava situada do Oriente ao Mediterrâneo. Na Grécia, era destinada à formação do cidadão para viver na *pólis.* Enquanto isso, em Roma, embora houvesse uma influência da cultura grega, a educação ocupava a função social de formação bélica para expandir o império. Ainda no mundo antigo, o

Cristianismo emergiu como uma religião que traz uma *revolução educativa*, seja com o Novo Testamento, com o nascimento da Igreja, mesmo com as concepções legatárias do pensamento grego, concepções de família etc. Estavam abertas as portas da Época Medieval.

Na Idade Média, a educação era caracterizada de modo distinto do período anterior. Embora esse período seja marcado por conceitos como *idade das trevas*, de *regressão da civilização*, de retorno às condições de vida do tipo arcaico, caracterizado por migrações e pela expansão da pobreza, Cambi (1999) assevera que essas afirmativas não resistem a uma análise historiográfica mais cuidadosa. Nesse sentido, os séculos medievais são definidos como

> [...] época da formação da Europa cristã e da gestação dos prerrequisitos do homem moderno (formação da consciência individual; do empenho produtivo; da identidade supranacional etc.), como também um modelo de sociedade orgânica, marcada por forte espírito comunitário e uma etapa da evolução de alguns saberes especializados como a matemática ou a lógica, assim como uma fase histórica que se coagulou em torno dos valores e dos princípios da religião, caracterizando de modo particular toda essa longa época: conferindo-lhe conotações de dramaticidade e de tensão, mas também aberturas proféticas e fragmentos utópicos que nos apresentam uma imagem mais complexa da Idade Média; e também uma identidade mais próximas de nós e de nossa sensibilidade (CAMBI, 1999, p. 142).

É contextualizado que o referente *educação* está caracterizado na Idade Média. É uma educação articulada às instituições eclesiásticas e que lançou o *gérmen* da instituição escolar que temos até hoje em dia: um professor que ensina, os alunos que aprendem, a lição a ser dada e tomada, o exercício a ser praticado, a arguição proferida, o disciplinamento a ser aplicado, entre outras. A educação medieval também é caracterizada pela articulação entre fé e razão. É nesse entremeio que a *escolástica* emerge com base cristã e filosófica da educação. Enquanto na Alta Idade Média a educação é caracteristicamente feudal, na Baixa Idade Média, ela é urbana. Os pregadores, os artistas e, até, a literatura educam. Pelo menos na parte ocidental da Europa, educação e cristianização eram dimensões inseparáveis de um mesmo processo (CAMBI, 1999).

A chegada da Época Moderna também pode ser caracterizada pelo início das grandes navegações, ou seja, a saída da Europa. Quem *leva*, quem *conduz* e quem *traz* a civilização europeia para *o lado de fora* do *velho continente* não é mais somente o saber explicativo, contemplativo, humanista, filosófico e escolástico. Embora todo esse saber vá na bagagem como um instrumental de colonização e dominação dos povos do *novo mundo*, quem opera esse movimento (*educ*) para fora da Europa é o saber técnico-científico. E apesar de ter

começado a nascer nesse período, foi gestado antes, e isso possibilitou as navegações em todos os seus aspectos de saberes – cartográfico, naval, matemático, astronômico, meteorológico, físico etc.

Um dos primeiros laços desatado na modernidade foi o que unia a religião ao Estado. A educação e a cristianização deixaram de ser dimensões inseparáveis de um só movimento, e o saber do humanismo filosófico foi cedendo lugar ao técnico-científico. Se, no período anterior, a finalidade da educação era de redirecionar o olhar para o objeto e para a distinção entre o real e suas sombras, na modernidade, visou a um saber explicativo e valeu-se do saber com base em métodos, por meio dos quais se pudesse não só explicar, mas também operar *tecnologicamente* sobre a natureza. A noção de *domínio* não estava atrelada somente à de *explicação*, mas de *manipulação* do mundo para "[...] transformá-lo em proveito do homem (como dirão Bacon e Galileu)" (CAMBI, 1999, p. 196).

Em termos institucionais, embora a escola moderna tenha sido gestada na Idade Média, em sua relação com a família, houve algumas mudanças substantivas.

> Devemos a Ariès e ao seu estudo de 1960 sobre *História social da família e da infância* a indicação mais explícita dessa dupla transformação. "A civilização medieval tinha esquecido a *paideia* dos antigos e não conhecia ainda a educação dos modernos. A nossa sociedade de hoje depende, e sabe que depende, do sucesso de seu sistema de educação. Tem um sistema de educação, uma concepção de educação, uma consciência de sua importância" [...] Com a instituição do colégio (no Século XVI), porém, terá início um processo de reorganização disciplinar da escola e da racionalização e controle do ensino, através da elaboração de métodos de ensino/educação - o mais célebre foi a *Ratio studiorum* dos jesuítas - que fixavam um programa minucioso de estudo e de comportamento, o qual tinha ao centro a disciplina, o internato e as "classes de idade", além da graduação do ensino/aprendizagem (CAMBI, 1999, p. 204-205).

Foi, sobretudo, a partir do reconhecimento da infância como fase imatura da vida humana, que a relação entre família e escola se rearticulou na modernidade e passou a ser uma relação privada. Há, de certa maneira, um movimento inverso de preservar a criança no seio familiar. Isto é, rompeu com a noção de conduzir para o lado de fora. A educação, como elemento referente do signo, movimenta-se na história e, nesse período, em sentido inverso. Sua institucionalização é uma espécie de preservação da infância em espaços controlados pedagogicamente. Em suma, o referente rompe com o significante *educ,* ao conservar, fazer permanecer, enfim, preservar o educando dentro da instituição.

Foi a partir da Revolução Francesa, em 1789, que alguns historiadores atribuíram o final da Modernidade e o início de uma época contemporânea, porque, em geral, há uma ruptura na forma absolutista de se conceberem os Estados centrados nas figuras dos monarcas, em que se passou a entender o Estado como *coisa pública,* enfim, como repúblicas. Isso, de certo modo, favorece o entendimento de um Estado de direito, materializado em convenções e declarações internacionais que afirmam ser a condição humana algo suficiente para se reconhecer o indivíduo como portador de direitos. É nesse novo contexto em que o referente *educação* desloca sua centralidade dos métodos e conteúdos para os sujeitos educativos. "Esses novos sujeitos foram três: a criança, a mulher e o deficiente. Seguidos depois – mas em épocas mais próximas de nós – pelas etnias e pelas minorias culturais" (CAMBI, 1999, p. 386).

Contemporaneamente, no caso específico do Brasil, a educação foi institucionalizada com a LDB 9394/96. De modo geral, esse marco define dois níveis educacionais: o básico e o superior. A Educação Básica é constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e pelo Ensino Médio. Essas etapas se desdobram em modalidades descritas na forma da lei: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Profissional. Em algumas situações, essas modalidades podem se entrecruzar, a depender da especificidade do sujeito. Considerando a Educação Superior, há os Cursos de Graduação em Licenciatura, em Bacharelado e em Tecnologia. Cada qual regulamentado por diretrizes próprias, no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Há, ainda, as pós-graduações *lato sensu* (formação de especialistas) e *stricto sensu* (formação de mestres e doutores) e uma série de regulamentações e diretrizes próprias de cada nível, etapa e modalidade, além de diversos programas federais, estaduais e municipais que implementam determinadas políticas de financiamento dos sistemas educacionais.

A educação brasileira, como referente, acontecimento social, histórico, portanto concreto, também ocorre fora desses espaços que são legitimados, regulados, financiados e executados institucionalmente à margem dessa institucionalidade. É o caso da educação existente no interior dos movimentos sociais populares, por exemplo, com suas intencionalidades, suas escolhas, suas pedagogias próprias, enfim, com todas as suas místicas características. Diversas dessas experiências, quando são sistematizadas, registram os saberes que são produzidos em seu interior e que podem servir de parâmetros para a formação até mesmo institucional, em nível superior, de professores, de pedagogos, enfim, de pesquisadores da área de Educação. Muitos desses profissionais, quando atuam nos espaços

regulados institucionalmente, operam um movimento que retroalimenta o acontecimento da educação, seja nos espaços institucionais ou não. Isso evidencia a complexidade desse acontecimento social, histórico e concreto desse referente.

O signo educação tem uma complexidade que foi evidenciada pela incursão em sua tricotomia. Por meio desse movimento, constatamos que o significante, a partir de sua etimologia latina, já aparece como condição de possibilidade de articular seu significado nas noções de levar, de conduzir e de trazer o educando para o lado de fora, seja de seu mundo subjetivo, seja da caverna de Platão. O significado da educação estaria nessa ideia de redirecionar o olhar para o real e distinguir sua reprodução, suas sombras e seus ecos. A esse duplo, agrega-se o referente, que produz e posiciona sujeitos concretos. O referente está além da abstração, porquanto está presente na história, na política, na economia, nas instituições, em suma, na vida.

3.1.2 O signo *popular*

Na etimologia, originária do significante *popular*, deparamo-nos com a expressão latina *populus*, que também está conectada a alguns outros significantes: povo, povoado, povoamento, povoar, população, popularidade e populismo. Enfim, grande parte das palavras nas línguas latinas modernas e contemporâneas – português, francês, espanhol, italiano etc. – relacionadas ao signo "popular" trazem em seu significante, total ou parcialmente, a origem em *populus.* Isso implica dizer que, em sua gênese, esse significante está vinculado à noção de *povo.* Tal articulação ocorre com base na ideia de população, de comunidade, enfim, de gente, pessoas ou de determinado coletivo que tem algo em comum, que compartilha certo território, algum traço étnico, aspecto histórico, linguístico, cultural, social, entre outros. As características amplas desse significante – ou vagas – favorecem as condições de emergência de um amplo significado para o signo *popular.* Ou poderíamos falar em significados? No senso comum, encontramos significados que, se, de um lado, restringem as ideias de o que é popular, de outro, apresentam-se de modo difuso, sem muita clareza e com certa medida de incoerência com o próprio significante. No plano político e no acadêmico, ocorrem movimentos semelhantes entre si. Todavia, cada qual restringe a noção e aprofunda o significado em sua respectiva direção.

No senso comum, os significados relacionados são veiculados pelos meios de comunicação de massa, na televisão, no rádio, no cinema etc. e circulam nas falas cotidianas, tanto em lugares públicos quanto privados. Também são objeto de análise no campo acadêmico (PELUZZO, 1998 apud MELO NETO, 2003). Nessa linha de entendimento, quem nunca escutou a expressão *carro popular*, para designar um automóvel mais acessível economicamente? Também é recorrente dizer que determinado programa de televisão tem *apelo popular* porque sua linguagem é de fácil compreensão ou porque sua programação é de utilidade pública (exibe fotografias de pessoas desaparecidas, comunica vagas de emprego disponíveis no mercado de trabalho, faz denúncias etc.). Nos filmes estadunidenses, reprisados continuamente na televisão aberta, é recorrente a ideia de que a garota loira que veste uma roupa cor de rosa e namora o melhor jogador de *football* é *a garota mais popular do colégio*, porque é a mais *descolada*[50] da turma. Na maioria das vezes, essa personagem é a aluna mais rica da escola, líder de torcida e seguida por um grupo de outras garotas que tendem a imitá-la.

Há, ainda, nessa seara de significados que se proliferam, o do sujeito boa praça, que conhece todas as pessoas de seu bairro, é simples, anda de bicicleta, veste camiseta, bermuda e usa chinelos, cumprimenta a todos por onde passa etc. Todos gostam dele porque é um *sujeito popular*. Essa mesma noção serve para determinados políticos e/ou líderes comunitários que são consideradas pessoas simples, que sempre estão perto do povo, andam pelas feiras livres dos bairros e cumprimentam as pessoas. Há, ainda, a definição de música popular brasileira (MPB), que envolve canções com uma construção harmônica e melódica mais complexa do que outros estilos que, nem sempre, são categorizados como MPB, como, por exemplo, o *funk,* o pagode, o forró de *plástico*, o *tecnobrega*, entre outros estilos. Vale salientar que esse grupo, identificado pela sigla MPB, é menos difundido do que os demais estilos justamente nas comunidades, nas favelas, nas periferias, nas feiras livres, nos bares não elitizados, enfim, nos espaços que são considerados populares. Também há os significados que relacionam o popular ao folclore ou às expressões culturais do passado e que precisam ser resgatadas (mitos, lendas, danças, comidas típicas, festas, folguedos, brincadeiras etc.).

No campo político, há significados que chamam à atenção, desde as siglas partidárias das plataformas eleitorais ou de seus planos de atuação, não necessariamente partidários. No Século XIX, Marx (2008), no *Manifesto*, vincula a esse significado conceitos como trabalhador, classe operária e proletariado. Ele é um dos que agrega a esse signo o significado

---

[50]Gíria articulada à ideia de pessoa sociável, portadora de habilidades sociais, rodeada de amigos, com *jogo de cintura* e capacidade de liderança.

de classe social. Melo Neto (2003), ao investigar o conceito *popular,* aponta para alguns significados políticos, presentes em diversos programas partidários do Século XX na América Latina. Na Frente Popular do Chile o significado *popular*, estava atrelado à ideia de envolvimento de outros setores sociais, além da classe operária na política. No Partido Popular do México, o significado era atribuído a um grupo político que cooperava com o governo. Para a Unidade Popular, o termo significava camponeses, favelados, trabalhadores e esquerda política. O Partido Comunista do Brasil atrelou a esse significado a noção de "guerra popular", por entender que a luta armada contra a ditadura militar era de interesse das classes trabalhadoras. O Partido dos Trabalhadores, em sua criação, concebeu o "[...] popular como ampliação das forças possíveis de mudanças para além da classe trabalhadora na construção da democracia" (MELO NETO, 2003, p. 9). No plano político, existem alguns significados que Canclini (2004) chama de reducionistas, anacronizantes e que trazem o modo de ver a direita partidária. Ou seja, há um significado que ele chama de biológico/telúrico. Isso quer dizer que o popular significa o povo unido exclusivamente pelo espaço geográfico ou por características étnico-raciais. Nessa linha e classificado como estadista, o popular é definido como o Estado que se coloca como agência, que aloja os valores nacionais (democracia, trabalho, transparência, eficiência, zelo pelos recursos etc.), reúne todas as classes sociais e concilia seus interesses (até os mais antagônicos), sempre encontrando *soluções populares* que satisfaçam a todos os setores.

No plano acadêmico, os significados, em parte, são resultantes de análises sobre o senso comum e do campo político. Calado (1999 apud MELO NETO, 2003) caracteriza vários movimentos como populares a partir do elemento da subversão, da resistência e da luta contra alguma forma de opressão. Freire (1987), ao discutir sobre as relações entre opressão e liberdade, define o termo *popular* como a condição de sujeito oprimido. Em Manfredi (1980 apud MELO NETO, 2003), significa uma prática, uma espécie de saber/instrumento que direciona para determinada luta política e o exercício da cidadania, uma classe social e um agir coletivo (WANDERLEY, 1980; BEZERRA, 1980; BRANDÃO, 1980; BEISIEGEL, 1992 apud MELO NETO, 2003). Em suma, trata-se de um significado que aciona ideias como:

> [...] o segmento social dinâmico, aberto e também conflitivo, sendo, portanto, histórico e dialético, enquanto que se dinamiza e se atualizada de forma permanente [...] Algo é popular se tem origem nos esforços, no trabalhado do povo. [...] Mas a origem apenas não basta. Essa, inclusive, pode nascer de agentes externos, evitando-se, contudo, todo tipo de populismo que porventura possa surgir. Todavia, é preciso ter-se

> conhecimento da direção em que está apontando o algo que se postula popular. É preciso saber quem está sendo beneficiado com aquele tipo de ação. Algo é popular se tem origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo-se que as medidas a serem tomadas beneficiem essas maiorias. [...] Ser *popular*, portanto, significa estar relacionando as lutas políticas com a construção da hegemonia da classe trabalhadora (maiorias), mantendo o seu constituinte permanente, que é a contestação. É estar se externando através da resistência às políticas de opressão e adicionadas com políticas de afirmação social. Uma ação é popular quando é capaz de contribuir para a construção de direção política dos setores sociais que estão à margem do fazer político (MELO NETO, 2003, p. 10-17).

O primeiro elemento constitutivo do significado que Melo Neto (2003) traz é a origem. *Algo é popular se tem origem popular.* À primeira vista, esse é um axioma lógico e óbvio. Todavia, considerando que determinadas ações podem ser de interesse popular (do povo), mas, não necessariamente, ter origem no povo, é possível a seguinte dedução lógica: tudo o que se origina do povo é popular, mas nem tudo o que é popular se originou do povo. O terceiro elemento agregado a esse significado é o conhecimento da direção que essa ação está tomando. Partindo ou não do povo, para ser popular, ela deve beneficiá-lo. O significado que Melo Neto (2003) apresenta, grosso modo, considera que, independentemente da origem da ação, ela será popular se atender conscientemente aos verdadeiros interesses do povo, não somente em suas finalidades, mas também em seus meios.

Convém deixar claro que estamos falando do signo popular (CANCLINI, 2004). Em outras palavras, assim como o signo *educação* tem uma dimensão histórica, concreta, com efeitos reais na vida das pessoas, constituindo subjetividades e, ao mesmo tempo, inserido dialeticamente na macroestrutura, o signo 'popular' também tem sua dimensão referencial, portanto, não é pura abstração está situado no tempo e no espaço. Ao recorrer ao poeta Hesíodo, Melo Neto (2003) apresenta algumas referências, desde a Antiguidade, a trabalhadores camponeses. Também menciona a própria organização grega de Estado, fundada em valores marcados pelo princípio do *direto para todos*, que alicerçavam a *polis* na cidadania grega e, ao mesmo tempo, organizava a vivência comunitária.

Ainda na Antiguidade, exemplificamos, junto com Melo Neto (2003) e Cambi (1999), alguns episódios narrados na Bíblia, que se configuram como um referente do signo *popular.* Trata-se do povo judeu, praticante do Judaísmo. Segundo a tradição bíblica, é um povo originário da Tribo de Judá, uma das doze tribos de *Israel* (aquele que luta com Deus, em sua etimologia hebraica). Israel foi o nome dado pelo deus dos hebreus a Jacó, um dos patriarcas do *povo de Israel* ou da *nação israelita*. Historicamente, todavia, esse povo

semita/hebreu/israelita ou designado pelo nome de uma de suas tribos, ou genericamente *judeus*, tem uma trajetória de luta e resistência contra a opressão de impérios antigos. Em suma, esse povo se constituiu de

> [...] populações nômades que viviam do pastoreio, ligadas a uma religião totalmente diversa daquela dos vizinhos e contemporâneos, monoteísta e que concebe Deus como espírito absolutamente transcendente, não representável e não nominável (é apenas "aquele que é"); um Deus que fez, porém, um pacto com seu povo (Israel), ao qual revelou sua gênese ao mundo e as tábuas da lei e que o assiste na sua história, que é de sofrimentos impostos por Deus para pôr à prova seu próprio povo, mas também de espera: de um Libertador, de um Messias, de um guia que fará Israel triunfar sobre todos os seus inimigos (CAMBI, 1999, p. 69)

Se o episódio do Êxodo, com as pragas lançadas pelo Deus hebreu ao grande Egito, e o cajado milagroso de Moisés, que conduzia o povo para a abertura do Mar Vermelho, tudo narrado "cinematograficamente" na *Torá* e no *Pentateuco* (os cinco primeiros livros da Bíblia), são fantasiosos e literários, admitamos ao menos que sejam metafóricos. Até a parte referente aos quatro séculos de escravidão no Egito carece de registros históricos suficientes. Contudo, pelo menos toda essa narrativa (embora pobre de referências e rica de significados) serviria de inspiração política para que esse povo conservasse suas tradições, seus saberes, suas práticas religiosas, enfim, seu anseio por liberdade e outras formas de resistir ao período de cativeiro na Babilônia (600 AC) sofrido pelo antigo Reino de Judá, para que suportasse a invasão romana liderada pelo General Pompeu (63 AC) à cidade de Jerusalém e a destruição do Templo de Jerusalém (70 DC) pelo General Tito. Esses são fatos que constam na história e constituem concretamente um modo de ser popular do povo de Israel, que lutou, seja com seu próprio deus, metaforicamente falando, seja contra invasões e exílios registrados pela historiografia na Antiguidade.

Na Idade Média, alguns movimentos de contestação ao poder da Igreja (HOONAERT, 1986) também constituem o referente do signo *popular*. Como esse é um período marcado pelo domínio do clero em todos os setores – político, econômico, social e cultural – essa instituição detinha o poder de vida e de morte sobre as pessoas, e sobre o destino dos que morriam, emitia salvo conduto para expiar seus pecados e garantir sua entrada no paraíso - as indulgências. Ela se colocava como o único caminho que poderia levar a Deus: *fora da Igreja não há salvação*. Em outras palavras, quem não seguia suas doutrinas, seus dogmas ou não compartilhava dos seus valores, sofreria determinadas consequências, em todos os sentidos, não apenas espiritual, mas político, social e econômico. É nesse contexto sócio-histórico em

que "[...] se afirmava cada vez mais central o problema da liberdade" (CAMBI, 1999, p. 144), que se configurou como mais um ambiente propício à afirmação do *popular* como forma de resistência que fazia contraponto a todo esse poder. Calado (1999, apud MELO NETO 2003, p. 7) refere-se à "[...] indignação diante da ordem religiosa vigente [...] movimentos compostos de gente simples, das classes populares [...] [marcados por elementos como] contestação e a resistência, definindo as suas próprias alternativas".

Como precisamos percorrer um pouco mais a rede que tece a dimensão referente ao signo *popular,* caminhamos no curso da história e nos deparamos com a Revolução Francesa (1789-1795), um evento que demarcou uma cisão entre a modernidade e a contemporaneidade. Embora seja mais um episódio de referencialidade para o signo *popular*, está longe de ser considerada uma revolução popular em seu mérito, por causa de sua marca burguesa e liberal inscrita no ideário de liberdade, igualdade e fraternidade. Contudo, ela envolve setores populares, igualmente inspirados nos ideais iluministas de luta contra o absolutismo, contra o esquema aristocrático e a estrutura social vigente, que oprimia tanto a burguesia quanto os setores mais subalternizados socialmente.

Como exemplo desses setores populares, destacamos, junto com Morin (2009), a participação ativa das mulheres, que foi de fundamental relevância para o processo revolucionário francês. Sua ação política tinha como eixo o próprio reconhecimento como cidadãs e a resistência à recusa de seus direitos políticos. Se, de um lado, a Revolução estava provocando avanços civis, de outro, as mulheres continuavam lutando pelo direito ao voto. Elas lutaram contra as tradições que lhes atribuíam, de modo estereotipado, algumas características consideradas naturais e incompatíveis com o exercício pleno da cidadania. A participação feminina foi notável também em momentos como a Marcha para Versalhes, organizada, principalmente, por elas. Merecem ser ressaltadas nesse movimento as "[...] mulheres-soldados, que se alistavam individualmente no exército, muitas vezes disfarçadas, para defender a 'pátria em perigo' ou acompanhar maridos, amantes e irmãos enviados para o *front*" (SAES, 2014, p. 464). De maneira geral,

> [...] podem ser distinguidos, em diferentes momentos, focos revolucionários onde, seguidamente ou não aos movimentos populares dos anos [17]80, abrem caminho flamejantes, insurreições que testemunham o eco da Revolução Francesa. Do país de Liège à Renânia, a Genebra e ao país de Vaud e a Valais, mas também a Saxe, a Piemont e à Polônia é claro, e ainda nos anos [17]93-94 aos territórios Habsbourg, da Áustria à Boêmia ou à Hungria, de acordo com diferentes graus de mobilização ou de tomada de consciência, manifestam-se as repercussões do fato revolucionário (VOVELLE, 1987, p. 36-37).

A Revolução Francesa abalou as estruturas sociais, econômicas e políticas de toda a Europa e subverteu a soberania do divino, do absoluto, ainda legatário do medieval. Também inspirou muitas outras revoluções liberais no Século XIX, o que marcou a ascensão da classe burguesa. De revolucionária a burguesia passou a ser conservadora de uma nova ordem social emergente, o capitalismo. Isso gesta as condições de emergência de novas referências para o *popular,* o proletariado.

Aquele *espectro que rondava a Europa*, no Século XIX, anunciado por Marx e Engels (2008) e denominado de *comunismo,* configurou-se como mais uma expressão do referente popular: a classe trabalhadora, seja da nascente indústria, seja do campo. Enfim, o proletariado, que começava a se organizar de maneira sistemática, contrapunha-se à ordem burguesa estabelecida desde o final da Revolução Francesa. Os trabalhadores se distinguiam da burguesia como classe social, através de sua relação estabelecida historicamente com os meios de produção. Enquanto a burguesia reproduzia uma relação de propriedade, o proletariado vendia sua força de trabalho para sobreviver. Assim, a burguesia acumulava, cada vez mais, capital, favorecendo condições de geração e apropriação da *mais valia,* o que resultava no acúmulo de mais capital. Concretamente, isso gerava condições opressivas de vida para a classe trabalhadora que, ao se organizar como categoria, empreendeu várias lutas por melhores condições de trabalho, de salários e de vida. No *Manifesto do Partido Comunista,* de 1848, Marx e Engels mobilizaram, entre várias coisas, um discurso político sobre esse movimento popular e sugeriram que essa luta deveria acontecer no âmbito internacional.

Apesar de ser inegável que essas lutas populares classificadas como socialistas tenham inspirado muitas outras formas de resistir à opressão, na Europa, na África e na América Latina, temos movimentos populares ocorridos em nosso continente que são anteriores, ainda no Século XVIII e concomitantemente ao comunismo do Século XIX e do XX. Vivemos períodos de intensos conflitos, em maior parte de nossa América, por causa da colonização espanhola ou portuguesa e dos efeitos nocivos que o capitalismo gera ao seu redor. Mesmo antes que o capitalismo aqui chegasse, fosse instalado e se estabelecesse de vez, já havia movimentos classificados como revoltas, motins e insurreições.

No Brasil, esses movimentos ocorreram de norte a sul, com movimentos religiosos messiânicos, separatistas e conspiracionistas. No Século XX, esses movimentos continuaram - o cangaço, no Nordeste; a Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro, ou os influenciados pelo Marxismo, pelo Anarquismo e pela Revolução Russa de 1917: tivemos a Coluna Prestes, a

criação do Partido Comunista etc. No final do Século XX, os movimentos se diversificaram, outros tipos de atores sociais ganharam visibilidade e pautas diferenciadas emergiram: gênero, etnia, sexualidade, geração, cultura entre outros (GOHN, 2007). O fato é que todos esses e outros movimentos ocorridos na América Latina que podem mobilizar e propor situações de enfrentamento às mais variadas formas de opressão são referentes para o signo *popular*.

Portanto, esse signo se constitui, tricotomicamente, partindo de seu significante, com origem em *populus,* isto é, palavra latina que correlaciona todas as noções de gente e coletividade e que articula vários significados, na dimensão do senso comum, na dimensão política e na acadêmica. O terceiro vértice desse signo, o referente, está na história, nas práticas sociais de resistência a toda e qualquer forma de opressão. Pode ser identificada desde a Antiguidade até os dias de hoje. Enfim, o referente do signo *popular* é um coletivo de gente, que se rebela, que luta e que resiste a qualquer situação que tente negar sua condição humana.

3.1.3 Escavação do enunciado da educação popular

A escolha desses documentos (quadro 5) se justifica por causa da análise dos significantes, dos significados e dos referentes da série de signos *Educação Popular*. A exploração inicial desses signos enunciativos foi fundamental para o prosseguimento da pesquisa. Com essa escavação primeira, conseguimos acessar os documentos, o que possibilitou o acesso aos enunciados, ao discurso sobre a Educação Popular e às suas condições de possibilidade de existência. O quadro abaixo apresenta os documentos que se configuram como portadores das evidências enunciativas que foram analisadas e descritas na fase final da pesquisa.

Quadro 05 - Documentos identificados na exploração da série de signos *Educação Popular*

SIGNO	EDUCAÇÃO
Significante	ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio;** ou, da Educação. Tradução: Sérgio Milliet. - 3 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p. (Digitalizado).
Significado	PLATÃO. **A República.** Tradução: Enrico Corvisieri. - São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1997. (Digitalizado). 352p. Disponível em <http://www.portalfil.ufsc.br/republica.pdf>. Acesso: 22 de dez de 2016.
Referente	ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279p. (Digitalizado) BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada:** contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil,

	1966. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 5ª ed. 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Decretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
SIGNO	POPULAR
Significante	MELO NETO, José Francisco de.. O que é popular?. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. **O labirinto da educação popular.** João Pessoa: PPGE; Editora Universitária UFPB, 2003. p. 33-57
Significado	PRESTES, Luiz Carlos. **Manifesto da Aliança Nacional Libertadora.** Partido Comunista do Brasil, 1935. Disponível em: <www.marxists.org/portugues/prestes/1935/07/05.htm>. Acesso: 10 de mar de 2017. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Digitalizado. 2002. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, 1987 MANFREDI. A questão política da educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aída. **A questão política da educação popular**. 2.ed. Sao Paulo: Brasiliense, 1980. WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação Popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aída. **A questão política da educação popular**. 2.ed. Sao Paulo: Brasiliense, 1980.
Referente	BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada:** contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966. HOORNAERT, Eduardo. **A Memória do Povo Cristão.** Vozes, Petrópolis/RJ, 1986. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Fonte: elaboração própria

A leitura de desses documentos possibilitou acesso ao *arquivo* que serve de invólucro desse discurso, suas correlações internas, suas regras de funcionamento, seus domínios, estratégias e maneiras de posicionar os sujeitos. Nos próximos tópicos, descrevemos esses processos.

3.2 DOMÍNIOS ACIONADOS PELO ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO

Conforme mencionado e aprofundado, a descrição do que Foucault (2008) denomina de *nível enunciativo* leva em consideração a existência da linguagem e esquiva-se da ideia de

simplesmente descrever signos em uma perspectiva semiótica. Considerando a necessidade de adentrar a linguagem, a partir do que ela mesma é, para descrever o nível enunciativo, chegamos à noção de *domínio*, *campo associado* ou *campo de coexistência*. Por meio do exame do enunciado *educação*, encontramos um domínio antropofilosófico, um cognitivo-epistêmico e um ideopolítico. Não é um equívoco dizer que, para se falar sobre a educação, em tempos, lugares e em contextos históricos, políticos e sociais diferenciados, é necessário recorrer a esses campos. A Educação Popular é um desses exemplos e que, inserida em nosso contexto de resistência latino-americana ao colonialismo, depois, ao capitalismo, constitui-se um discurso que recorre a esses domínios. Eles impõem-se como condições de existência do *status* da educação como objeto do discurso e como condição de emergência do enunciado da Educação Popular.

3.2.1 Domínio Antropofilosófico

Longe de ser um campo que agrega meramente duas disciplinas, o conjunto de assertivas ou as coisas ditas, consideradas corretas, válidas ou verdadeiras no âmbito da Antropologia e da Filosofia, esse domínio utiliza algumas regras dessas disciplinas para constituir um campo de coexistência do que pode ser dito em matéria de educação. Sua regra fundante consiste em tomar a cultura como objeto não só do conhecimento antropológico, mas também das práticas e das reflexões educativas. Outras regras também são postas em funcionamento, como a relação entre educação e adaptação, a utilização do recurso linguístico de metáforas para se falar sobre o ato educativo e pensar nele a partir de relações de causa e efeito e de suas especificidades. Se a cultura está posta como objeto, a criança e o jovem aparecem como posições de sujeitos da educação, atravessados por domínios próprios, como a infância e a juventude. A família é enunciada como instituição, pelo menos corresponsável pela educação de suas crianças e de seus jovens. Esse domínio também articula outros enunciados correlatos, como a crítica, seja pela questão do academicismo/verbalismo ou do autoritarismo; o enunciado das finalidades e, por fim, o enunciado da humanização como processo possível devido à nossa educabilidade ontológica, o que denota, mais uma vez, a regra central desse campo de domínio segundo a qual a cultura é o objeto do fazer educativo.

3.2.1.1 A cultura como objeto da educação – a regra central

A oposição entre o natural e o artificial pode ser um recurso utilizado para conceituar a noção de cultura, sobretudo em uma ordem discursiva antropológica (FREIRE, 1967). Grosso modo, cultura equivale a todas as obras provenientes das mãos humanas. Desde o recurso mais rudimentar, como a utilização de uma pedra como ferramenta, até as tecnologias de ponta, como os computadores mais avançados já desenvolvidos, por exemplo. Entre uma coisa e outra, haveria uma multiplicidade de invenções e de aprimoramentos e, até mesmo, de rupturas. No campo tecnológico, no científico, nas artes, na linguagem, na literatura ou na política, os seres humanos, ao longo de sua história, povoaram o mundo e o preencheram de cultura.

Geração após geração, um legado vai sendo construído e deixado de modo que o saber, o conhecimento, a tecnologia e a cultura sejam cada vez mais ampliados e complexificados e haja mais possibilidades de se viver. Imaginemos como seria se a cultura não fosse cumulativa nem transmissível; se, junto com cada geração, morresse tudo o que foi produzido, seja em termos materiais ou intelectuais. Cada vez que um ser humano nascesse, tivesse que redescobrir o fogo, reinventar a roda ou recriar a agricultura. Essa ordem discursiva, que posiciona a cultura com base em sua oposição à natureza, parte do pressuposto da condição humana, que transcende sua dimensão puramente biológica, porque, diferentemente de outras espécies animais, não corremos muito, não enxergamos tão bem a longas distâncias, também não sabemos nadar direito, não voamos, nossa gestação é demorada, via de regra, só um filhote é gerado por vez, nosso corpo, por si mesmo, não nos dá condições de sobreviver a baixas nem a altas temperatura, logo, só a hipótese de que a cultura não é cumulativa nos colocaria diante de uma séria desvantagem em relação à natureza (CORTELLA, 1997).

Não basta ser capaz de criar coisas, de compreender como determinados mecanismos da natureza poderiam funcionar e ser utilizados a nosso favor nem é razoável que cada geração percorra os mesmos caminhos que a anterior. É extremamente necessário inserir as novas gerações nessa estrada, sem, no entanto, ter que parar o trânsito. Isso se coloca como uma regra fundamental de existência do enunciado da educação: a inserção das pessoas no universo cultural de seu tempo. Nessa ordem do discurso, até mesmo "[…] os pedagogos da Idade Média, eles [tanto os humanistas do Renascimento, quanto os escolásticos tradicionais] confundiram educação com cultura […]" (ARIÈS, 1986, p.188). Nesse campo de domínio, há uma regularidade central, articulada pelos signos *vida* e *humanidade,* que colocam a cultura como objeto central da educação. A partir dessa regra, é possível identificar diversos

correlatos. Vejamos alguns deles: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem […] nas manifestações culturais” (LDB, 9394/96, art. 1°); “O ensino será ministrado com base […] [na] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura […]” (LDB 9394/96, art. 3°); “Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 16)[51].

Em suas várias de pesquisas, Michel Foucault (2008, p. 165-166) já observava que “[…] todo enunciado se relacionava a certa regularidade […] Todo o campo enunciativo é, ao mesmo tempo, regular e vigilante […] e coloca em prática todo o jogo das regras segundo as quais são formados seu objeto, sua modalidade, os conceitos [...]” bem como suas estratégias. No caso específico do enunciado da educação, traçar ou articular o significante *cultura* como objeto de transmissão do saber socialmente produzido, acumulado e organizado é uma regra central para sua emergência. Nessa perspectiva, podemos dizer que existe uma regularidade na relação entre cultura e educação, que não se configura, necessariamente, em assertivas nem em frases que afirmem essa relação, porquanto “as regras jamais se apresentam nas formulações, atravessam-nas e constituem para elas um espaço de coexistência” (FOUCAULT, 2008, p. 166). Em suma, para se falar em educação, ao menos em uma ordem discursiva fora dos domínios do senso comum, essa regra é imprescindivelmente respeitada.

3.2.1.2 A adaptação, as analogias, causas/efeitos e especificidades – outras regras

Diferentemente do signo da cultura, há outras regras que não são tão gerais para a constituição do enunciado da educação. No entanto, a emergência de uma ou de outra delas estará sempre subordinada à relação entre cultura e educação. Ocorre que, a depender de determinada ordem discursiva, será utilizada uma ou outra dessas regras: a relação entre educação e adaptação, a utilização de recursos metafóricos, as relações de causa e efeito e suas especificidades.

Falar sobre uma educação adaptada implica conceber um processo educativo que tome como parâmetro os sujeitos aos quais será destinada: se é criança, jovem, adulto, idoso, se mora nas periferias, nos bairros elitizados, urbano, campesino, Século XXI etc. Essa regularidade traz uma evidência enunciativa articulada em uma formulação que se considera universal[52]: “[…] que a educação proposta seja conveniente ao homem e bem adaptada a ele”

[51]Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

[52]Embora se proponha, quando fala em *homem,* não está generalizando a espécie humana, mas sendo específico

(ROUSSEAU, 1995, p. 7). Embora essa ideia não particularize os tipos de homem – onde e como vivem, o que pensam, o que fazem – traz o elemento enunciativo da adaptação como uma regra de adequação e de conveniência da educação em cada uma dessas especificidades. Ou ainda: "[...] adapta a educação do homem ao homem e não ao que não é ele" (ROUSSEAU, 1995, p. 212). Essa outra formulação é articulada a partir de elementos enunciativos que posicionam "o homem" como sujeito não somente antropológico, mas também ontológico, e a educação é uma forma de ele atingir seu próprio ser.

Essa regra funciona, todavia, por meio de uma correlação ambígua, porque também implica a simples transposição de uma proposta educativa, que tome como modelo a vida urbana, por exemplo e, com algumas adaptações, aqui e acolá, leve-se para o campo, para as crianças, os jovens e os adultos, como se cada um deles não tivesse modos de ser e de existir, histórica e socialmente construídos, portanto próprios. Assim, adaptar significa tomar como referência uma realidade idealizada, tendo em vista a proposição de "[…] um modelo único de educação aos que se encontram fora do lugar, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação" (BRASIL, 2003, p. 279). Enfim, essa relação ocorre nesse movimento duplo: de um lado, é aceita a adaptação da educação para se respeitarem os modos de ser e de viver; de outro, não se aceita "[…] a adaptação pura e simples. [Trata-se de um discurso que] reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença […]" (BRASIL, 2003, p. 278).

Outra regra constitutiva do enunciado em questão é a utilização de analogias ou metáforas para se conceituar a educação. Em *As palavras e as coisas,* Foucault (2000, p. 23) observa que essa foi uma regra para se conceber a episteme no período clássico. Ele descreve esse movimento como uma forma de similitude. Em suas palavras, "[...] até o fim do Século XVI, a semelhança desempenhou um papel construtor no saber da cultura ocidental". Mais especificamente:

> [...] Terceira forma da similitude, a analogia. Velho conceito, familiar já à ciência grega e ao pensamento medieval, mas cujo uso se tornou provavelmente diferente. […] Seu poder é imenso, pois as similitudes que [a analogia] executa não são aquelas visíveis, maciças, das próprias coisas; basta serem as semelhanças mais sutis das relações. Assim alijada, pode tramar, a partir de um mesmo ponto, um número indefinido de parentescos. A relação, por exemplo, dos astros com o céu onde cintilam, reencontra-se igualmente: na da erva com a terra, dos seres vivos com o globo onde habitam, dos minerais e dos diamantes (FOUCUALT, 2000, p. 28).

---

referindo-se a indivíduos do sexo masculino.

Trata-se de uma regra que permite recorrer a uma estratégia de se falar sobre a educação a partir de outras coisas que não têm uma relação existencial com ela, que são possibilidades de comparações. Pode-se compará-la com uma árvore, cujo "[…] fruto da educação" (ROUSSEAU, 1995, p. 241) é o ser humano educado. Quem planta é o educador, a árvore é a educação, o ceifeiro é a sociedade, os frutos são o homem, a mulher, a criança, o jovem e o idoso educado. A educação também é comparada com o manejo agrícola: a natureza humana comparada com a terra, o educador, com o agricultor, e as sementes, com o conhecimento. Assim, é possível falar em "[…] natureza [humana] cultivada pela educação [...]" (PLATÃO, 1997, p. 104), ou, como está presente no texto bíblico do Novo Testamento, comparar a terra com o coração humano:

> 3 […] Eis que um semeador saiu a semear. 4 Quando semeava, uma parte da semente caiu ao longo do caminho, e vieram as aves e comeram-na. 5 Outra *(parte),* porém, caiu em lugar pedregoso, onde não havia muita terra: logo nasceu, porque não tinha profundidade de terra. 6 Mas, saindo o sol, queimou-se; porque não tinha raiz, secou. 7 Outra *(parte)* caiu entre espinhos; cresceram e os espinhos a sufocaram. 8 Outra *(parte)* enfim caiu em boa terra e frutificou; *(uns grãos renderam)* cento por um, outros sessenta, outros trinta. […] 19 Todo aquele que ouve a palavra do reino e não lhe presta atenção, vem o maligno[53] e arrebata o que foi semeado no seu coração; esse é o que recebeu a semente ao longo da estrada. 20 E o recebeu a semente no lugar pedregoso, é aquele que ouve a palavra e logo a recebe com gosto; 21 porém não tem em si raiz, antes é de pouca duração; e, quando lhe sobrevêm a tribulação e perseguição por causa da palavra, logo se escandaliza. 22 O que recebeu a semente entre os espinhos, é aquele que ouve a palavra, porém os cuidados desse Século [mundo] e a sedução das riquezas sufocam a palavra, e fica infrutuosa. 23 O que recebeu a semente em boa terra, é aquele que ouve a palavra, lhe presta atenção e dá fruto: um dá cem, outro sessenta, e outro trinta por um" (MATEUS, cap. 13).

A importância dessa evidência enunciativa para esta análise consiste no fato de demonstrar como esse tipo de similitude analógica funcionou como regra constitutiva do enunciado da educação em tempos e lugares distintos. Embora a finalidade do texto seja religiosa e procure demonstrar isso ao fazer relações analógicas determinadas – semeador/pregador, semente/palavra, aves/maligno, solo/coração humano e fruto/entendimento – o enunciado da educação não deixa de estar presente. Afinal, não é das

---

[53]Essa mesma parábola está nos evangelhos de Marcos e no de Lucas. Ao menos na tradução consultada, esses outros evangelhos, respectivamente, no lugar de "maligno" utilizam os termos "Satanás" e "Diabo", que, etimologicamente, expressam as ideias de adversidade/oposição (Satanás) e acusação (Diabo). Nessa linha de entendimento, como a semente é uma alegoria para se referir à "palavra", o pássaro serve como analogia para designar uma "palavra oposta", um "argumento contrário". Isso significa que, nessa ordem discursiva religiosa, ao aprendiz é vetado ouvir, ou ao menos, dar ouvidos a palavras contrárias à doutrina ensinada.

finalidades do texto ou das intencionalidades dos autores que falamos, mas dos enunciados, como o jogo de correlações: semeador/educador, semente/conhecimento, aves/distrações, solo/subjetividade, fruto/ser humano educado.

Outra regra que também enuncia a educação a posiciona como uma relação de causa e efeito. Ao transitar por esse enunciado, recorre-se à regularidade do argumento de que é possível distinguir indivíduos que foram educados dos indivíduos que não foram. Isso porque o modo de falar, de agir, de pensar e o comportamento seriam considerados efeitos de processos educativos: espírito pacífico, superação do egocentrismo, relação de empatia, polidez, capacidade superior de articular o pensamento, opiniões válidas sobre as coisas, uso da inteligência, caráter e amadurecimento pessoal. Em suma, essas são algumas caraterísticas identificadas em uma das regras constitutivas desse enunciado.

Há discursos que sustentam a ideia de que a capacidade do indivíduo de desenvolver um "[…] espírito pacífico é um efeito de sua educação […]" (ROUSSEAU, 1995, p. 286), assim como na comparação entre uma subjetividade e um solo fértil, não espinhoso, que não permite que as aves comam as sementes deixadas à beira do caminho, ou os acontecimentos do dia a dia (os espinhos) permitam-lhe questionar (sufocar) as doutrinas que escuta. Um espírito pacífico não possibilita que argumentos opostos ao da palavra recebida causem algum tipo de conflito, constrangimento ou desconforto. Ele simplesmente aceita de bom grado o que lhe é dito. Então, ao cultivar um espírito pacífico, a educação também desconstrói a arrogância inata do ser humano, despindo-o da "[...] alta opinião acerca de si mesmo […]", livrando-o de sentimentos como inveja e evitando que busque "[…] seus prazeres no domínio [na dominação ou no ato de subjugar] dos outros e na desgraça alheia" (ROUSSEAU, 1995, p. 286).

Outra relação de causa e efeito constitutiva dessa regularidade é o que se chama de polidez. No entanto, não seria qualquer tipo de educação, mas uma que tivesse sido planejada para esse fim: "[…] se alguma educação deve produzir a espécie de polidez […] é aquela cujo plano tracei agora" (ROUSSEAU, 1995, p. 402). É uma qualidade correlata a características como gentileza, cortesia, civilidade e delicadeza. Em contrapartida, quem não passou por esse tipo de educação seria um indivíduo rude, bruto, rústico, em suma, mal educado[54]. Eis mais uma relação de causa e efeito, que é uma capacidade superior de articular o pensamento. Nessa ordem discursiva, há um princípio que foi devidamente aprofundado nos estudos de L.S.Vygotsky: a pessoa se desenvolve cognitivamente à medida que aprende. Isso significa

[54]Esse enunciado aparece no domínio ideopolítico como uma função enunciativa determinada. Mais adiante, aprofundamos essa questão.

que existem pessoas de "[…] duas classes distintas: uma das que pensam, outra das que não pensam; e essa diferença vem unicamente da educação" (ROUSSEAU, 1995, p. 490). Além disso, "inteligência e reta opinião só se encontram nas pessoas que são dotadas de excelente caráter e que se formaram por meio de uma excelente educação" (PLATÃO, 1997, p. 129). Em suma, essa regra concebe a educação como a causa de determinadas características pessoais, capazes de diferenciar quem foi educado de quem não foi.

Finalmente, ainda nesse rol de regularidades, foi identificado o enunciado da especificidade da educação, que a delimita como um campo com características próprias, que podem ser estudadas e demonstradas. Ao mesmo tempo, esse enunciado lhe multiplica as correlações quando possibilita que a educação seja pensada com base em contextos, realidades, sujeitos etc. Em outras palavras, não seria rigorosamente adequado se falar em *educação*, mas em *educações* (BRANDÃO, 2008). O que um jovem indígena, que pretende viver sua vida inteira em sua tribo, vai fazer com uma educação específica de quem vive em uma metrópole? Nesse caso, a recíproca também é verdadeira. É nessa mesma ordem discursiva "[…] que uma educação pode ser praticável na Suíça e não ser na França" (ROUSSEAU, 1995, p. 7). Tendo em vista essa regra, a própria legislação educacional brasileira afirma a necessidade de "[...] desenvolver currículos e programas específicos [...]" (LDB 9394, 1996, art. 79) para cada contexto sociocultural.

3.2.1.3 Da infância à juventude: posições de sujeito

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que, embora estejamos transitando no domínio antropofilosófico, ao descrever as posições, não é o sujeito exclusivamente antropológico que analisamos, mas o arqueológico. Para descrever esses sujeitos, será possível, em alguns momentos, que outros domínios atravessem o caminho. Para desfazer possíveis confusões desse tipo, Foucault (2008) assevera que "[…] o recorte do próprio domínio não pode ser considerado como definitivo […] trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço" (FOUCAULT, 2008, p. 34). Esclarecida essa primeira possibilidade de confusão conceitual, devemos levar em consideração que, se nesse campo de domínio, a

cultura está posta como objeto da educação, a criança e o jovem aparecem como posições de sujeitos. Conforme já foi discutido no capítulo introdutório, essas posições se configuram como uma espécie de lugares vazios que podem ser ocupados por indivíduos diversos[55].

A criança, como uma posição correlacionada ao enunciado da educação, embora esteja nesse campo de domínio antropofilosófico, aciona um domínio desconhecido ou ignorado até o Século XV: a infância. Não que ela seja uma disciplina em si mesma, visto que é atravessada por disciplinas que são bem delimitadas, como a Psicologia, a Antropologia, a Pediatria e a Pedagogia, por exemplo. A infância é uma espécie de campo de domínio híbrido, heterogêneo, multidisciplinar ou como queiram melhor definir. Esse ponto de emergência é acionado bem antes do momento em que a criança se torna objeto de interesse do campo da Ciência, talvez, nos primeiros "[…] sinais de um reconhecimento da infância, tanto na iconografia como na educação [...]" (ARIÈS, 1986, p. 25). Contudo, antes mesmo que esse domínio fosse constituído, a noção de infância foi sendo gestada à proporção que "[...] se tentava [no final do Século XVI e início do Século VXII] penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação" (ARIÈS, 1986, p. 163).

É sabido que essa noção de infância que temos hoje, como coloca muito bem Ariés (1986) em seu estudo, é o fruto de uma construção social e histórica, que só foi tomar uma forma parecida com a maneira como a concebemos hoje por volta do Século XIX e está profundamente correlacionada à constituição da família moderna. Do Século XVIII para trás, o que havia era o entendimento de uma fase passageira da vida, que não merecia atenção, afeto, mais cuidados, enfim, nenhum tipo de investimento emocional ou material significativo. Essa fase era sempre pensada em função da vida adulta, do futuro, caso a criança sobrevivesse até lá. As brincadeiras, os jogos, as vestimentas, a alimentação, a distração, a literatura e todo um esquema mercadológico que temos hoje girando em torno da infância jamais seriam concebidos nem cogitados, talvez até mesmo no Século XVIII. Todos esses elementos que hoje são associados ao universo infantil, nos períodos estudados por Ariès (1986), eram comuns aos adultos. As crianças poderiam até brincar, mas com as brincadeiras, os jogos e as distrações pertencentes à vida adulta. Nada havia de específico para esses sujeitos, nem as vestimentas, a literatura consumida nem a educação.

Do ponto de vista do discurso, há evidências enunciativas que foram articuladas em períodos anteriores ou contemporâneos aos estudados de Ariès (1986), que demonstram os elementos para a constituição de discursos que posicionam a criança como sujeito da

---

[55] Subtópico 1.3.2 - Conceitos arqueológico-operativos empregados na análise do enunciado da Educação Popular

educação. A própria noção de criança como sujeito educável aparece já na Grécia clássica, em *A República* de Platão (1997, p. 118), ao mencionar uma "[…] educação da infância e da juventude [...]". É possível identificar também uma preocupação com a seleção de conteúdos específicos em momentos também específicos: "[...] utilizamos essas fábulas para a educação das crianças antes de levá-las ao ginásio" (PLATÃO, 1997, p. 64).

Em período bem posterior à antiguidade, contemporâneo ao período estudado por Ariès (1986), a criança é posicionada como um sujeito da educação porque é um ser desprovido de razão. Isso implica dizer que nem a educação da criança deveria ser baseada na razão. Tal empreitada, nessa ordem discursiva, é o mesmo que iniciar uma construção "[…] pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra. Se a criança entendesse razão, não teria necessidade de ser educada [...]" (ROUSSEAU, 1995, p. 74). Isso não seria déficit, carência, falta de educação ou uma limitação cognitiva de determinada criança, mas uma condição natural da própria infância: "[…] se as crianças pulassem de repente do seio à idade da razão, a educação que se lhes dá poderia convir-lhes; mas, de acordo com o progresso natural, precisam de uma inteiramente contrária" (ROUSSEAU, 1995, p. 79). Ariès (1986, p. 140) diz que "[…] Coustel [escreve], em 1687, em suas *Règles de l'éducation des enfants,* sobre a necessidade de amar as crianças e vencer a repugnância que elas inspiravam ao homem racional".

Além da irracionalidade, outro signo que, durante muito tempo, caracterizou e posicionou esse sujeito foi a fraqueza do intelecto da alma e da constituição física. Se, no aspecto intelectual, bastaria uma educação que fosse introduzindo a razão paulatinamente, respeitando as especificidades de cada fase do desenvolvimento, até o indivíduo não ser mais criança e chegar à idade da razão, do ponto de vista da constituição física, "[…] cumpre enrijecer-lhe os músculos, acostumando-a ao trabalho, habituam-na à dor: é preciso afazê-la à dureza dos exercícios, para adestrá-la às asperezas das luxações, das cólicas e de todos os males" (ROUSSEAU, 1995, p. 122). Já em relação à alma, a educação deveria atuar no plano ético e no moral.

De modo semelhante à irracionalidade, como uma característica que posiciona a criança como sujeito da educação, falta um esquema de conduta regulado pela moralidade. Isso segue o enunciado da fraqueza da alma, uma questão de educação. Não basta ensinar a criança a ceder para alguém "[…] um ovo para ganhar um boi. Mas, quando se tratar de dar de verdade, adeus o hábito; quando deixarem de devolver, ela não tardará em deixar de dar

[…] Não é, em verdade, uma sábia educação!" (ROUSSEAU, 1995, p. 93). A criança posicionada como sujeito requer uma educação capaz de desenvolver uma consciência baseada em princípios como alteridade e empatia.

Por fim, não é só de ausências que essa posição de sujeito foi constituída nesse campo de domínio. A ludicidade é um elemento que caracteriza, delimita e define bem a criança e passa a diferenciá-la do adulto em suas brincadeiras, brinquedos, jogos, vestuário, literatura e em sua educação. Considerando esses deslocamentos enunciativos, podemos falar hoje que "[...] as propostas curriculares da Educação Infantil devem […] valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis" (BRASIL, 2013, p. 93). Porém esse não é um elemento exclusivamente recente, já que apresenta indícios enunciativos desde a antiguidade, que também estiveram presentes na modernidade. Como evidência disso, Rousseau (1995, p. 97) observa que "[...] Platão, em sua *República,* que acreditam ser tão austera, só educa as crianças com festas, jogos, canções, passatempos: parece que fez tudo ensinando-lhes a se divertirem".

Assim como o domínio da infância aparece atravessado por campos disciplinares consolidados, a juventude também se constitui como um campo que posiciona mais sujeitos da educação: "[…] adolescentes e jovens" (BRASIL, 2013, p. 155). No discurso jurídico, "[…] são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade" (BRASIL, 2013b, p. 9)[56]. Para delimitar uma faixa etária, o discurso jurídico em tela recorre a domínios no campo da Psicologia e da Sociologia, articulando elementos como maturidade, senso de responsabilidade, mundo do trabalho, entre outros. Essa delimitação, de certa maneira, caracteriza esse sujeito pelo elemento da indefinição. Acionando o domínio biológico, "[…] é possível marcar um início da juventude, quando fisicamente se adquire a capacidade de procriar […]" (DAYRELL, 2003, p. 42), e não, meramente, uma idade fixa. Contudo não só elementos acionados pelo campo da Biologia estão em jogo – puberdade, explosão hormonal, menarca, produção de esperma etc. – também há elementos constitutivos no campo da Psicologia, como os conflitos existenciais e as dúvidas diante de situações sobre as quais não se tem experiência acumulada, típicas do início da juventude.

Diferentemente da infância ou da vida adulta, o adolescente/jovem não está mais inserido no universo infantil: seus desejos, seus anseios, seu modo de se relacionar socialmente são distintos de outrora, quando criança. No entanto é enunciado como um sujeito que não tem maturidade para viver como adulto, porque lhe falta acumular experiências e desenvolver senso de responsabilidade. O jovem/adulto, embora não seja considerado maduro

[56]Lei 12852/13, que institui o Estatuto da Juventude.

– muitas vezes, não tem a responsabilidade de administrar um lar, não paga as contas, não tem dependentes – já enfrenta desafios típicos do mundo adulto, como a necessidade de se inserir no mundo do trabalho, já são jovens mães e/ou pais e já constituíram família, por exemplo. Trata-se de um discurso que posiciona o jovem como se, por sua natureza, estivesse em uma espécie de limbo psicossocial. Vejamos algumas evidências enunciativas disso:

> […] o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar […] muito frequentemente, a juventude é entendida como uma condição de transitoriedade, uma fase de transição para a vida adulta (BRASIL, 2013, p. 155).

Essa *condição transitiva*, caraterística da juventude nesses domínios, é elidida pelo domínio antropológico quando o jovem é posicionado em si mesmo e, ao mesmo tempo, identifica-se um posicionamento diverso, atravessado por elementos identitários, como gênero, etnia, classe social, religiosidade, diversidade cultural etc. (BRASIL, 2013) e (DAYRELL, 2003). Assim, considerando que "[...] a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem e assume uma importância em si mesma" (DAYRELL, 2003, p. 42), alimenta-se o discurso de que, "[...] nos dias atuais, a inquietação das 'juventudes' que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado" (BRASIL, 2013, p. 146). Entretanto, não podemos perder de vista que "[…] o cuidado e a educação da juventude […]" não são enunciados exclusivos de nosso tempo, porquanto já circulavam em discursos articulados pelo menos no Século XVI, conforme mostram os documentos consultados na ocasião do estudo de Ariès (1986, p. 140). O fato é que essa posição de sujeito passa por um deslocamento enunciativo. Isso significa que, outrora, era concebido em uma espécie de transitoriedade eterna, um limbo psicossocial, uma indefinição por natureza; em seguida, a partir do estabelecimento do campo da juventude e da adolescência, foi reposicionado como um sujeito em si mesmo, caracterizado por elementos culturais bem específicos.

3.2.1.4 A família, uma instituição educativa[57]

Empiricamente é fácil constatar o lugar-comum que permite formulações do tipo: a responsabilidade da educação pertence à família, à escola, cabe, exclusivamente, o ensino das matérias[58]. Sabemos que essa ideia circula nos meios de comunicação, na publicidade e, principalmente, nos espaços escolares. Este último lugar deveria ser regido, ao menos prioritariamente, por princípios pedagógicos. Isso quer dizer que os pedagogos teriam como ofício a obrigação de superar esse tipo de pensamento dicotomicamente ideologizado. Mesmo sendo questionável, esse senso comum, muitas vezes, é incorporado acriticamente por profissionais da Educação. Cabem aqui considerações de outra natureza, ou seja, descrever a escavação do enunciado da família, que, no domínio antropofilosófico, foi elevado ao *status* de instituição educativa.

Nessa ordem discursiva, a família aparece como uma instituição regulamentada, um conjunto de indivíduos que constituem o corpo familiar, com saber e prática, com atribuições reconhecidas pela opinião pública, pela justiça e pela administração, nesse caso específico, bem antes do Século XIX. Por exemplo, ao tratar da história social da família do Século XV ao XVIII, Ariès (1986, p. 11) mostra como "[...] a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos […] Essa afeição se exprimiu, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir à educação".

Se Ariès (1986) trata da *história social*, interessa-nos identificar elementos enunciativos que caracterizem a noção de família como instituição, e mais, instituída no campo de domínio antropofilosófico da educação. Assim, embora a noção de família como a conhecemos hoje seja histórica e relativamente recente, do ponto de vista enunciativo, encontramos elementos, pelo menos, próximos da antiguidade. Um exemplo disso é o texto bíblico abaixo:

> 1 Naqueles dias, saiu um edito de César Augusto, para que se fizesse o recenseamento todo o mundo. […] 3 Iam todos recensear-se, cada um à sua cidade. 4 José foi também da Galiléia, da cidade de Nazaré, à Judéia, à

[57] Em Faheina (2015) o uso dessa série enunciativa é analisado mediante a função de controle social, a exemplo do exercido pela igreja sobre a escola, seus currículos, programas e projetos. A autora trata disso no que tange à dimensão moral desse pressuposto, como estratégia de controle do uso do cinema educativo. Atualmente, essa mesma dimensão da moralidade que exerce uma função controladora do currículo ao formular a tese da ideologia de gênero como uma afronta à família brasileira, ganha evidência.

[58] Para visualizar o modo como esse discurso circula e se estabelece como uma positividade, seguem os links de algumas páginas que exemplificam a questão: <https://infanciaefamilia.com.br/curso-familia-educa-escola-ensina> acesso em 30 de ago de 2017; em <http://www.jornalnanet.com.br/noticias/10905/educar-e-formar-cidadaos-e-papel-da-familia;-ensinar-e-dever-da-escola> acesso em 30 de ago de 2017; <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/familia-e-escola-quais-sao-os-papeis/> acesso em 30 de ago de 2017.

> cidade de Davi, que se chamava Belém, porque era da casa e família de Davi, 5 para se recensear juntamente com Maria, sua esposa, que estava grávida. 6 Ora, estando ali, aconteceu completarem-se os dias em que devia dar à luz, 7 e deu à luz o seu filho primogênito. Enfaixou-o e o reclinou numa manjedoura, porque não havia lugar para eles na estalagem (LUCAS, cap. 2).

Nessa evidência enunciativa, constatamos duas formas como o enunciado da família funciona como instituição. A primeira seria a ideia de linhagem, isto é, José era descendente direto, geração pós-geração, do Rei Davi. Essa é uma noção primeira de família, igualmente institucional, constituída de regras, reconhecida publicamente por outras instituições, embora seja baseada na noção de linhagem. Não é à toa que José foi chamado para o recenseamento, justamente em sua terra natal, por pertencer à *casa de Davi*. Ser *filho de Davi* implica o modo instituído não só de ser da tribo de Judá, mas também ser herdeiro do trono do antigo reino de Judá. Mais tarde, o reconhecimento disso na inscrição em forma de acusação e, ao mesmo tempo, de insulto, no momento da crucifixão de Jesus, conforme assegura a tradição cristã e narram os evangelhos: *Jesus de Nazaré, o Rei dos judeus*, em grego, em hebraico e em latim.

O segundo modo de existir da família que aparece é o nuclear, a noção clássica da *sagrada família*[59] e que foi difundida pelas religiões cristãs ao longo dos séculos: José, Maria e o menino Jesus, primeiro, na manjedoura, em Belém; depois, no Egito, em fuga; mais tarde, em Nazaré da Galileia, na carpintaria de José. Essa noção é constituída de regras que delimitam as funções e as posições de sujeitos como membros da família e, ao mesmo tempo, reconhecida e legitimada socialmente, como já vimos.

Embora seja um espaço privado, seu reconhecimento e suas funções são de caráter público. Todavia, quando o espaço familiar se impõe e é reconhecido publicamente como instituição educadora, o caráter público da educação é privatizado. Nessa ordem do discurso, "é normal que num espaço tão privatizado tenha surgido […] o sentimento de família, 'essa cultura', […] com um interesse renovado pela educação das crianças e uma notável elevação do estatuto da mulher [...]" (ARIÈS, 1986, p. 25) e a emergência da questão do gênero nesse discurso, que só toma seu espaço devido no domínio ideopolítico, como veremos um pouco mais adiante.

---

[59]É evidente que, do ponto de vista sócio-histórico, esse modelo de família não serve como referência única para se dizer o que é e o que deixa de ser uma família. Sobretudo a partir das transformações socioculturais que passamos ao longo do Século XX, com a admissão do divórcio e com a invenção, a difusão e a comercialização dos métodos contraceptivos, essas noções foram sendo complexificadas e se ampliando. Além do mais, também devem ser levados em consideração os avanços que implicaram conquistas dos cidadãos LBGT. Em suma, todas essas transformações sociais e históricas foram complexificando a vida, a ponto de esse modelo religioso, que ainda hoje impõe a "sagrada família" como referência não é mais suficiente para se referir a essa instituição.

A legitimação do espaço familiar como instituição educativa chega a ganhar seu *status* público em discursos jurídicos que regem os estados modernos, e o brasileiro não foge dessa regra. Evidenciando a materialidade desse enunciado, nossa Constituição Federal, em seu artigo 205, define "a educação [como um] direito de todos e dever do Estado e da família […] (BRASIL, 1988)". Seguindo esses mesmos princípios, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 1º, diz que "[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem [além de outros espaços] na vida familiar […]" (BRASIL, 1996). Em matéria de educação, a família é uma instituição equiparada ao Estado brasileiro, no que diz respeito à responsabilidade pela garantia desse direito social. Se, de um lado, cabe ao Estado a obrigação de prover as condições materiais, de outro, a "[...] família, os pais ou responsáveis são obrigados a matricular a criança no Ensino Fundamental, a partir dos 6 anos de idade, sendo que é prevista sanção a esses e/ou ao poder público, caso descumpram essa obrigação [...]" (BRASIL, 2013, p. 21). Portanto, essa dicotomia entre família (responsável pela educação) e escola (responsável pelo ensino) não é suficiente para regular essa institucionalidade nesse domínio antropofilosófico.

3.2.1.5 Correlatos antropofilosóficos da educação: a crítica, as finalidades e a humanização

O enunciado de uma educação crítica – possibilita se falar na educação a partir de uma perspectiva crítica ou de se fazer uma *crítica a ela*. Do ponto de vista teórico, pensar na educação de modo crítico remonta à Escola de Frankfurt, a partir de suas leituras do marxismo[60], como condição de possibilidade de se pensar criticamente a sociedade como um todo. No Brasil, esse pensamento, a partir do Século XX, fundamenta as teorias críticas da educação. As tendências pedagógicas, consideradas críticas, são opostas às não críticas, ou, como foi classificado, tendências progressistas em oposição às tendências liberais (LIBÂNEO, 1995). Logo, desse ponto de vista teórico, as tendências pedagógicas não críticas (liberais) seriam a Pedagogia tradicional, a Pedagogia nova e a Pedagogia tecnicista. Cada uma dessas tendências predominou em determinada época da história da educação brasileira[61]. Caso não tenha ocorrido do ponto de vista da diversidade de experiências, ao menos com a circulação das ideias em debates políticos, congressos educacionais e no plano acadêmico,

---

[60]Corrente filosófica, originada na Alemanha em1923. Por meio de domínios como a política, a economia e a sociologia, tinha a finalidade de elaborar uma teoria crítica da sociedade. Mais informações disponíveis em: <http://www.pidcc.com.br/artigos/052014/11052014.pdf> Acesso: 23 de ago de 2017.

[61]Para aprofundar a questão, consultar SAVIANI, D. Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil, 2008.

algumas dessas ideias se destacaram. Por exemplo, os anos 1920 e 1930 são notáveis pelas disputas entre os escolanovistas e os católicos por causa do predomínio das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2008).

Essa disputa entre escolanovistas e católicos não expressava nenhum movimento necessariamente crítico, pelo menos do ponto de vista das teorias críticas, porque as chamadas *teorias críticas* e as *tendências pedagógicas progressistas* emergiram do questionamento não feito só a essas ideias pedagógicas dominantes (a Pedagogia tradicional, o Escolanovismo e o Tecnicismo), mas também à lógica de organização da sociedade brasileira, baseada no modo de produção capitalista. Tendências pedagógicas nomeadas de *educação libertadora*, *educação libertária, pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia histórico-crítica* e as *teorias crítico-reprodutivistas da educação* aparecem como teorias críticas da educação, em Saviani (2008), e como tendências pedagógicas progressistas, em Libâneo (1995).

A chamada *educação libertadora* é fundamentada nas reflexões teórico-práticas dos escritos de Paulo Freire e na *teologia da libertação*. Em 1959, Freire defendeu sua tese, intitulada *Educação e Atualidade Brasileira*, em que faz uma crítica à educação escolar vigente, segundo a qual seria uma educação livresca e verbalista, desprovida de sentidos e de significados. Existe uma ampla bibliografia de autoria diversa, como, por exemplo, *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), que são escritos de Paulo Freire com relativo destaque nessa perspectiva. A *educação libertária* tem origem com os operários italianos chegados ao Brasil no início do Século XX, que tinham na visão anarquista seu referencial político-pedagógico.

A *Pedagogia crítico-social dos conteúdos* faz dos conteúdos escolares sua categoria central. Nessa direção, o papel fundamental da escola seria o de difundir o conhecimento, uma vez que sua democratização seria um dos maiores interesses populares (LIBÂNEO, 1995). A *Pedagogia histórico-crítica* é uma tese oriunda do Curso de Doutoramento de D. Saviani, em 1979, que integrou, posteriormente, o livro *Escola e Democracia* (1983). Em 1991, foi lançado o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Trata-se de uma concepção baseada na dialética do materialismo-histórico de K. Marx, cujas bases psicológicas estão em L. S. Vygotsky.

Por fim, as teorias que Saviani (2008) denominou de crítico-reprodutivistas são um conjunto de abordagens que ganharam força nos anos 1970, advindas, sobretudo, da França, de autores como P. Bourdieu, J. C. Passeron, L. Authusser, Baudelot e R. Establet, por exemplo. São consideradas visões críticas porque analisam a função social da educação e demonstram as regras de funcionamento de seus mecanismos de dominação, de controle, de

inculcação e de disseminação ideológica, de reprodução das relações de produção capitalista etc. No entanto, são reprodutivistas, não objetivam orientar nenhuma ação político-pedagógica no sentido de superar os mecanismos que elas mesmas identificam e denunciam. Elas concluem invariavelmente que a função da educação sempre é de manter o *status quo.* A *teoria dos sistemas de ensino como violência simbólica*, a *teoria da escola como um aparelho ideológico de Estado* e a *teoria da escola dualista* compõem as principais abordagens dessa visão. São teorias sobre a educação, e não, da educação (SAVIANI, 2008).

Ressalte-se, entretanto, que, do ponto de vista do enunciado de uma *crítica à educação*, que possibilita a ideia de se pensar na educação com base em perspectivas críticas, ou de se formular pedagogicamente uma ideia ou uma teoria de uma *educação crítica*, apresenta correlações que são de outra natureza e antecedem a sociedade capitalista do Século XX, a escola de Frankfurt e, até mesmo, o Marxismo. As formulações teóricas aqui sucintamente[62] apresentadas têm essa possibilidade de articular a série *educação crítica* com a circulação desse enunciado, por exemplo, em escritos segundo os quais "[...] a educação dos jovens é […] inteiramente errada [portanto] […] é chegada a hora de mudar o plano de sua educação" (ROUSSEAU, 1995, p. 442-457). Do ponto de vista teórico, essas formulações que articulam uma educação crítica são datadas e localizadas, e seus autores são identificados, em suma, já estão muito bem estabelecidas, mas as razões que as possibilitam não estão. Trata-se de enunciados, em sua descontinuidade, em sua liberdade em relação ao já estabelecido.

Uma das ocasiões em que aparece a crítica à educação, devido à característica palavresca e verborrágica, é quando Rousseau (1995, p. 193) pensa em uma *boa educação* para o seu hipotético Emílio: "[...] nunca repetirei bastante que damos demasiada importância às palavras; com nossa educação tagarela, não fazemos senão tagarelas [...]". Essa crítica também aparece em determinados processos que, por exemplo, impõem leituras obrigatórias que não têm sentido para o estudante, mas são um tormento, como a "[…] fábula [os dois burros], aprendê-la, dizê-la e redizê-la cem vezes, sem dela nunca tirar nenhuma objeção […]" (ROUSSEAU, 1995, p. 283). Isso porque, nessa ordem discursiva, "[…] não é [com] toda essa parolagem que se trata […] educação" (ROUSSEAU, 1995, p. 409). Não seria esse o mesmo enunciado que possibilita a crítica que Freire fez à educação escolar dos anos 1950 no Brasil? Uma educação oca de sentido, palavresca, descontextualizada, expressa em máximas do tipo *Eva viu a uva*: "[...] assim é que é esgotada a palavra de sua dimensão de

[62] Essas formulações teóricas integram assuntos presentes nos debates, na literatura, nas pesquisas de educadores e de profissionais da Educação.

ação, sacrificada, automàticamente a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, bla-bla-bla […] É uma palavra ôca [...]" (FREIRE, 1987, p. 44).

Uma educação caracterizada pelo elemento palavresco também é objeto de crítica por sua correlação com o problema da aprendizagem. Ou seja, não promover as condições para o estabelecimento adequado da relação entre ensino e aprendizagem articula-se ao enunciado da crítica à educação. Ao me posicionar na condição de um professor verbalista, "[...] quando tiver dito tudo […] [o aluno] não terá compreendido uma única ideia. Ele teria grande vontade de me perguntar, como antes […] não ousa de medo […]. Acha melhor solução fingir que entende o que o obrigam a ouvir. Assim se praticam as belas educações!" (ROUSSEAU, 1995, p. 193). Ironias de Rousseau à parte, além da crítica à ineficácia desse tipo de ensino, o fragmento do texto acima articula outra correlação enunciativa da *crítica à educação*, a saber: a intimidação discente com uma de suas estratégias presentes no autoritarismo docente. Essa crítica toma como objeto uma relação intersubjetiva em que, sempre que *lhe obrigam* a qualquer coisa que seja, colocam-lhe em uma posição difícil de contestar, de se impor, de contrapor, de subverter a ordem posta, simplesmente porque você *não ousa de medo*.

Tomando o elemento do autoritarismo como mais um objeto de crítica à educação, convém ressaltar que não é só o docente que deve ser posicionado como sujeito autoritário, mas também os agentes da educação como um todo: o currículo, os métodos, os processos, o sistema de ensino, a legislação educacional, o Estado, os pais dos estudantes e os próprios educandos, como *elo mais fraco* desse jogo de correlações. O enunciado da *crítica à educação* é uma condição de existência do discurso de uma *educação crítica*, porque, para superar essas condições de autoritarismo, é necessária uma educação contraposta a essa primeira. Assim, os signos *gestão democrática*, *participação* e *horizontalidade* se contrapõem ao autoritarismo:

> […] a gestão democrática constitui-se em instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular […] […] [um] ponto central da Lei [9394/96], […] incide sobre a obrigatoriedade da participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação na tomada de decisões […] (BRASIL, 2013, p. 56).

O enunciado da crítica à educação configura-se como uma estratégia de oposição às ideias de autoritarismo, de academicismo ou verbalismo, visto que esses elementos são posicionados criticamente como obstáculos para a aprendizagem. No entanto, nesse campo de domínio antropofilosófico, o signo da aprendizagem é mais do que um correlato do processo

cognitivo - e uma categoria mais ampla, relativa ao modo como o indivíduo pensa sobre o mundo. E a depender do modo como pensa, ele tem consciência de *estar no mundo*, e a depender da maneira como pensa esse *estar*, interfere no movimento do mundo ou age para que o mundo continue exatamente do modo como está. Uma educação "[…] em que os educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo 'bancário' supera também a falsa consciência do mundo" (FREIRE, 1987, p. 43). Os educadores e os educandos superam processos frustrados em que a aprendizagem não ocorre, porque a *consciência do mundo* é – nesse campo de domínio – o correlato de aprendizagem. Assim, acreditar que dois mais dois é igual a cinco, equivale a dizer que tenho uma falsa consciência do mundo, pelo menos em alguns de seus aspectos matemáticos. No entanto, ao aprender a fazer a operação de modo mecânico (bancário, autoritário, verbalista), terei muitas chances de alimentar minha *falsa consciência do mundo matemático*, porque não aprendi o significado de uma adição nem de uma relação de igualdade, por exemplo.

O enunciado das finalidades da educação é outra função exercida nesse campo de domínio. A questão filosófica – afinal, por que se educa? Ou, como posso educar "[…] se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de por que faço, para que faço [?]" (FREIRE, 1997, p. 40). Não são os *porquês* que são autorizados pelo enunciado da finalidade, mas os *para quê*: conservar o *status quo*? Conservar valores, costumes, tradições? Modificar as relações sociais? Subverter determinados valores? Questões dessa natureza só podem ser feitas porque existe um enunciado que possibilita seu estabelecimento, que pensa a educação a partir de seus fins. A questão que aqui cabe é de ordem enunciativa: afinal, que elementos permitem uma formulação do tipo *para que se educa*? Esse enunciado também permite questões distintas do *para que*, por exemplo, *para quem* e *contra ou a favor de que ou de quem*: "[…] educar um homem para si mesmo, […] educá-lo para os outros?" (ROUSSEAU, 1995, p. 12). Então, como vou educar "se pouco ou nada sei sobre ou *a favor de que* e *de quem*, de *contra que* e *contra quem* faço o que estou fazendo ou farei?" (FREIRE, 1997, p. 40 – grifos meus).

Além dessa dimensão filosófica, o enunciado da finalidade da educação também tem sua dimensão social, educar para o trabalho, para seguir uma profissão e para qualificação profissional, são aspectos desse correlato enunciativo: "[...] no Egito, onde o filho era obrigado a abraçar a profissão do pai, a educação tinha, pelo menos, um fim certo" (ROUSSEAU, 1995, p. 15). Logo no capítulo primeiro, segundo parágrafo da LDB está dito que "[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho [...]" (BRASIL, 1996).

E mais, o artigo seguinte do mesmo texto diz que "[...] a educação […] tem por finalidade […] qualificação para o trabalho". Os trechos destacados evidenciam o *status* que a dimensão social desse enunciado ganha em um discurso jurídico.

Nesse campo de domínio antropofilosófico, não é a dimensão puramente social, política nem seu *status* jurídico que são objetos de análise, mas a dimensão cultural e reflexiva do enunciado *educação para o trabalho*. Ou seja, sua correlação trabalho/práxis/humanização, e não, trabalho/direito ou trabalho/meio de sobrevivência. Esse elemento praxiológico aciona a dimensão cultural e ontológica do trabalho (LUKÁCS, 2010). Se tenho como finalidade a educação para o trabalho e se o trabalho é práxis em sua dimensão cultural, essa finalidade busca uma educação que transcende nossa condição biológica que visualiza a imediaticidade de nossas necessidades de sobrevivência, para problematizar a dimensão cultural, como uma propriedade ontológica da existência humana. Nessa ordem discursiva, destaca-se:

> Como o trabalho – base fundadora de toda sociabilização humana, mesmo da mais primitiva – destaca tendencialmente o ser humano da esfera das necessidades biológicas mais puramente espontâneas e de sua satisfação apenas biológica, tornando determinantes, em seu lugar, os pôres teleológicos, que assumem, segundo sua natureza, de imediato um caráter alternativo, são necessários desde o primeiro instante reguladores sociais que regulamentem as decisões alternativas que estabelecem os conteúdos da teleologia conforme as respectivas necessidades sociais vitais (LUKÁCS, 2010, p. 42).

Se o trabalho nos humaniza, e a educação no trabalho é uma de suas finalidades, ela cria as condições de nossa humanização. É por causa do trabalho que o algodão, além de ser cultivado, é transformado em vestimenta, que o movimento das águas é transformado em energia elétrica, que há disponibilidade de comida para as populações das metrópoles, que as informações circulam o mundo inteiro em tempo real, até mesmo no momento de sua produção, que as artes podem ser difundidas e que podemos simplesmente sentar a essa mesa e escrever um texto enquanto bebemos água potável… "[...] Tal domínio da realidade pela práxis humana, tendo como ponto de partida o trabalho, jamais teria existido realmente sem essa abstração do ser humano em relação à sua própria imediaticidade" (LUKÁCS, 2010, p. 57).

Nessa ordem discursiva antropofilosófica, sem o trabalho e sem esse ser uma das finalidades da educação, esse *salto ontológico* não seria possível, pois viveríamos exclusivamente de nossos recursos biológicos, nos alimentaríamos apenas da comida que

estivesse à nossa disposição e só moraríamos onde tivesse água disponível e onde pudéssemos naturalmente nos proteger da chuva. Viveríamos disputando esses recursos com outros animais e, fatalmente, teríamos reduzida não só nossa expectativa de vida como também nossas experiências culturais.

Além dessa finalidade ontológica, em que o trabalho se constitui para a educação como uma espécie de transcendência do estado puramente biológico, da imediaticidade das situações empíricas de sobrevivência, o enunciado das finalidades da educação estabelece mais uma função transcendente, só que de natureza metafísica: "[...] a educação é, pois, a arte que se propõe esse objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir" (PLATÃO, 1997, p. 230).

Em uma ordem discursiva de caráter religioso, essa noção de *conversão da alma* teria a função de fazer o ser humano voltar-se à divindade. Isso se daria por meio da recuperação de uma ligação (*religare*) entre o homem e deus – ou deuses – que foi perdida em algum momento da existência. No discurso religioso judaico-cristão, identificamos evidências enunciativas desse desligamento no livro bíblico de Gênesis, quando a mulher e o homem, devido ao pecado, são expulsos do paraíso pela divindade que, mais tarde, seria identificada como deus dos hebreus. Ao longo de quase dois milênios de existência do Cristianismo, esse enunciado da transcendência metafísica correlacionou-se com o da educação de vários modos, a ponto de se conceber uma educação religiosa como algo que deva ser universalizado.

Afinal, o discurso religioso apropria-se estrategicamente de esquemas valorativos e morais, de modo a defender que toda moralidade provém de suas divindades. Só uma educação religiosa poderia difundir princípios morais nessa perspectiva, visto que seriam universais, princípios advindos do próprio deus, para os monoteístas, ou de diversos deuses, para outras formas de crer.

Essa mesma função de uma educação cuja finalidade é de orientar uma *transcendência* circula em discursos não religiosos também, porque, ao mesmo tempo em que o discurso religioso recorre à origem divina como estratégia de exclusividade para as normas morais de sociabilidade humana e a constituição de valores, elidem outras possibilidades de emergência de discursos valorativos. Um exemplo dessa não exclusividade religiosa é o discurso republicano, que também tem um esquema valorativo tão complexo quanto o religioso que não precisa recorrer à origem divina: civilidade, democracia, patriotismo, direitos humanos etc.

Nessa outra ordem discursiva, o enunciado da finalidade transcendente da educação possibilita, por exemplo, a organização de currículos "voltados à divulgação de valores

fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática […]" (BRASIL, 2013, p. 185). Essa *transcendência* ou *conversão da alma*, na ordem do discurso republicano, é a finalidade que a educação tem de transformar indivíduos em cidadãos.

Além de finalidade da educação como a preparação para o trabalho, para a transcendência metafísica do encontro da alma humana com a divindade ou da construção da cidadania, há um rol de outras possibilidades enunciativas que a série *finalidades da educação* comporta. A educação, como forma de preparação militar, "[...] era a educação dos espartanos: ao invés de grudá-los a livros […] esmagavam seus inimigos em qualquer espécie de guerra […]" (ROUSSEAU, 1995, p. 114). A educação, como forma de preparar para o enfrentamento de toda sorte de adversidades, "que fará então na desgraça esse sátrapa que educastes para grandeza?" (ROUSSEAU, 1995, p. 213). Ou uma educação cuja finalidade é de constituir um indivíduo capaz de cuidar da própria saúde: "[…] a saúde e a boa constituição [está] […] entre os dons da natureza que sua educação conservou" (ROUSSEAU, 1995, p. 277). Para além de algum tipo de finalidade externa, a educação também pode ser uma finalidade em si mesma.

Isto aparece tanto em diversas cartas constitucionais e declarações internacionais das quais nosso país é signatário quanto em nossas leis estaduais e municipais. A LDB 9394/96 articula esse enunciado ao replicar, em seu artigo primeiro, a afirmação constitucional da educação como um direito de todos. Isso eleva a educação ao patamar de condição para a humanização, como veremos agora.

O enunciado da educação como condição para humanização é autorizado conforme a regra central já descrita acerca da cultura como objeto da Educação. Nesse domínio, embora a condição humana seja um processo evolutivo e histórico, que nos acompanha há milhares de anos, é também consequência de nossa educabilidade. Conforme já vimos acerca da cultura, somos e também nos constituímos humanos à medida que nos educamos, que fazemos do mundo social, natural, artístico, político, tecnológico, enfim, do mundo cultural objeto de nossa educação. Eis algumas evidências que conferem visibilidade a esse enunciado: "[...] amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação […] tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos [sic] dado pela educação" (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Nessa ordem discursiva, "[…] o homem não nasce humano, e sim, *torna-se humano* na vida social e histórica no interior da cultura" (CORTELA, 1997, p. 42). E como tanto a cultura quanto a humanização são elementos indissociáveis de um mesmo processo (PINTO, 1979), esse campo de domínio acrescenta o elemento da educação enunciada como a prática

social mediadora dessa realização. Isso se justifica porque, ao admitir a tese de que não nascemos humanos, só nós temos a capacidade ontológica de nos tornarmos humanos. Outro animal não apresenta essa possibilidade, pois lhe falta o elemento da educabilidade. Cães, gatos, macacos, elefantes, dentre outros, até aprendem alguma coisa com determinados exercícios, estímulos e técnicas e, de fato, podem dar demonstrações admiráveis de sua inteligência, sensibilidade e, talvez, até afeto. Todavia, ao olhar ao nosso redor, percebemos que as cidades, as estradas, os campos e quase tudo o que nos rodeia são resultados da ação humana. Nenhum outro animal teve, até agora, essa capacidade de encher o mundo de cultura, pois não tem a potencialidade ontológica da educabilidade.

Em suma, o domínio antropofilosófico, com sua regularidade central, enuncia a cultura como objeto da educação. Essa regra afirma a potencialidade humana, que promove uma síntese entre a cultura, as mulheres e os homens, que chamamos de processo de humanização, e apresenta suas descontinuidades em que outras regularidades aparecem, para que a educação seja concebida como adaptação e relação causa/efeito. Fragmentações à parte, esse domínio posiciona sujeitos a partir de outros domínios, como infância, juventude e vida adulta, considerando as especificidades educativas de cada uma dessas fases da vida, e reconhece a institucionalidade educativa da família desconstruindo a dicotomia segundo a qual família educa, a escola ensina e aciona correlatos como a crítica à educação, suas finalidades e a humanização. Portanto, nesse campo de domínio, o ser humano é uma obra-prima da educação.

3.2.2 Domínio Cognitivo-epistêmico

A aprendizagem e o conhecimento são dois signos que marcam esse campo. No entanto, é necessário atentar para o fato que não seria possível dar conta desse domínio meramente recorrendo à descrição das ciências cognitivistas da Psicologia da Aprendizagem ou do campo da Epistemologia, descrevendo como o conhecimento, como uma categoria geral, organiza-se ou se constrói independentemente de sua episteme.

Foi necessário percorrer os enunciados que são correlatos ao da educação e que estão presentes nesse campo de coexistências. O funcionamento desse enunciado é autorizado, pelo menos, por cinco regras. A primeira é o aparecimento da educação como objeto do conhecimento, uma área de estudo e objeto de interesse de ciências e de especialistas, tendo *status* em compêndios, tratados e na produção acadêmica atual. A segunda regra concebe a

educação a partir de alguns signos evocativos: primeira, boa, má, pública e comum. A terceira regra considera o fato de que se, no domínio antropofilosófico, a cultura é objeto da educação, nesse campo cognitivo-epistêmico, seu objeto é uma forma bem específica de cultura: a que é organizada, selecionada, sistematizada e disciplinarizada, tomando forma de conteúdos do processo de ensino e aprendizagem. A quarta possibilita o entendimento da educação como campo de práticas. Uma série de experiências e ações orientadas por campos teóricos que têm a educação como objeto. A quinta consiste em pensar a educação a partir de fases e etapas. Nesse domínio, o enunciado da educação é regido pelo respeito às fases do desenvolvimento humano.

Além dessas regras constitutivas desse domínio, o enunciado da educação tem uma série de correlatos enunciativos. O primeiro articula a educação à noção de uma prática planejada. As ações educativas, nesse campo e nessa ordem discursiva, são antecipadas através de processos abstratos que estabelecem objetivos e definem conteúdos e metodologias. O segundo correlaciona a educação à prática escolar que recorre a estratégias diversas, para que os educandos se apropriem dos conteúdos escolares. O terceiro correlaciona elementos como instrução, ensino e aprendizagem e define os limites e a função de cada um no processo educativo.

3.2.2.1 A educação como objeto do conhecimento – a primeira regra

Uma das marcas constitutivas de um objeto de estudo é a existência de uma disciplina voltada para ele. Este é um legado do movimento das ideias deixado pela modernidade - a relação sujeito/objeto. Isso se evidencia diante das especificidades constitutivas de cada campo disciplinar. As ciências naturais, por exemplo, têm suas especificidades. Grosso modo, a Biologia estuda a vida, a Química, estuda a matéria, e a Física, o movimento. As Ciências Sociais também apresentam especificidades em cada uma de suas disciplinas. De maneira geral, a Sociologia estuda os complexos das relações sociais, a Antropologia estuda a cultura e seus grupos humanos correlatos, e as Ciências Políticas estudam as estruturas e os processos políticos. As Ciências Humanas, de semelhante modo, cada uma de suas disciplinas tem seu objeto de estudo. Assumindo os riscos de definir isso sumariamente, diremos que a Psicologia estuda a subjetividade humana, a História estuda a ação humana no decorrer do tempo, e as Ciências das Religiões estudam o fenômeno religioso em suas múltiplas abordagens. Cada uma dessas disciplinas tem o papel de identificar o modo de existência de seus objetos,

algumas formulam leis gerais a respeito deles, outras estabelecem diretrizes que orientam a ação humana em determinada direção, e outras apenas promovem reflexões, ampliando os modos de se pensar sobre a realidade.

Poderia passar as próximas páginas citando vários outros exemplos de objetos de estudos e suas respectivas disciplinas e discutindo quais deles têm ou não um estatuto de cientificidade. Todavia, independentemente de ser ou não um campo científico, filosófico, teológico, valorativo, político ou ideológico, convém questionar que regra é essa que caracteriza a educação como objeto nesse domínio cognitivo-epistêmico. Em primeiro lugar, assim como cada um dos exemplos citados acima, para que determinado aspecto da realidade seja objeto de estudo, é preciso que exista alguma área voltada para seu estudo. Depois, é necessário que ele tenha especificidades que nenhum outro campo disciplinar responda. É nesse ponto que a Pedagogia – como campo cujo objeto é o fenômeno educativo – é questionada por outras disciplinas. Para os demais, a educação não seria um objeto de estudo, mas uma necessidade humana. E somente alguns de seus aspectos é que poderiam ser estudados: para a Sociologia, a dimensão sociológica da educação; para a Psicologia, o objeto seria a dimensão cognitiva e comportamental; e para a Antropologia, seria a dimensão cultural da educação etc.

O estudo desses aspectos da educação traz contribuições, sobretudo, para cada um desses campos. Afinal, o fato de compreender os aspectos culturais da educação promove um avanço na Antropologia em determinada direção, como campo que estuda a cultura. Mas nenhum desses campos disciplinares, por si só, responde sobre quem formularia diretrizes orientadoras da prática educativa, visto que analisar, identificar e explicar isoladamente aspectos sociológicos, psicológicos ou culturais não é suficiente para orientar, muito menos, concretizar práticas educativas. Ou seja, além de ter na pedagogia seu campo disciplinar próprio, a educação é um fenômeno humano, que, ao ser pedagogizado, caminha em direções específicas, deixa de ocorrer de maneira intuitiva ou de só reproduzir ações anteriores e passa a ser uma ação intersubjetiva de ordem intencional, sistemática e deliberada.

A Pedagogia pode até articular esses campos disciplinares para fundamentar uma compreensão da educação, devido à sua complexidade, que é atravessada por esses diversos campos, mas a orientação de diretrizes para a prática educativa é um saber específico produzido no terreno da práxis. A prática educativa é a educação ocorrendo de modo pedagogizado. Dizendo de outro modo, é a educação alçando *status* de objeto do conhecimento.

Apesar de essa relação entre sujeito e objeto já ter sido um aspecto amplamente

discutida neste trabalho, porque constitui a dimensão epistemológica desta tese, nunca é demais lembrar que tal relação foi descrita como parte do movimento das ideias cujos vestígios mais longínquos estão na antiguidade, quando o conhecimento era concebido como um dado presente na natureza. Nessa ordem discursiva, caberia às divindades revelarem a quem considerasse digno de ser.

No que diz respeito à questão da justiça a partir da constituição de uma república imaginária, Platão (1997, p. 64), ao se referir aos jovens desse país, questiona: "[...] mas que educação lhes proporcionaremos? Será possível encontrar uma melhor do que a que foi descoberta ao longo dos tempos?" Eis a noção de conhecimento até então constitutiva do pensamento: a descoberta. Logo, a educação conhecida era a que foi descoberta, e não, a que foi estudada, problematizada, pesquisada, teorizada, que teve um conhecimento produzido acerca de si.

Passada a antiguidade, os tempos medievais e chegada a modernidade, com a emergência de uma ordem discursiva de natureza científica, esse movimento, que concebia o conhecimento como revelação ou descoberta, seria modificado. O conhecimento não mais estaria no sujeito nem no objeto, mas na relação entre esses dois polos. É inserida nessa ordem que a noção de *objeto do conhecimento* ganha materialidade na "[…] literatura do Século XVII referente aos problemas da educação" (ARIÈS, 1986, p. 153). Tendo em vista esse movimento, não seria equivocado dizer que *a educação, como objeto do conhecimento,* seria uma condição para pensá-la a partir de seus problemas e da relação sujeito/objeto. Este seria o ponto de emergência da constituição dessa dimensão da pedagogia - a produção do conhecimento sobre a educação.

Essa regularidade, que é própria do domínio cognitivo-epistêmico, ao posicionar a educação como objeto do conhecimento, requer dos profissionais da área que reconheçam os "[…] problemas particulares da educação […]" (ARIÈS, 1986, p. 27). Por essa razão, em discursos político-pedagógicos, como os que circulam no Parecer 03/2006 sobre as DCNs do Curso de Pedagogia, é possível mencionar "[...] a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional" (CRAVEIRO e SILVA, 2006, p. 5) como uma dimensão relevante da formação e atuação de pedagogos, desde que sua formação acadêmica lhe permita "[…] identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa […]" (CRAVEIRO e SILVA, 2006, p. 6).

Nesse caso, ter a educação como objeto de estudo implica pensar em problemáticas específicas desse campo: estudantes, experiências, processos de ensino-aprendizagem, currículo, materiais didáticos, políticas e práticas pedagógicas e tantas quantas estiverem

correlacionadas ao fenômeno educativo. Ser um objeto de estudo, requer uma disciplina voltada para si e uma especificidade para constituir essa disciplina. Isso possibilita o estabelecimento de especialidades em âmbito profissional, técnico ou acadêmico. É por causa dessa regra, que posiciona a educação como objeto de estudo, que é possível se falar em "[…] especialistas [que] se aplicaram em oferecer regras sobre o assunto […] impressões de livros, […] pesquisas científicas, […] métodos de ensino […] escolha dos professores [...]" (ARIÈS, 1986, p. 190), entre tantas outras coisas que possam caracterizar essa regularidade enunciativa nesse campo de domínio. Isso se evidencia, como já foi mostrado no capítulo introdutório (1.1.3 O problema da Pesquisa Educacional), na produção acadêmica existente sobre a educação, seja em teses, em dissertações, em artigos, em livros ou quaisquer outros meios de comunicação sobre Pesquisa Educacional, nas universidades brasileiras, inclusive atualmente.

Considerando que estamos tratando de uma regra constitutiva de um enunciado, encontramos essa mesma regularidade em formulações anteriores às que deram condições para se institucionalizarem os programas *stricto-sensu* em educação no Brasil, presentes no Parecer Sucupira (1965), por exemplo. Rousseau (1995, p. 6), no Século VXIII, ao redigir o prefácio de seu romance *Emílio, ou da Educação,* diz que seus possíveis críticos "[...] acreditarão menos em ler um tratado de educação que os devaneios de um visionário sobre a educação".

A formulação autorizada pela ideia de educação como objeto do conhecimento apresenta seu correlato oposto, que seria a abordagem da educação do ponto de vista opinativo, do senso comum, ingênuo ou como ele mesmo admite: "devaneios de um visionário". Em outras palavras, de um ponto de vista cognitivo-epistêmico, ignorar a regra da educação como objeto do conhecimento é algo digno de interdição, a ponto de não poder nem circular nas *comunicações científicas* sobre educação. Então, escrever sobre educação, sem que essa escrita fosse considerada um *tratado sobre educação*, equivaleria a não ser levado a sério academicamente.

No século anterior a Rousseau, é possível identificar mais evidências enunciativas dessa regra constitutiva do enunciado da educação:

> *L'Honneste Garçon,* ou 'a arte de educar a nobreza na virtude, na ciência e em todos os exercícios convenientes à sua condição' em 1643 por M. de Grenaille […] é um bom exemplo [de literatura em que a educação aparece como objeto do conhecimento] […] esse interesse pela educação, pela 'instituição da juventude' é digno de nota. O autor sabe que não é o único a tratar desse assunto, e desculpa-se em seu prefácio: 'Não creio estar entrando no campo de M. Feret ao tratar de assunto que ele apenas aflorou, ao falar da

> educação daqueles cuja perfeição final ele retratou'. 'Conduzo aqui o menino bem educado desde a infância até a juventude. Trato primeiro de seu nascimento e depois de sua educação […] para que não seja ímpio nem supersticioso'. No início do Século XVII surgiu uma literatura pedagógica destinada aos pais e aos educadores (ARIÈS, 1986, p. 137-138).

Nos discursos jurídicos e político-pedagógicos, a educação também é reconhecida como objeto do conhecimento. Isso se evidencia no estabelecimento de DCNs (2006) para formar pedagogos, e a Pesquisa Educacional é um de seus pilares formativos; na inclusão da educação em políticas de agências de fomento à pesquisa, ciência e tecnologia; na criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, na década de 1930; e nos anos 1980, na criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, conforme aprofundamos no segundo capítulo. Todavia, já houve um tempo em que foi necessária uma defesa "[…] contra aqueles que viam na educação […] um assunto apenas prático, e não, um tema para um livro" (ARIÈS, 1986, p. 138).

3.2.2.2 Signos evocativos da educação – a segunda regra

Considerando a regra anterior, que faz da educação objeto do conhecimento, essa segunda diz respeito à sua diversidade evocativa. Articulada diretamente à primeira regra, implica dizer que considerar a educação a partir de uma multiplicidade de valores, de teorias, de concepções, de fases, entre outras variáveis possíveis, expressa alguns saberes acerca do fenômeno educacional. Tendo em vista a análise realizada, alguns signos evocativos da educação foram identificados[63] e foi possível descrever os seguintes: primeira, boa, má, pública e comum.

Se, do ponto de vista do conhecimento, o conceito de educação atrelou-se, prioritária e indissociavelmente à Pedagogia, numa perspectiva pedagógica, é impensável que a educação ocorra de maneira espontânea, sem métodos, sem técnicas, sem planejamento, sem currículo, sem profissionais; do ponto de vista enunciativo, essas possibilidades continuam presentes e circulam em discursos não pedagógicos, que podem estar atrelados a diversos domínios. Um desses exemplos já conhecidos é a *educação primeira*, a que "[...] mais importa e que cabe, incontestavelmente, às mulheres" (ROUSSEAU, 1995, p. 9). Embora seja considerada

[63]Além dos modos de evocar a educação que foram descritos, a análise identificou outros signos: natural, doméstica, artística, habitual, útil, verdadeira, musical, liberal, especial, superior, teórica, prática, antiga e particular. Porém, os documentos consultados não apresentaram elementos que possibilitassem uma descrição mais aprofundada desses signos evocativos.

sobremaneira importante para o prosseguimento de todo o processo educativo, seus elementos pedagógicos são esvaziados, e sua responsabilidade é delegada à mulher[64], por considerar seu papel natural de mãe. Isso aparece ser suficiente para promover as condições necessárias à *primeira educação*. Para que essa educação tenha sucesso, nada deve ser feito, nada deve ser ensinado, valor algum deve ser compartilhado, apenas os cuidados necessários à sobrevivência. Nessa ordem discursiva,

> [...] a educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. […] Logo ele [o educando] se tornaria, em vossas mãos [nas mãos da mãe ou da ama], o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, terieis feito um prodígio em educação (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

Ao introduzir seu livro *Emílio*, Rousseau (1995, p. 5) chama à atenção de seus leitores a respeito da "[…] importância de uma boa educação [...]". Desconsiderando suas afirmativas e suas intencionalidades ao fazê-la; considerando também que, dos mais variados pontos de vista teóricos e propriamente pedagógicos, esse juízo de valor pouco ou nada nos diz, concentremos nossa atenção apenas no enunciado que foi articulado, como ele evidencia a regra a ser aqui descrita. Ele pode ser sintetizado na necessidade de se qualificar a educação. Chegamos à singularidade que posiciona essa prática social como algo que depende, o tempo inteiro, de uma abordagem, de um direcionamento e de uma intencionalidade. A ideia de determinada prática social ser evocada como *boa*, unicamente por ser educativa, é interditada nessa ordem discursiva.

Essa função valorativa sempre estará atrelada a uma ordem discursiva determinada. Os discursos liberais sempre dirão que a educação que defendem é boa; os discursos progressistas, por sua vez, jamais dirão que a educação que defendem é má. Embora estejam em posições políticas e pedagógicas diametralmente opostas, defenderão sempre que "[…] o melhor dos cuidados […] consiste em […] uma boa educação" (PLATÃO, 1997, p. 112).

De semelhante modo, os discursos liberais dificilmente admitirão que os progressistas podem oferecer uma boa educação, assim como os discursos progressistas sempre dirão que má é a educação pensada pelos liberais, porque "[...] a má educação e a forma [errada] de

---

[64]Embora essa citação apresente elementos enunciativos que articulam discursos de opressão à mulher, não se trata de um elemento fundamental à descrição dessa regra que autoriza o estabelecimento de "signos evocativos da educação" como uma regularidade constitutiva do domínio cognitivo-epistêmico. A respeito dessas relações, o tópico seguinte, que trata do campo de domínio ideopolítico, aprofundará essa análise com a descrição do enunciado das relações de gênero, bem como na descrição da noção sócio-histórica de gênero, como um modo de posicionamento do sujeito popular.

governo […]" (PLATÃO, 1997, p. 268) é sempre aquela distinta da que compartilho e que admito. Assim como a *boa educação*, a série sígnica *má educação* aciona a ideia de que a educação, no final das contas, não é boa em si mesma, nem má, dependerá sempre das correlações que estiverem presentes.

A educação pública é mais um signo evocativo que é constitutivo dessa regra nesse domínio. Suas especificidades já fazem parte de outro campo de coexistência, o domínio ideopolítico. Sobre isso, cabe registrar sucintamente seu aparecimento como mais uma forma de evocar a educação, que ganha *status* nos discursos políticos a ponto de se configurar como norma por força dos discursos jurídicos.

Por essa razão, é possível se falar em "[...] financiamento da educação pública, tanto em nível federal quanto em estadual e municipal […]" (BRASIL, 2013, p. 48), porquanto isso passa a ser enunciado como um dever republicano dos estados modernos. A correlação com discursos republicanos permite justificar esses financiamentos estatais como uma "[…] maneira de garantir aos alunos seus direitos a uma educação pública de qualidade" (BRASIL, 2013, p. 287). Todavia, há outros discursos igualmente políticos, só que não oficiais, que criticam os governos, por considerar que deveriam dar mais atenção à causa da educação pública:

> Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação publica [sic], existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços (FREIRE, 2002, p. 39-40).

O fato é que o enunciado da educação pública sempre foi objeto de disputa nos discursos políticos e de normatização dos discursos jurídicos brasileiros. Nos primeiros, essas disputas são evidenciadas, por exemplo, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), ao explicitar a defesa de uma educação pública, gratuita e laica, diante dos privatistas católicos da época do início do Século XX (SAVIANI, 2008). Nos discursos jurídicos, esse enunciado tem materialidade nas sucessivas constituições, mesmo no Período Imperial (Século XIX) e em toda a República, na Constituição de 1988, na LDB 9394/96 e nas mais diversas regulamentações específicas. Todavia, essa série de signos não é exclusividade dos discursos republicanos presentes nos estados modernos, por exemplo: "[...] quereis ter ideia de uma educação pública, lede a *República* de Platão. […] é o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu" (ROUSSEAU, 1995, p. 14). Essa é uma evidência de que, desde a Antiguidade, circulavam discursos que inseriam a educação em um projeto republicano.

Dizendo de outro modo, nos diálogos socráticos, por volta de 300 a.C, a educação era posicionada como *coisa pública*.

Por fim, a série de signos *educação comum* aparece em diversas ordens discursivas, mas em correlações distintas. Em alguns momentos, simplesmente como uma forma de diferenciar a *Educação Especial*, uma educação não direcionada a pessoas com deficiência – física nem intelectual. Nessa perspectiva, "[...] a concepção da Educação Especial […] orienta que a oferta do AEE[65] será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum […]" (BRASIL, 2013, p. 299). Essa é uma estratégia evocativa parecida com a ideia de ensino presencial que, sem a consolidação do ensino a distância, bastaria a ideia de ensino. Porém a ideia de uma educação da infância e da juventude aparece como outra correlação que permeia essa mesma série de signos, e a infância aparece como momento de início, e a adolescência, como a "[…] época em que terminam as educações comuns […]" (ROUSSEAU, 1995, p. 234). Há uma série de saberes que precisam ser transmitidos e/ou competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas em todos os jovens de determinada sociedade. Essa seria uma educação necessária ao prosseguimento das especialidades. Uns prosseguem os estudos no campo das humanidades, outros, das tecnologias, outros vão direto para o mundo do trabalho etc. Por fim, essa evocação também se correlaciona com um discurso de desenvolvimento de um projeto de nação, logo, considera-se que é preciso "[…] implantar uma educação comum em todo o território nacional […]" direcionada aos primeiros anos de estudo (ARRIADA e TAMBARA, 2014, p. 206).

3.2.2.3 O conhecimento como objeto da educação – a terceira regra

Antes de descrever qualquer dimensão de cunho epistemológico, chamamos à atenção para o fato de que o conhecimento também exerce uma função de ordem valorativa no enunciado da educação. Essa função se evidencia quando se diz que "[…] nem as pessoas sem educação e sem conhecimento da verdade nem as que deixamos passar toda a vida no estudo [sem estudar?] são aptas para o governo da cidade […]" (PLATÃO, 1997, p. 231). A relação entre educação, conhecimento e estudo é valorada como uma espécie de trilogia qualificativa dos sujeitos para exercerem qualquer função social, até mesmo a de "governo da cidade". Mediante essa correlação valorativa, agrega-se o elemento da conservação por meio da

[65]Atendimento Educacional Especializado.

difusão. Diante desse enunciado, em uma ordem discursiva político-institucional, identificamos afirmativas segundo as quais "[...] cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento [...]" (BRASIL, 2013, p. 112).

Deslocando um pouco para a dimensão epistemológica, a série sígnica mais importante para descrever essa regra e que carece de uma análise é *o conhecimento da verdade*, porquanto, nessa ordem discursiva da antiguidade e que, de certo modo, a religião cristã é legatária, como já vimos, as verdades podem estar postas ou ocultas. O conhecimento é uma característica da própria coisa, e não, uma construção humana, mas uma concessão divina. O desconhecido (verdade oculta) pode ser revelado, descoberto ou permanecer oculto a critério das divindades. Todavia o já conhecido deve, por obrigação missionária, ser ensinado, difundido e pregado nos quatro cantos da terra. Essa é uma forma de se qualificar a humanidade para que tenha uma vida reta e iluminada e retome a função valorativa. Isso se materializa, por exemplo, no texto bíblico segundo o qual o verbo era a vida "[…] e a vida era a luz dos homens" (JOÃO 1:4), ou em assertivas do tipo: "[...] conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará" (JOÃO 8:32). E como o verbo é o próprio Deus e, ao mesmo tempo, a vida e a luz, o conhecimento é uma propriedade divina, que pode ser compartilhado com a humanidade, a depender de sua relação com a divindade.

O advento da modernidade, contudo, trouxe a queda dos regimes absolutistas e a superação da indissociabilidade Igreja/Estado. A Revolução Francesa foi o mais emblemático exemplo do Século XVIII. Porém discursos como os que circulavam em movimentos como o Iluminismo, por exemplo, continuam articulando enunciados do tipo o "[...] conhecimento [luz] contra as trevas da ignorância […]" (RIO, 2009, p. 232). Ou seja, a razão (luz) aparece como uma espécie de antídoto ao pensamento medieval (trevas) e possibilita nossa maioridade intelectual através da quebra da tutela das instituições religiosas (KANT, 1784). Agora podemos, individualmente, usar a razão. E apesar de o elemento valorativo/cristão ainda continuar, aos poucos, esse discurso religioso vai sendo elidido, ao menos no domínio científico. A relação sujeito/objeto posiciona-se no centro como uma espécie de eixo articulador sobre o qual essa regra constitutiva do enunciado da educação passa a girar.

Se, na primeira regra descrita nesse domínio, a educação aparece como objeto do conhecimento, com a existência de um campo de estudos voltados exclusivamente para o pensar/fazer educativo, nesta, o conhecimento aparece como seu objeto. Não se trata de um simples jogo de palavras nem de uma inversão de termos, mas de níveis diferenciados de relação. Uma coisa é a existência da Pedagogia como disciplina e, portanto, campo de conhecimento, que tem como objeto a educação, o fenômeno educativo em suas mais diversas

interfaces. Outra coisa é a educação, uma prática social, intersubjetiva, intencional, deliberada e sistemática, cujo objeto de sua ação é a conservação – por via da transmissão – um conjunto de saberes que são historicamente produzidos, acumulados e sistematizados pela humanidade, através de suas diversas disciplinas científicas, filosóficas ou humanísticas, em suma, conhecimentos (CARLOS, 2016).

Nessa regra constitutiva do enunciado da educação, a relação sujeito/objeto apresenta uma função distinta da científica - uma relação de apropriação e de aprendizagem. Enquanto, na Ciência, o par sujeito/objeto diz respeito a uma relação de produção, de avanço, de expansão da demarcação de fronteiras do conhecimento humano, na educação, essa relação é de construção, de aprendizagem e de desenvolvimento individual. A mera transposição dessa relação da Ciência para a educação é equivalente à reinvenção da roda, todas as vezes em que precisar fazer algo girar[66]. Ao fazer do conhecimento seu objeto de ação, a educação, por intermédio da "[...] escola, seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno" (BRASIL, 2013, p. 112).

Nesse sentido, considerando a educação como um fenômeno pedagogizado, portanto estudado e submetido a regras pedagógicas, é necessário atenção ao elemento da institucionalidade escolar, que agrega ao conhecimento à dimensão curricular. Essa é uma condição que nos permite dizer que "[...] os conteúdos sistematizados […] se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas" (BRASIL, 2013, p. 114). Todavia, independentemente de ser escolar ou não,

> […] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 2002, p. 41).

Descrever o enunciado da educação, nesse domínio, exige que se percorram as dimensões constitutivas dessa regularidade gnosiológica, em que a série sígnica da relação

---

[66] Façamos o seguinte exercício imaginativo: algum professor de química resolve banir o uso da tabela periódica em sua classe; propõe que seus alunos investiguem os elementos da natureza, utilizando o método científico; a cada elemento identificado é feita uma classificação, uma catalogação, o estabelecimento de uma nomenclatura própria; ao final do processo (caso fosse possível um feito desses em poucas semanas!) teriam uma tabela própria e um conhecimento produzido. O problema com esse tipo de abordagem é que esse processo simplesmente ignoraria séculos de produção e avanço da ciência que estão sintetizados na tabela periódica, que é utilizada quase que universalmente.

sujeito/objeto é deslocada do correlato cientista/realidade para estudante/conhecimento. Logo, uma prática educativa institucionalizada estabelece "[…] expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos […]" (BRASIL, 2013, p. 104), seja da educação infantil, do ensino fundamental, do médio, das modalidades da educação básica ou do ensino superior.

Embora possamos encontrar, no discurso iluminista, um importante deslocamento de uma ordem religiosa para uma científica – vejamos Kant (1784), com a possibilidade de usar, seja privado ou público, a razão – o conhecimento ainda é enunciado conforme o pensamento medieval e da antiguidade. Ainda nesse momento do Século XVIII, não ocorre uma ruptura tão nítida com noções metafísicas do conhecimento. Ao pensar na formação de Emílio, Rousseau (1995, 104) afirma que é preciso "[…] formar um armazém de conhecimentos que sirvam à sua educação durante a juventude e à sua conduta em qualquer época", como se o conhecimento não acompanhasse o movimento da realidade, visto que as funções enunciativas predominantes que eram articuladas ao conhecimento acionavam os signos da imutabilidade e a da revelação. Por meio da formulação do *conhecimento da verdade*, sustentava-se a ideia de que o conhecimento poderia ser *armazenado* para ser acionado em qualquer época. É provável que, só com discursos articulados ao campo científico e tecnológico, passou-se a ser admitida a "[...] rápida obsolescência dos conhecimentos provocada pela multiplicação dos meios de comunicação [...]" (BRASIL, 2013, p. 111).

3.2.2.4 A educação como um campo de práticas – a quarta regra

Essa regularidade se impõe em uma ordem discursiva que recorre ao dispositivo da dicotomia entre teoria e prática na Educação. Sentenças que trazem a ideia de "[…] que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos' [ou que] […] na prática a teoria é outra […]" (PIMENTA e LUCENA, 2006, p. 06) articulam os mesmos enunciados que permitem formulações do tipo: o estágio é o momento de pôr em prática tudo o que foi visto na teoria; essa disciplina é muito teórica; depois da avaliação teórica, será feita a avaliação prática; tenho a prática, mas não tenho a teoria, entre outras afirmativas. Esses enunciados circulam em ideias, comentários, falas de estudantes, cursos de formação continuada, nos meios de comunicação etc.

É um enunciado que transita pela dicotomia estabelecida entre teoria e prática, em que podemos identificar dois campos antagônicos que, no máximo, podem ser conciliados,

articulados, mas sempre em um *a posteriori* pedagógico. Todavia o que prevalece é uma dualidade. A teoria, por estar no campo abstrato, configura-se como um elemento supérfluo, exclusivo de iluminados e acadêmicos pertencentes a uma espécie de elite intelectual, que não pode apresentar nenhuma contribuição *prática* à educação. Apenas vive a se perder em divagações teóricas que duram horas e horas, sem nenhuma *finalidade prática*. Por outro lado, como a prática é concebida exclusivamente no campo empírico, aparece como o cotidiano, o dia a dia, o chão da escola, a sala de aula, onde a educação, efetivamente, ocorre um dia depois do outro. Nessa perspectiva, "não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a esses como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática'[…]" (PIEMENTA e LUCENA, 2006, p. 6).

Assim, tomando a dimensão enunciativa da prática como mais uma regra constitutiva do enunciado da educação no domínio cognitivo-epistêmico, em todas essas *falas*, aparecem elementos enunciativos que transgridem essa regra. Em outras palavras, essa oposição entre teoria e prática transita, o tempo inteiro, pela dicotomia empírico/abstrato. Esse domínio, por sua vez, concebe a prática educativa a partir da relação concreto/abstrato. Logo, não há uma dicotomia, mas função articulatória entre contrários, e o concreto e o abstrato são correlatos enunciativos, nessa perspectiva, visto que o que é teoria pode ter seu correlato prático e o que é prática tem seu correlato teórico.

Para além dessa dispersão enunciativa que aciona domínios não pedagógicos, vejamos como essa regra constitui o enunciado da educação no campo cognitivo-epistêmico. Em primeiro lugar, *a prática* nada mais é do que uma ação orientada por algum tipo de regra. No caso da prática educativa, identificamos algumas possibilidades de orientação: a teórica, a valorativa, a ideológica e a jurídica. A prática educativa é uma ação orientada por uma série de "[...] regras específicas […] [com resultado] satisfatório ou não [...]" (PLATÃO, 1997, p. 151). Também poderíamos falar em "[…] saberes necessários à prática educativa", conforme Freire (2002), no subtítulo de sua última publicação em vida: *Pedagogia da Autonomia* (1997).

Ao admitir a existência de certos *saberes* necessários à prática, estamos reconhecendo a possibilidade de que, na falta dos saberes que orientam, não há *prática*, porque sua função é constitutiva. Sem o saber, que fundamenta, que normatiza ou que direciona, o que sobra é uma ação aleatória, sem finalidade, sem curso. Afinal, independentemente da abordagem pedagógica, do tipo de finalidade da educação, do conhecimento a ser transmitido, existe um "[…] saber [que é] fundante da nossa prática educativa [...]" (FREIRE, 2002, p. 34). Essa regra define que há uma "[…] visão de mundo [ou várias] que orienta[m] as práticas

pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante" (BRASIL, 2013, p. 27). Essa regularidade está correlacionada às "[…] normas que orientam as práticas docentes, […] comprometidas com a formação cidadã para a cultura da vida" (BRASIL, 2013, p. 56). Elas não são necessariamente jurídicas, embora possam ser. No exemplo citado de uma regra orientadora da prática educativa que seja democrática e cidadã, apresenta-se, inicialmente, como uma norma valorativa, que se incorpora ao discurso político e, em seguida, ganha *status* jurídico.

> A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, *deve orientar as práticas criadas* na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas (BRASIL, 2013, p. 89 – grifos meus).

Outra correlação que aparece nessa investigação é a tomada da prática como objeto de reflexão pedagógica, tendo em vista uma (re)orientação de novas práticas educativas. Considerando a função anterior, que define a prática como uma ação orientada, vejamos um exemplo do aparecimento da prática como objeto da reflexão pedagógica: "[...] Aprofundai tôdas as regras de vossa educação, vereis que tôdas são erradas [...]" (ROUSSEAU, 1995, p. 94). Isso se justifica porque a regra que deveria orientar as práticas educativas, de acordo com Rousseau, era a própria natureza. Práticas tão restritivas à parte, vejamos que "[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo" (FREIRE, 2002, p. 11). Se, na função anterior, a falta de diretrizes que orientem uma prática descaracteriza a própria prática como tal. Aqui, a falta da tomada da prática, como objeto de reflexão pedagógica, não só descaracteriza a prática como a própria teoria perde seu estatuto.

A prática, concebida como uma ação orientada por regras/saberes e, ao mesmo tempo, como objeto de reflexão pedagógica é constitutiva da relação entre teoria e prática. Todavia, esse não é um acontecimento *a posteriori,* feito artificialmente pelo educador, que sai, de maneira indiscriminada, "[...] relacionando a teoria com a prática" (BRASIL, 2013, p. 39). É um pressuposto pedagógico que deve ser percebido por ele, e essas correlações são anteriores a sua ação, portanto cabe-lhes transitar conscientemente por elas. Trata-se do modo de existir tanto de uma quanto da outra no campo pedagógico. A teoria só é teoria porque há práticas sobre as quais se teorizam, e essas mesmas práticas só são práticas porque há teorias que as orientam. Portanto, em uma regra constitutiva do enunciado da educação, no domínio

cognitivo-epistêmico, é possível se falar em um nexo ontológico entre teoria e prática - a práxis (MARX e ENGELS, 1998).

3.2.2.5 Fases da educação – a quinta regra

A organização da prática educativa em séries, estágios, ciclos ou em qualquer outra etapa que se possa conceber, não é uma exclusividade dos discursos institucionais no âmbito nacional, que estabelece a "[…] Educação Infantil [o Ensino Fundamental e o Médio] como […] etapas da Educação Básica […]" no Brasil (2013, p. 449). Caracterizar de modo etapista é uma regra constitutiva do enunciado da educação que circula em discursos distintos. Um exemplo disso é discurso filosófico iluminista, em que Rousseau (1995, p. 255) fala de uma "[…] primeira fase da educação […]" ou do discurso filosófico da antiguidade, no qual Platão (1997, p. 64) cogita iniciar a "[…] educação pela musica em lugar da ginástica […]". Essa regularidade se materializa no discurso científico por meio da Psicologia genética piagetina. Enunciar a educação a partir de fases ou etapas é uma necessidade de adequação aos estágios do desenvolvimento cognitivo humano.

O discurso científico, que toma a cognição como objeto de estudo, no campo da Psicologia genética, sistematiza o modo como aprendemos em estágios de desenvolvimento. Conhecido como *sensório-motor*, o primeiro estágio descrito varia entre zero e dois anos de idade e é caracterizado pela falta de um esquema simbólico. A inteligência do indivíduo é, sobretudo, empírica e se apresenta como uma condição para a aquisição do *objeto permanente* e a de *meios-fins*. Esse estágio culmina com o desprendimento da pura empiria: tornar-se capaz de perceber a falta de um dado objeto e se torna capaz de utilizar instrumentos para atingir um dado objetivo. Já o estágio *operacional concreto* tem uma subdivisão. A primeira é o *pré-operacional*, que varia dos dois aos sete anos de idade. Se, no estágio anterior, já foi possível perceber a falta de um dado objeto, utilizar um meio para atingir uma finalidade, agora é o momento de se desprender mais um pouco da empiria e alcançar o nível das representações. Nesse momento, o indivíduo torna-se capaz de utilizar a própria subjetividade para dar explicações sobre o mundo. O animismo[67] e o artificialismo[68] são formas comuns de se explicarem as coisas nesse sub-estágio. A segunda subdivisão é o *operacional concreto* propriamente dito, que varia entre sete e doze anos de idade. A subjetividade é posta a serviço da objetividade do mundo. É possível realizar tarefas como

[67]Atribuir características de seres vivos a objetos inanimados.

[68]Atribuir características humanas a fenômenos da natureza.

classificar (identificar diferenças em objetos determinados) e conservar (identificar características próprias de determinado objeto independentemente de sua forma). Finalmente, o terceiro estágio – o *operacional formal* – é o que começa por volta dos doze anos de idade e estende-se pelo resto da vida. A capacidade de abstrair é a principal característica desse estágio, em que se formulam hipóteses e se transita pela relação entre o que é possibilidade e o que é realidade (PIAGET, 1986).

Nessa ordem discursiva, a relação sujeito/objeto transita por cada estágio condicionada às suas possibilidades, ou seja, em cada estágio, a cognição apresenta processos psicológicos específicos, como memória, atenção, linguagem, juízo etc. Quanto mais as *estruturas lógicas* do indivíduo se complexificam, mais o desenvolvimento cognitivo acontece, consequentemente, a aprendizagem ocorre. Essas estruturas equivalem à capacidade que o cérebro tem de fazer as atividades lógicas e não se confundem com a parte física nem orgânica.

Essa complexificação é denominada de *avanço cognitivo*, que acontece no encontro entre a estrutura lógica e um dado objeto, que deve ser *moderadamente discrepante*. As estruturas lógicas do indivíduo precisam estar adequadas ao objeto de conhecimento. Caso o objeto tenha uma complexidade inferior, não contribuirá com a complexificação da estrutura, portanto, não haverá avanço cognitivo. Se a complexidade for demasiadamente superior, a estrutura lógica não terá capacidade de acomodar o objeto e não haverá avanço. Nesse caso, se o objeto for moderadamente discrepante, ocorre o processo de assimilação e acomodação. Para isso, primeiro, o objeto é acomodado na estrutura lógica; em seguida, ocorre a assimilação, ou seja, a estrutura se modifica para digerir esse novo saber e tornar-se parte dela (PIAGET, 1986).

Conceber a educação tendo em vista "[…] os cuidados e as etapas […]" (ARIÈS, 1986, p. 182) implica considerar não só o caráter cumulativo do conhecimento, mas também a própria disposição humana para aprender, suas possibilidades e seus limites. Por falta de uma chancela científica, esse enunciado não deixou de estar presente na Antiguidade, em Platão, nem no início da Modernidade, em Rousseau. Todavia, enquanto o enunciado da aprendizagem ganha materialidade no discurso científico da Psicologia, a cognição eleva-se aa campo de domínio constitutivo do enunciado da educação.

Para esse enunciado, uma correlação possível é essa regularidade da educação como uma prática definida por fases, a ponto de se conceberem "[…] diferentes etapas da educação regular [bem como] […] oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades […]" (BRASIL, 2013, p. 301-354). Portanto, à medida que o aluno vai

avançando nos estudos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, os objetos de estudo vão sendo deslocados, gradativamente, do campo empírico ao simbólico, em correlação com o discurso da Psicologia genética.

3.2.2.6 Correlatos cognitivo-epistêmicos da educação: planejamento, ensino e aprendizagem

O enunciado do planejamento educacional, como correlato articulador desse campo de domínio, é subordinado às regras descritas anteriormente que fazem do conhecimento objeto da educação, e dela, uma prática organizada em etapas. Embora esse enunciado acione também o domínio ideopolítico quando se impõe como fundamental para democratizar o espaço escolar, nesse domínio, os achados descritos dizem respeito às regras já anunciadas. Em outras palavras, o planejamento educacional é concebido como uma antecipação da prática educativa, em função da relação conhecimento, ensino e aprendizagem ou da apropriação de saberes historicamente produzidos, selecionados e sistematizados.

Na antiguidade, Platão (1997, p. 107) já falava em um "[…] plano geral de educação […]". Em nosso tempo, Freire (1967, p. 83) ressalta a "[…] busca do planejamento, em substituição aos esquemas importados", porque o planejamento contempla a possibilidade de se organizar um trabalho pedagógico que tenha como ponto de partida os próprios educandos e seus saberes prévios, seu universo vocabular, seus estágios de desenvolvimento cognitivo e sua cultura. A mera utilização de "esquemas importados" retira das mãos de educadores e de educandos essa possibilidade e ignora todos esses elementos. O fato é que esse enunciado é mais um correlato constitutivo da educação, que independe do discurso e do domínio em que transita.

Assim, "[…] o planejamento das ações pedagógicas […] é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade […] das aprendizagens perspectivadas […]" (BRASIL, 2013, p. 29). Essa correlação também se apresenta de outros modos, para além da aprendizagem, porque o "[…] planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências […]" (BRASIL, 2013, p. 89) e contempla uma antecipação, por meio da abstração do trabalho educativo, com o estabelecimento de objetivos, a seleção de conteúdos, a escolha de metodologias e a previsão de avaliar todo o processo. Trata-se, pois, de racionalizar estratégias para alcançar determinadas finalidades pedagógicas.

O enunciado do ensino como dimensão pedagógica da educação - A correlação entre ensino e educação aparece de tantas maneiras que algumas leituras e formulações um pouco mais desatentas fazem "[…] uso confuso e indistinto dos termos 'educação' e 'ensino' como se fossem sinônimos [...]" (CARLOS e DUTRA, 2017, p. 174). Nos discursos que circulam em falas cotidianas, nas legislações, nos debates políticos, nas comunicações midiáticas, entre outros, são comuns diversas correlações entre educação e ensino. Em algumas circunstâncias, isso ocorre sem nenhum rigor conceitual, teórico nem metodológico. Tendo em vista que, ao negar que não "[…] deve recair sobre as escolas e seus educadores toda a responsabilidade pela mudança da qualidade do ensino" (BRASIL, 2013, p. 118), é possível utilizar *educação* ou *ensino*, ou um no lugar do outro, sem necessariamente um critério. De semelhante modo, "[…] a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação" (BRASIL, 2013, p. 125) Em outras ocasiões, aparece uma relação de pertencimento, em que um é mais amplo, mais abrangente, mais geral; o outro, mais específico, mais disciplinar, mais profissionalizado, institucionalizado. Então, "[…] cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino […]" (BRASIL, 2013, p. 18).

Embora se fale, "[…] quase que exclusivamente, do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber" (FREIRE, 2002, p. 25), o ato educativo consiste em ensino, desde que o ato do ensinar esteja carregado de intencionalidade, que seja precedido por uma seleção do que se ensina e pela sistematicidade das ações. Mas é plausível afirmar que quem ensina nem sempre educa, caso esse ensino não seja feito com uma intencionalidade, não haja seleção do que se ensina e haja ausência de organização metodológica.

Dentro dos *limites* dos enunciados pedagógicos ou no campo de domínio cognitivo-epistêmico que é acionado pelo enunciado da educação, nem sempre quando se escreve sobre a educação o ensino é objeto da reflexão. É possível abordar as políticas educacionais e a história da educação, refletir sobre os sujeitos da educação, e nada disso envolver as especificidades do ensino. Nem sempre, quando se reflete pedagogicamente sobre ensino se está pensando em educação. Embora *o ensino* e *a educação* estejam implicados enunciativamente, séries enunciativas como estratégias de ensino, ensino de determinada disciplina, modalidade de ensino, ensino fundamental, médio e superior, objetivos, sentidos e significados do ensino acionam a dimensão pedagógica, portanto, têm como correlato o enunciado da educação.

Afinal, quando, em Freire (1967, p. 116), identificamos séries de signos relativas a

"[…] métodos do ensino da leitura e da escrita [...]", é o enunciado da educação que está sendo articulado, mobilizado ou utilizado; quando a LDB 9394/96 formula séries de signos como Ensino Fundamental, Ensino Médio ou qualidade do ensino, mais uma vez, o enunciado da educação está presente, possibilitando que se normatize a educação brasileira.

O enunciado da aprendizagem como uma finalidade da educação tem uma materialidade nos discursos historiográficos, visto que "[…] o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem [por volta do Século XV e XVI], como uma forma muito comum de educação […] toda a educação se fazia através da aprendizagem […]" (ARIÈS, 1986, p. 228). Os discursos científicos, apresentam correlações não só no campo cognitivista, mas também no campo comportamentalista. E como o signo *aprendizagem* também se configura como um correlato do behaviorismo, nesse domínio, o ensino que seria seu *par*, no campo cognitivo, assume a posição de *estímulo.* Nessa ordem discursiva, "o termo *aprendizagem* é uma expressão científica baseada em observações de comportamento em situações repetidas" (PETERSON, 1986, p. 6). Isso significa que o enunciado da aprendizagem está articulado a um domínio mais amplo, que é a Psicologia abordada a partir da concepção positivista de ciência, sobretudo com base nas ciências naturais e biológicas.

Se, no campo cognitivista genético, são estabelecidos *estágios* de desenvolvimento como uma espécie de limite e possibilidade para que ocorra a aprendizagem, que é definida como a complexificação das estruturas lógicas do indivíduo, no *behaviorismo*, a "[…] mudança de comportamento, em resultado da experiência, é [o que se entende por] aprendizagem" (MEDNICK, 1970, p. 12). De um lado, há uma relação entre estrutura lógica e conhecimento novo, assimilação e acomodação, complexificação das estruturas cognitivas a partir da integração desse novo conhecimento com ela; de outro, existe uma relação estímulo/resposta, que concebe a aprendizagem como uma observável mudança de comportamento.

Nessa ordem discursiva, a aprendizagem pode aparecer como *condicionamento clássico*, que é um tipo elementar apoiado na relação estímulo/resposta. Como *condicionamento instrumental ou operante*, envolve elementos como reforço, extinção, reforçadores condicionados, punição e treinamento.

> O condicionamento operante difere do clássico em certos aspectos. Por exemplo, o condicionamento clássico só se aplica às situações em que uma reação é inevitável; no caso da planária, a contração é um reflexo automático ao choque elétrico. No condicionamento operante, em contraste, o investigador deve aguardar pacientemente que a reação ocorra naturalmente, antes de poder incrementar a sua probabilidade com um prêmio (MEDNICK,

1970, p. 15).

Deslocando esse enunciado para outras correlações, podemos dizer que, "[…] de um lado, [está o] objeto de meu ensino, de outro, o da aprendizagem do aluno, e ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva" (FREIRE, 2002, p. 78) aparece como uma necessidade constitutiva da própria aprendizagem. Nessa perspectiva, esse processo requer a apropriação de determinado saber e o desenvolvimento de competências para operar com esses saberes. Por exemplo, aprender uma língua implica o desenvolvimento da capacidade de estabelecer uma relação comunicativa, e não, simplesmente memorizar sua estrutura gramatical, sua sintaxe, sua morfologia; aprender matemática exige a mobilização desses saberes em situações-problemas e não, apenas, apropriar-se de fórmulas e conceitos matemáticos. Se, para os bahevioristas, a permanência de um comportamento não modificado indica falta de aprendizagem, e se, para o cognitivista, a permanência da estrutura lógica em seu mesmo grau de complexidade indica que não houve aprendizagem, ou seja que a educação não conseguiu atingir uma de suas principais finalidades, no campo comportamental, cognitivo, ético, estético e afetivo.

Em síntese, o domínio cognitivo-epistêmico é configurado em meio a algumas regularidades. A primeira diz respeito à educação como objeto do conhecimento; a segunda consiste em reconhecer uma série de signos evocativos da educação; a terceira faz do conhecimento o objeto da educação; a quarta enuncia a educação como um campo de práticas, e a última permite que se fale sobre a educação a partir de fases que acompanham o desenvolvimento humano. Além dessas regras, descrevemos a educação por meio dos correlatos cognitivo-epistêmicos do planejamento, do ensino e da aprendizagem.

3.2.3 Domínio Ideopolítico

Esse campo associado apresenta particularidades em relação aos outros dois com sua própria constituição enunciativa, porque os demais são campos disciplinares: a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia e a Epistemologia. Quanto à ideologia e à política, embora tenhamos campos disciplinares que as estudam, prioritariamente as Ciências Sociais (Sociologia e Ciências Políticas), tanto a ideologia quanto a política não são disciplinas, mas práticas sociais. De modo semelhante, a educação também o é. Ela não é uma ciência, mas um fenômeno humano, uma prática social que tem campos disciplinares voltados para ela, sobretudo, a Pedagogia.

Nesse campo de domínio, o enunciado da educação é constituído de institucionalidades, correlatos e funções que também precisam ser explicitados. A primeira coisa a ser apontada é a existência de institucionalidades educativas coexistentes nesse campo de domínio: vivemos em sociedade, e isso quer dizer que há relações complexas tecidas entre as pessoas que precisam ser organizadas pelo estabelecimento de um Estado. Uma dessas relações é a educação, que assume mais uma forma institucional a partir do enunciado de sua articulação em um sistema.

Desse domínio ideopolítico, emerge um discurso jurídico que, devido à finalidade de organizar as relações educativas, exige que o Estado crie um sistema educacional, cujas terminações estejam na instituição escolar, articulando o enunciado da escola como o lugar da educação, por excelência. Sob esse ponto de vista, essa escola, como célula de um sistema articulado pelo Estado, tem finalidades, entre elas, a de preparar indivíduos para exercerem a cidadania em sociedade. Todavia, esse domínio não se encerra nesse circuito. Devido à sua natureza, é um domínio conflitivo, organizado por regras que permitem a existência de discursos antagônicos. No centro desse processo, há o enunciado que correlaciona educação e luta de classes, ou seja, a ideia de uma educação para as classes dominantes, e outra, para as classes dominadas. Se essa dominação é enunciada por uma perspectiva de gênero, essa classe dominante pensa numa educação própria para manter a estrutura do patriarcado à custa da opressão das mulheres. As classes dominadas já defendem uma educação tipicamente feminista, que objetiva superar o patriarcado como forma de organizar as relações em sociedade.

Então, se essa dominação é enunciada na perspectiva econômica, as classes dominantes seriam os ricos, os detentores dos meios de produção, os burgueses; e as classes dominadas, os trabalhadores, o proletariado. Enquanto os detentores dos meios de produção defendem uma educação para manter essa ordem, os trabalhadores buscam uma educação que auxilie sua superação.

Independentemente do tipo de dominação, nesse campo de domínio, as classes dominantes estão sempre articuladas a estratégias educativas, como associar educação a regras de etiqueta, boas maneiras e difusão de um padrão de moralidade e de censura, forjando uma função enunciativa cosmética para a educação e uma proibitiva. No caso das classes dominadas ou subalternizadas, a educação sempre estará articulada a um discurso de subversão da ordem posta, portanto, de transformação. Esse é um terreno propício para o florescimento das condições enunciativas de um discurso próprio para uma Educação Popular.

3.2.3.1 A Sociedade, o Estado, os Sistemas e a Escola como instituições educativas

Uma das características humanas, no que tange à sua sobrevivência, é sua vida organizada em sociedade. Tanto que a dimensão social está posta ao lado da biológica e da psicológica como constitutivas do ser humano. Viver em sociedade requer uma convivência mediada por uma série de relações, de regras e de valores. Esse é um fato observável tanto em sociedades com formas de organização mais simples, mais isoladas quanto na sociedade global do Século XXI, que, por meio das tecnologias da comunicação, pode articular o mundo inteiro a partir dessas relações igualmente. Porém a vida em sociedade não é linear nem harmônica. Isso independe de sua dimensão micro ou macro. E quanto mais complexa, mais há possibilidades de conflitos entre classes, gerações, relações de gênero, raciais etc.

Todavia, para além de uma análise sociológica, devemos concentrar a atenção no modo como o signo *sociedade* assim como o enunciado da família, em seu respectivo domínio, foi elevado ao *status* de instituição educativa. A sociedade também aparece como instituição regulamentada, como um conjunto de indivíduos que constituem o corpo social, com saber e prática (regras), com atribuições reconhecidas publicamente.

A ideia de uma "[…] educação da sociedade […]" aparece em Rousseau (1995, p. 14) como contraposição a uma educação que segue os princípios da natureza, isto é, uma educação feita no isolamento. Contudo, esse tipo de educação isolada teria como finalidade apenas "[…] dar à infância o tempo de amadurecer" (ROUSSEAU, 1995, p. 95).

Nessa ordem discursiva, a relação entre educação e sociedade não é pedagógica, ao contrário, não se deve educar em sociedade, mas isoladamente. A educação não é concebida como prática social, é uma prática que deve seguir preceitos naturais, para fazer os seres humanos alcançarem sua natureza plena. O homem, na "[…] sociedade, passa por uma segunda educação inteiramente oposta à primeira e por meio da qual aprende a desprezar o que estimava e a estimar o que desprezava" (ROUSSEAU, 1995, p. 392).

Esse é um discurso que faz da sociedade um espaço de desconstrução da educação faz da educação uma estratégia de sobrevivência do indivíduo em sociedade e apesar dela.

> A sociedade, na sua história, constitui-se no *locus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na

> continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face. Por isso, vive-se, hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto, da superficialidade (BRASIL, 2013, p. 15).

Ao deslocar o eixo desse enunciado *naturalista* para outra direção, identificamos outras correlações entre educação e sociedade que acionam signos como vida, cultura, religiosidade, política e diversas outras dimensões da sociabilidade humana. Essa relação educação/sociedade também é constituída de domínios diversos, porquanto é caracterizada como *dialética*, *descontínua* e *fragmentada*, por isso poderá ser objeto de estudo dos marxianos, dos foucaultianos e dos pós-modernos, em geral. Contudo, centrando a análise nesse campo de domínio ideopolítico, está posto que, como "não há educação fora das sociedades humanas […], não há homem no vazio" (FREIRE, 1967, p. 35). A sociedade é a primeira instituição educativa ideopolítica, porque se entende que, embora se busquem "[…] mudanças radicais na sociedade […]" (FREIRE, 2002, p. 68), por meio da educação, sua existência, de um modo ou de outro, é condição para o aparecimento da educação.

A emergência do enunciado da sociedade é necessária às correlações ideopolíticas nos discursos sobre educação. Ela, que necessariamente, ocorre em sociedade, pode ser feita a favor do tipo de sociedade em que ocorre ou contra ela e pode vislumbrar a construção de outro tipo de sociedade. Considerando essa possibilidade de construção, emerge o enunciado da "[…] participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação […]" (BRASIL, 2013, 5).

O Estado é enunciado como um modo de organizar as relações em sociedade. Nesse campo de domínio, ele é mais uma instituição que pode aparecer de diversas maneiras, configurações, estruturas e tamanhos, com base em princípios e valores diferenciados, e pode ser mais ou menos autoritário, devido ao modelo que adota. Ao longo da história, há estados despóticos, como as monarquias absolutistas e os impérios; as repúblicas, sejam oligárquicas, liberais ou socialistas. Há diversas outras combinações possíveis, como uma república presidencialista ou parlamentarista, uma monarquia parlamentarista, uma república ditatorial etc.

Independentemente da forma como o Estado se organiza, ele aparece como mais uma instituição correlacionada à educação, porém só há uma possibilidade de a educação ser configurada como um direito público, e o Estado é obrigado a oferecê-la: o Estado democrático, porque, nessa ordem discursiva, há uma posição de sujeito que é delimitada e assumida pelo povo - a posição cidadã. Em outras configurações do Estado, há posições de sujeitos como súditos, população e até consumidores/indivíduos em estados ultraliberais. A

posição cidadã, com sua condição de existência em uma configuração de Estado democrático, é marcada pelo elemento do direito, configurado não apenas como uma agência marcada pelo poder, mas também por obrigações, e seu poder se origina no povo.

O discurso sobre a criação e a manutenção da "[…] estrutura do estado nacional democrático […]" (FREIRE, 1967, p. 79) é condição para articular o enunciado da educação como um direito público, subjetivo e humano. Nessa ordem discursiva, "[...] educar é responsabilidade […] do Estado e da sociedade" (BRASIL, 2013, p. 27). Se apenas um Estado democrático pode se responsabilizar, obrigando-se pelas condições materiais de desenvolvimento da educação, sua universalização é uma condição para democratizar a sociedade como um todo. Esse enunciado da educação como direito de todos e dever do Estado materializou-se em nossa Constituição Federal de 1988 e possibilitou a articulação de um discurso institucional sobre a educação, colocando o Estado brasileiro em pé de igualdade com a sociedade e com a família. A responsabilidade do Estado, primordialmente, não é só de prover recursos, mas também de respeitar e de disseminar valores como democracia, diversidade, igualdade, participação e inclusão, em forma de políticas curriculares em PCNs, base nacional comum, livros didáticos etc.

Considerando o Estado democrático como instituição educativa, a educação é posicionada enunciativamente como um direito social ao lado de outros direitos, como saúde, trabalho, moradia, aposentadoria e segurança pública. É preciso ressaltar que os "[…] direitos sociais se referem aos direitos que dependem da ação do Estado para serem concretizados e estão associados, fundamentalmente, à melhoria das condições de vida do conjunto da população, relacionando-se com a questão da igualdade social" (BRASIL, 2013, p. 105). E como o Estado é uma estratégia de organização das relações humanas no interior das sociedades, os sistemas de educação aparecem como uma estratégia estatal de organização da educação, não só a que é oferecida pelo Estado, mas também a que regula os setores privados.

Assim, considerando que o enunciado que possibilita se falar sobre "um […] sistema de educação" (PLATÃO, 1997, p. 118) não é uma exclusividade dos estados modernos nem dos democráticos, podemos percorrer discursos em tempos e lugares distintos para evidenciar esse acontecimento. Isso se evidencia, enunciativamente, no discurso historiográfico, ao mencionar "[…] o sistema educacional francês […] baseado na escola única" (ARIÈS, 1986, p. 192), ou, a ideia de que "[…] nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional" (ARIÈS, 1986, p. 276).

É importante não confundir o enunciado da educação como direito, como uma função constitutiva dos discursos que possibilitam se falar em Estados republicanos e democráticos, com uma educação que é a mola propulsora do desenvolvimento nacional, que pode constituir discursos que sustentam estados repressores. É possível identificar o enunciado do "[…] início da consolidação do sistema educacional brasileiro nos primórdios do período imperial" (ARRIADA e TAMBARA, 2014, p. 204). Porém, o enunciado que ressalta a educação como um direito é próprio de um discurso constitutivo de noções a respeito de um Estado democrático, de direito, inclusivo, pautado em princípios éticos de humanização. Nessa ordem discursiva é possível articular

> […] a efetivação do direito constitucional de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, […] [que] compromete-se com a eliminação dos modelos de sistemas paralelos e segregados de ensino às pessoas com deficiência e com a adoção de medidas políticas educacionais para a acessibilidade e o pleno acesso aos espaços comuns de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 221).

Nessa direção, não se sustenta o discurso do desenvolvimento econômico como uma finalidade em si mesma, mas como um meio que tem em vistas o objetivo central de redução das desigualdades sociais, a elevação do padrão de vida das pessoas e o bem-estar social. É visando a essas finalidades que o discurso de um Estado democrático aponta para a "[…] necessidade de institucionalizar um sistema educacional público de Educação Básica […]" (BRASIL, 2013, p. 361).

Essa estratégia que institucionaliza a educação em sistemas ganha contornos diferenciados, a depender do modo como se organiza o Estado, sobretudo dos discursos que nos possibilitam falar sobre esses *modos* de organização – se são liberais, progressistas etc. Mas o que a maior parte desses discursos sobre os modos de organização societária não prescinde é do enunciado da instituição escolar.

> Há uma série de elementos específicos ao funcionamento do enunciado da instituição escolar: sua rotina, seus profissionais, seu espaço físico, sua carga horária, o calendário letivo que contempla os eventos no decorrer do ano […] Por mais que a chamada "escola tradicional" seja correlacionada às figuras de professores sisudos, à rigidez, ao autoritarismo e aos castigos físicos, do ponto de vista enunciativo, há uma tensão que busca equacionar a tradição e a dureza à ludicidade e ao prazer pelo ato de conhecer, chegando até mesmo ao apelo através de um discurso romântico. Em matéria de rispidez dos professores, que situa a escola como uma espécie de tortura, punição e prisão para os alunos, tudo seria uma questão de corrigir o método.

> […] Embora o espaço físico da escola seja posicionado enunciativamente com suas paredes enfeitadas por vários cartazes, com as letras do alfabeto, […] há uma série de regras a que todos devem obedecer: uma campainha que toca a cada 50 minutos […] Esse discurso ainda descreve fisicamente a escola como um espaço dotado de bibliotecas, cantina, quadra de esportes, […] Toda essa ambientação parece ser exclusivamente atual, mas é evocada em discursos que emergiram em tempos históricos e lugares completamente distintos desse (ALCANTARA e CARLOS, 2015, p. 214).

Conforme observamos, há discursos que caracterizam a escola como uma instituição educativa dotada de estrutura física e com profissionais destinados a criar e a manter as condições para que os processos educativos sejam plenamente desenvolvidos. Nesse campo ideopolítico, há uma correlação que articula Escola, Sistema, Estado e Sociedade como instituições educativas, e a Escola é uma instituição subordinada a todas as outras, ainda que em uma ordem discursiva pedagógica se configure como um local mais adequado para a prática educativa, no que diz respeito à transmissão do conhecimento. Nos discursos historiográficos, identificamos "[…] a multiplicação das instituições educacionais como os colégios, as pequenas escolas e as casas particulares [...]" (ARIÈS, 1986, p. 141).

Embora existam discursos que ressaltam essa adequação da instituição escolar às necessidades educativas, também encontramos enunciados que possibilitam a crítica político-pedagógica à instituição escolar. Por isso a escola precisa a "[…] ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado" (BRASIL, 2013, p. 16). Essa mesma função enunciativa crítica nos permite afirmar que, na escola, "[…] os educandos cedo descobrem que […] têm de se adaptar aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um desses preceitos é não pensar" (FREIRE, 1987, p. 88). Uma terceira crítica aparece na menção à "[…] realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto" (FREIRE, 2002, p. 15).

Visto isso, temos um correlato de crítica à instituição escolar que aparece explicitando sua rigidez, seu autoritarismo e sua descontextualização. Contudo essa correlação enunciativa entre escola, sistema, estado e sociedade abriga discursos sobre as possibilidades de construir relações pedagógicas flexíveis, democráticas e contextualizadas. Mesmo que, em ordens discursivas de caráter liberal, desenvolvimentista ou as que possibilitam a defesa de estados imperialistas se pense na educação, consequentemente, a escola, como estratégia de desenvolvimento nacional, tem a função pragmática de determinar a oferta educacional. Há, também, discursos progressistas por meio dos quais se podem defender estados democráticos, e a instituição escolar é enunciada como estratégia de consolidação de um direito humano,

público e subjetivo: a educação. Nesse caso, temos uma função ética. Portanto, o signo da instituição escolar terá uma função enunciativa pragmática ou ética a depender dos correlatos constitutivos dos enunciados de sociedade, estado e sistema educacional.

3.2.3.2 Correlatos ideopolíticos da educação: a educação como preparação e sua relevância

A relação entre educação e preparação é um correlato enunciativo presente nesse domínio discursivo e que consiste em afirmar a educação como forma de preparar os indivíduos para uma vida futura em sociedade. Em *A República,* Platão (1997, p. 95) recorre a esse correlato para construir seus diálogos socráticos a respeito da fundação de uma cidade-estado. Para viver nessa sociedade, o povo seria "[…] preparado pela educação". Esse enunciado tem materialidade nos discursos políticos brasileiros que se articulam, ao menos, aos elementos da cidadania e do trabalho.

No que diz respeito à cidadania, essa correlação posiciona a educação como prática capaz de disseminar valores democráticos, de participação, reivindicação, organização, entre outros modos de exercer a função cidadã. Tomando a preparação para o trabalho, além de agregar a preparação cidadã, a transmissão do conhecimento escolar, aliada à formação técnica, é um pilar. Nessa ordem discursiva, "[…] a preparação básica para o trabalho e a cidadania e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo" (BRASIL, 2013, p. 39).

O enunciado da *relevância da educação* aparece nesse campo de domínio com a justificativa de que os efeitos da educação estão presentes em muitas áreas da vida humana. Nessa linha de raciocínio, ela é uma ação fundamental para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo. Relações enunciativas como educação, autoestima, renda, condição de vida, posição social, empregabilidade, profissionalização, cidadania e participação política permeiam esse enunciado em questão.

Nessa ordem discursiva, "[…] a educação [aparece] na primeira fileira das obrigações humanas" (ARIÈS, 1986, p. 140) ou, ainda, "[…] segundo Varet, em *De l'éducation chrétienne des enfants,* de 1666, 'a educação das crianças é uma das coisas mais importantes do mundo'" (ARIÈS, 1986, p. 141). Conforme está posto no discurso historiográfico, esse enunciado não é uma exclusividade dos discursos políticos atuais, e sua materialidade já se configurava em discursos que circulavam em tempos e lugares distintos deste em que

vivemos.

No que diz respeito à correlação entre educação e cidadania, "[…] pode-se afirmar que a relevância da Educação em Direitos Humanos aparece, explícita ou implicitamente, nos principais documentos que norteiam as políticas e as práticas educacionais" (BRASIL, 2013, p. 521). Esse mesmo correlato é condição para se afirmar "[…] a relevância da Educação Ambiental como fator fundamental para a cidadania e para a perspectiva de criação de um mundo melhor" (BRASIL, 2013, p. 544). O correlato que articula educação e trabalho faz emergirem condições de se mencionar a "[…] importância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento do país" (BRASIL, 2013, p. 209). Temos o correlato ideopolítico da relevância da educação constituído de signos como cidadania, direitos humanos, meio ambiente, trabalho, tecnologia e desenvolvimento.

3.2.3.3 Etiqueta, boas maneiras e censura: funções enunciativas ideológicas (cosmética e proibitiva)

Ser cortês, exercitar o papel de bom anfitrião, sentar-se à mesa com postura correta, utilizar adequadamente os utensílios da mesa, conhecer vinhos, falar corretamente o idioma corrente, conversar em outras línguas, não falar alto, tocar piano, entender de belas artes, apreciar música clássica etc. são saberes e posturas classificados como normas de etiqueta ou das ditas *boas* maneiras. Checchin e Cunha (2007, p. 2) afirmam que "[...] um dos mais antigos manuais em circulação no país foi escrito pelo Cônego português conhecido como J. I. Roquette - *O Código do Bom-Tom,* datado de 1845". Certamente, há uma série de enunciados que circulavam através desses manuais que regulavam o comportamento das sociedades, no que diz respeito à higiene e a outros hábitos. Eles (2007, p. 6) ainda relacionam uma série de outros desses manuais que circularam no Brasil já no Século XX:

> […] Boas Maneiras: Manual de Civilidade, de 1936; Economia Domestica, de 1958; Da arte de ser dona de casa, de 1951; Aprenda as boas maneiras, de 1958; Orientação indispensável à família (Economia Doméstica, Maternidade, Puericultura, Socorros Médicos de Urgência), [s.d]; Educação de Mulher, de 1936; Psicologia Feminina, de 1924 – entre vários outros

Nesse campo de domínio ideopolítico, eis a função enunciativa que permite se falar no "[…] típico homem [e mulher] de sociedade bem educado [o *gentleman* e a *lady*] […]" (ARIÈS, 1986, p. 106): a correlação entre educação e boas maneiras, ou normas de etiqueta. Essa é uma função enunciativa ideológica, de ordem cosmética, que se manifesta nesse domínio à medida que ganha *status* pedagógico - "[…] a visualização dessas regras como

pertencentes ao círculo restrito da boa sociedade burguesa, as quais deveriam ser almejadas e imitadas pelo restante da população" (CHECCHIN e CUNHA, 2007, p. 7). Ao se referir a Emílio e sua amada Sofia, Rousseau (1995, p. 458-459) recorre a essa mesma função, ao afirmar que "[...] ambos tiveram a mesma educação, ambos são igualmente corteses, ambos igualmente providos de gosto e de espírito, ambos animados pelo mesmo desejo de receber seus convidados e de deixá-los todos contentes".

Essa função cosmética visa a uma contraposição entre os signos da civilidade e da barbárie, e a educação é esse elemento civilizatório, difusor de bons costumes, de higiene, de polidez. "Para parecer bem educado, não bastava como hoje saber comportar-se à mesa: era preciso também saber servir à mesa" (ARIÈS, 1986, p. 229). Ao indivíduo rude, ao rústico, ao que não sabe se portar em público, ao que não senta à mesa adequadamente, que não tem hábitos de higiene adequados falta educação, porque não passam de bárbaros.

A educação, por meio dessa função enunciativa, torna-se sinônimo de *boas maneiras*. Em outras palavras, "os ditames da boa educação incutidos na idéia de autocontrole como preceito da civilidade vinculam-se ao desejo de abandono das práticas de 'barbárie', efetivadas anteriormente às necessidades de adesão ao 'processo civilizador'" (CHECCHIN e CUNHA, 2007, p. 2). Finalmente, para evidenciar essa função que articula a educação a regras de etiqueta e de boas maneiras,

> a conduta doce e harmoniosa das crianças, escreveria um pedagogo do Século XVIII, dá mais crédito a uma escola do que uma instrução sólida, porque ela mostra a todos que a criança foi instruída, embora talvez tenha aprendido pouca coisa, já que as boas maneiras são a parte principal da educação (WATSON, apud. ARIÈS, 1986, p. 250)[69]

Se essa função enunciativa ideológica cosmética ganha *status* e circulação no domínio idepolítico dos discursos sobre a educação, sobretudo em tempos de modernização ou de aburguesamento da sociedade, a função ideológica da censura tem seu espaço discursivo em períodos marcados por repressão política, logo, por regimes antidemocráticos. Em nome da moral, dos bons costumes e da manutenção da ordem, defende-se a censura de determinada prática educativa, do ensino de determinado conteúdo, da abordagem de determinada temática, esse ou aquele livro, essa ou aquela história.

Ao transitar por esse discurso, o Programa Escola sem Partido[70] formula um

---

[69] *The English Grammar Schools to 1606.*

[70]Trata-se de um projeto articulado ao denominado Movimento Brasil Livre, ligado a parte da classe média brasileira, segundo o qual a garantia da neutralidade política seria a solução para os problemas da educação pública no Brasil. A chamada doutrinação comunista aparece como um dos principais alvos do movimento. Para

anteprojeto de lei em que propõe e vetar, em seu artigo 3º, "[…] a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero"[71]. Há temáticas proibidas que devem ser interditadas nas práticas educativas. É isso que esse tipo de discurso defende. Ainda citando o mesmo exemplo, só que em seu artigo 4º, o professor "[…] não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas". Essa é uma função enunciativa que diz o que o professor, a gestão ou o poder público não devem fazer ou ensinar. Ao contrário de um discurso ou um saber pedagógico que orientam a prática educativa, esse discurso veta, censura, proíbe.

Se a função enunciativa ideológica descrita anteriormente é cosmética, por causa de suas correlações e estratégias que acionam elementos no plano aparente, observável, superficial e no estabelecimento de padrões estético-comportamentais, ela se configura como proibitiva, devido às suas estratégias para interditar o que pode ser ensinado ou como se pode educar. Diferentemente da função cosmética, a proibitiva utiliza a estratégia de se integrar ao discurso jurídico, por isso sua materialidade em anteprojetos de lei, sua circulação em casas legislativas e nos debates parlamentares.

Para além dos debates atuais, também podemos encontrar essa mesma função enunciativa proibitiva nos discursos historiográficos que foram articulados em pesquisas sobre os Séculos XV, XVI e XVII. Nessa ordem discursiva, "certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se dessem às crianças livros duvidosos" (ARIÈS, 1986, p. 135). Ou, ainda, menciona que, em determinadas experiências, só eram "[…] permitidos jogos educativos, ou seja, os jogos que haviam sido integrados na educação: todos os outros eram suspeitos" (ARIÈS, 1986, p. 144). A função proibitiva é um dispositivo que emerge nesse domínio ideopolítico como estratégia para interditar certas práticas educativas.

3.2.3.4 A luta de classes, os direitos da mulher e a subversão: funções enunciativas transformadoras

Ainda recorrendo ao discurso historiográfico, constatamos que ele articula a educação

---

saber mais sobre o projeto, veja o *site* disponível em: <www.programaescolasempartido.org> Acesso: 10 de abr. de 2017.

[71]Embora os termos "ideologia de gênero" ou "teoria de gênero" circulem nos discursos políticos e ideológicos da direita brasileira, não são reconhecidos no campo acadêmico das Ciências Humanas nem Sociais. O que existe no campo acadêmico são discussões sobre "relações de gênero" ou teorias como a *Queer,* por exemplo. Portanto, nomear essas discussões ou campos teóricos como "ideologia de gênero" é uma forma grosseira, do ponto de vista teórico e conceitual, de se referir à problemática.

ao antagonismo das classes sociais, em formulações a respeito da "[…] especialização de dois tipos de ensino, um para o povo, e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas […] os ricos foram separados dos pobres" (ARIÈS, 1986, p. 183). Diversos signos evocativos das classes sociais aparecem nesses discursos historiográficos: nobreza, clero, burguesia, plebe, proletariado, escravos etc. Mas foi no discurso político a respeito do capitalismo que apareceu o antagonismo entre burgueses e proletários, articulado à contradição capital/trabalho.

Nessa ordem discursiva, "a história de todas as sociedades, até agora, tem sido a história da luta de classes. […] opressores e oprimidos estiveram em contraposição uns aos outros […]" (MARX, 2008, p. 8). A luta é o elemento sígnico que marca essas funções enunciativas transformadoras no domínio ideopolítico. O enunciado da educação é posicionado como uma dessas formas de lutar. Conforme vimos, no domínio antropofilosófico, o enunciado da educação crítica possibilitou a formulação de teorias críticas que orientam práticas educativas que podem ser convertidas em luta de classe, no sentido de subverter as relações capitalistas.

Além do signo da luta, o enunciado das classes sociais aciona o domínio econômico. Isso significa que há uma classificação genérica entre ricos e pobres. No discurso marxiano, essa classificação aparece um pouco mais refinada, ao acionar elementos sociológicos para afirmar essa distinção a partir da relação que é estabelecida com os meios de produção e com o trabalho. E como a relação é de propriedade e de compra, a classe é burguesa, e essa relação de venda da força de trabalho é a classe proletária.

Nessa ordem discursiva, o pressuposto central é "[…] a existência das classes sociais, em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos, […] entre os que compram e o que são obrigados a vender o seu trabalho" (FREIRE, 1987, p. 81). Esse enunciado da luta de classes aparece como uma função que possibilita se falar em uma "[…] educação habitual dos ricos […]" (ROUSSEAU, 1995, p. 70) e dizer que "[…] as crianças dos pobres […] [são] especialmente mal-educadas […]" (ARIÈS, 1986, p. 162).

À educação dominante cabe uma tarefa que se subdivide em duas. Em primeiro lugar, preparar os filhos das elites para, futuramente, substituírem os dirigentes do Estado, das indústrias e do comércio. "Na França, essa criança bem educada seria o pequeno-burguês. Na Inglaterra, ela se tornaria o *gentleman,* [...] que seria criado por uma aristocracia […]" (ARIÈS, 1986, p. 185). Em segundo lugar, essa educação dominante tem a missão de cultivar o espírito pacífico nos mais pobres e busca sempre "[…] silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas […]" (FREIRE, 1967, p. 86).

Diferentemente do discurso sociológico e do político, no campo marxiano, que concebe a luta de classes como elemento definidor da vida em sociedade, da história e da educação, devido à sua interação dialética, constitutiva das possibilidades e dos limites da sociabilidade, nos discursos oficiais e institucionais, é diferente. O enunciado das classes sociais até aparece como um elemento definidor de políticas públicas, na área de educação, e como uma característica populacional que deve ser levada em conta no currículo escolar e nos projetos político-pedagógicos das escolas. Porém não aparece como correlato de luta. A classe social aparece como um dado, ao lado de questões ambientais, culturais, étnicas etc. Nessa ordem discursiva, a educação nacional, com suas políticas públicas, para definir seus currículos e construir os projetos político-pedagógicos nas escolas, promove a "[...] valorização das diferenças […] de condição física, sensorial, socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, […] visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica" (BRASIL, 2013, p. 27).

Esse discurso de *valorização das diferenças de classe social*, como elemento pedagógico que visa superar a desigualdade, elide o discurso da luta de classes, que visa a uma educação pela "[…] superação da contradição opressores-oprimidos, que somente pode ser tentada e realizada por esses [oprimidos] […]" (FREIRE, 1987, p. 24).

Conceber a existência de classes sociais exclusivamente como um elemento sociocultural definidor de relações, que devem estar presentes no currículo escolar, configura-se como um interdito ao signo da luta e é uma estratégia de interdição de discursos cujos correlatos são enunciados como a historicidade e a dialética desses processos, porque posiciona os sujeitos de maneira passiva, como meros sobreviventes de certa realidade, que só deve ser *considerada* em seu currículo escolar. Ao mesmo tempo em que esse discurso elide o elemento da luta, também ignora elementos enunciativos de autorreconhecimento de identidade de classe oprimida e de um discurso por meio do qual se pode falar sobre os elementos necessários à instrumentalização dessa luta.

Essa ordem discursiva, que elide o enunciado da luta, a diferença entre a educação de ricos e a de pobres ou o não reconhecimento da existência de classes sociais só teria implicações individuais: "as pessoas educadas demasiado delicadamente só encontram sono em leito de plumas; as pessoas habituadas a dormir no soalho o encontram em toda a parte: não há cama dura para quem adormece ao deitar-se" (ROUSSEAU, 1995, p. 127).

Outra função enunciativa transformadora identificada nesta pesquisa está na série de signos correspondentes às relações de gênero, a qual articula alguns tipos de relações, mas a que foi encontrada e descrita diz respeito à função enunciativa que posiciona a mulher como

um sujeito da educação. Seus papéis sociais nos espaços públicos e privados, sua educabilidade e os deslocamentos que causam transformações no modo como esse sujeito é posicionado enunciativamente aparecem como mais um elemento de coexistência do domínio idepolítico que é constitutivo do enunciado da educação.

Nessa análise, identificamos estratégias enunciativas distintivas da educação feminina e da masculina, como dispositivo articulador de um discurso pedagógico que posicione a mulher sempre em papéis sociais de mãe, esposa e dependente de um tutor. Todavia, encontramos alguns enunciados que deslocam esse posicionamento para um discurso pedagógico que visa a uma educação igualitária e transforma os modos constitutivos desse sujeito, apesar de os discursos pedagógicos do Século XVIII conceberem uma educação para os homens, e outra, para as mulheres. Isso se justifica porque o sexo aparece como elemento definidor do papel que a pessoa assume em casa, na rua, no estado, na sociedade, em suma, no mundo. Nessa ordem discursiva, "[…] o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação" (ROUSSEAU, 1995, p. 430).

A educação dada aos homens necessita de finalidades militares, profissionais e intelectuais, porquanto seu papel é de defender seu território e de manter as condições de sobrevivência através da provisão material do lar, da produção, da organização e da difusão do conhecimento. Por isso é necessário dar "[…] uma educação de mulher às mulheres, fazer com que gostem das tarefas de seu sexo, que sejam modestas, que saibam cuidar de seu lar […]" (ROUSSEAU, 1995, p. 443).

É sabido que "[…] uma mulher bem educada [que] seja amável com todo mundo já faz muito" (ROUSSEAU, 1995, p. 459). Essa correlação entre a educação e a posição da mulher aciona a figura materna como uma espécie de entidade infalível, ao menos no que diz respeito aos cuidados com a criança e com sua educação. Logo, "[…] do seio das mulheres, depende a primeira educação dos homens […] educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida mais agradável e doce" (ROUSSEAU, 1995, p. 433).

Ao tratar esses atributos como provenientes da natureza, não é equivocado dizer que, nessa ordem discursiva, essas tarefas são naturalmente femininas porque assim têm que ser, ou porque são dadas pelas divindades. No discurso cristão, por exemplo, esse enunciado aparece no signo que figura a Virgem Maria. É uma posição de sujeito que qualifica a mulher/mãe de família como pura, santificada e moralmente inquestionável ou como o discurso ideopolítico, que aparece articulado ao midiático: "bela, recatada e 'do lar' […]

aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho […]”[72]. Essas são condições de constituição de um discurso pedagógico segundo o qual “as moças francesas são todas educadas em conventos até a hora do casamento” (ROUSSEAU, 1995, p. 388).

Ressalte-se, porém, que esse correlato mulheres/educação também apresenta elementos transformadores porquanto abre espaço para disputas, contestação e subversão à ordem estabelecida. Como evidência disso, identificamos no discurso conservador o reconhecimento desse acontecimento, ao afirmar que “as mulheres […] não param de gritar que nós [homens] a educamos para serem fúteis e coquetes […] acusam-nos de culpados dos defeitos que lhes censuramos” (ROUSSEAU, 1995, p. 431).

Para além do Século XVIII, há elementos enunciativos presentes até mesmo na antiguidade que permitem a articulação de discursos sobre uma educação igualitária para mulheres e homens: “[…] se exigimos das mulheres os mesmos serviços que dos homens, precisamos fornecer-lhes o mesmo tipo de educação” (PLATÃO, 1997, p. 151). Essa função enunciativa transita por uma ordem que concebe a participação das mulheres em atividades para além do espaço doméstico ou privado. Como evidência disso, é possível afirmar que “a educação que formará as mulheres para o exercício da guerra não será diferente da que forma os homens […]” (PLATÃO, 1997, p. 158).

Retornando ao Século XVIII, também é possível identificar uma ordem discursiva *revolucionária*, em que o signo dos direitos da mulher aparece e materializa-se no discurso político e no jurídico. É o caso da Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de 1791, em cujo preâmbulo está posto que

> [...] mães, filhas, irmãs, mulheres representantes da nação reivindicam constituir-se em uma assembléia nacional. Considerando que a ignorância, o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolvem expor em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que essa declaração possa lembrar sempre, a todos os membros do corpo social seus direitos e seus deveres; que, para gozar de confiança, ao ser comparado com o fim de toda e qualquer instituição política, os atos de poder de homens e de mulheres devem ser inteiramente respeitados; e, que, para serem fundamentadas, doravante, em princípios simples e incontestáveis, as reivindicações das cidadãs devem sempre respeitar a constituição, os bons costumes e o bem estar geral (GOUGES, 1791).

Ao posicionar a mulher como cidadã, esse discurso se utiliza de uma função

[72]Publicação veiculada na Revista Veja, em 18 de abril de 2016, enaltecendo a então possível primeira-dama a partir de elementos como sua discrição, seu recato e sua beleza. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar>. Acesso: 02 de abr de 2017.

enunciativa que contesta o aprisionamento da mulher no espaço privado: "[…] ela participa de todos os trabalhos ingratos, de todas as fadigas, deve então participar também da distribuição dos postos, dos empregos, dos cargos, das dignidades e da indústria" (GOUGES, 1791, Art. 13). Esses mesmos enunciados também ganham *status* na literatura, em que *A Vindication of the Rights of Woman (1792), escrito* por Mary Wollstonecraft, é um clássico feminista do Século XVIII.

Ocorre que essa função enunciativa transformadora dos direitos da mulher foi ganhando espaço e, consequentemente, materialidade nos discursos políticos que circulam nos estados modernos, como o brasileiro, por exemplo. Nessa direção, chegamos aos discursos jurídicos, que normatizam a educação brasileira, e encontramos algumas evidências enunciativas dessa função, seja por meio da sustentação da obrigatoriedade de igualdade de oportunidades educativas, mediante o "[…] reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico […]" (BRASIL, 2013, p. 481).

Outro modo de aparecer dessa correlação foi a presença da mulher como sujeito social nos discursos curriculares. Nesse sentido, "[…] os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos, como negros, indígenas, mulheres […]", dentre outros sujeitos integrantes das minorias sociais (BRASIL, 2013, p. 115). Uma terceira correlação identificada emergiu no discurso da luta feminista por igualdade de gênero no que diz respeito às oportunidades. Nessa ordem discursiva, encontramos "[…] creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico" (BRASIL, 2013, p. 85).

Finalmente, a função enunciativa da subversão integra essa descrição das funções transformadoras que estão presentes no campo de domínio ideopolítico da educação. Para os discursos conservadores, que produzem compreensões, sentidos e valores atrelados à manutenção de determinadas ordens sociais, como o capitalismo, o machismo, a heteronormatividade, o racismo etc., a subversão é enunciada como uma ameaça aos valores morais, à família, à religião, em suma, à ordem. A subversão é rebeldia, está sempre relacionada "[…] a insolência, anarquia, licenciosidade e impudência, que louvam e decoram com belos nomes, chamando nobre educação à insolência, liberdade à anarquia, magnificência ao deboche, coragem à imprudência" (PLATÃO, 1997, p. 278).

Há que se enfatizar que esse enunciado da subversão sempre aparece atrelado a discursos contestadores da ordem posta. As posições de sujeito que protagonizam essa função transformadora é a dos mais fracos, que se rebelam contra os dominadores. Os mais fracos podem ser os mais pobres, correlatos da luta de classes, as mulheres, os negros, os indígenas, os LGBTs ou qualquer outra minoria que tem sido impedida de buscar ou garantir a consolidação de sua humanidade. Por essa razão, para os discursos conservadores, "a [humanização] dos outros, dos seus contrários se apresenta como subversão" (FREIRE, 1987, p. 25). Todavia, concebendo o enunciado da educação em seu domínio ideopolítico, partindo de sua função transformadora, a subversão aparece como uma possibilidade de se construir outra sociabilidade, em que a humanização se apresenta como um horizonte para todos. Porém, "se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é" (FREIRE, 1987, p. 26), por isso o elemento sígnico da luta aparece nas classes sociais, ao fato de as mulheres lutarem por seus diretos ou qualquer outra posição de sujeito que sofra interditos em discursos conservadores.

3.3 SUJEITOS POSICIONADOS NOS DOMÍNIOS DO ENUNCIADO POPULAR

O signo enunciativo da cultura apareceu como uma regra central, que autoriza o enunciado da educação a circular pelo campo de domínio antropofilosófico, conforme já vimos. Aqui veremos como ela é um correlato do enunciado popular, em seus variados domínios e suas diversas noções constitutivas. A cultura é um correlato-chave que articula o enunciado popular ao da educação – essa é a função enunciativa que faz emergir o enunciado da Educação Popular em seus diversos domínios.

Além da ideia já discorrida sobre cultura, como um resultado da ação humana na natureza e como objeto dos estudos antropológicos, devemos descrever a cultura em sua dimensão popular. Assim, podemos falar sobre uma cultura proletária, sobre a criatividade e a engenhosidade, a contribuição da cultura de imigrantes, as expressões culturais e a presença cultural do povo visível nos espaços urbanos. Nessa ordem discursiva, "[…] a necessidade de ir em busca de uma cultura proletária autônoma e comprometida [...]" (MANFREDI, 1987, p. 49) é colocada no nível da superestrutura no pensamento marxiano e aprofundada por Antônio Gramsci a partir dessa categoria.

Partindo da tese gramsciana de que a superestrutura determina a hegemonia das classes dominantes, o reconhecimento e o fortalecimento da cultura popular seriam um caminho para transformar esse tipo de relação. Isso passaria pelo desenvolvimento e pela

construção de uma contra-hegemonia. No fim, a superestrutura aparece como uma via para transformar as relações econômicas por meio da ação dos intelectuais orgânicos[73] junto com o povo (GRAMSCI, 1978).

Essa dimensão política que a cultura popular apresenta, a ponto de ser vista nos discursos marxianos como um espaço de lutas ou uma estratégia de transformação até mesmo da ordem econômica, apresenta correlatos que, evidentemente, situam-se no domínio organizativo-operativo, como veremos mais adiante, e serve à luta de classes. Mas, se estiver situada apenas genericamente, não tem a propriedade de articular um discurso dessa dimensão. Nessa linha de entendimento e considerando essas ressalvas, "[...] a criatividade popular é um bom ponto de partida […]" (WANDERLEY, 1980, p. 73), que articula correlatos como cultura e estratégias de sobrevivência a partir de itens como moradia, alimentação, renda etc., porque, quanto mais as massas são privadas desses direitos sociais, mais utilizam sua criatividade para garantir essa sobrevivência e menos pensam nessas questões com base em seus condicionantes políticos.

O correlato cultura popular é atravessado por signos enunciativos, como flexibilidade, integração, articulação, criatividade, entre outros. Um exemplo desse feixe de relações é o discurso que caracteriza o povo brasileiro por meio de miscigenação cultural e da chegada de imigrantes externos ao Brasil, no início do Século XX, em maior quantidade, como italianos, japoneses, árabes, e nos processos internos, o nordestino que migra para o sudeste e o campesino que migra para os centros urbanos. Ganha *status* a "[…] contribuição da cultura dos imigrantes para a formação de uma cultura urbana-popular, ou seja, de uma cultura operária" (WEFFORT, 1988, p. 13), porquanto essas migrações estão correlacionadas à busca por trabalho e, em última instância, a melhores condições de vida, em um domínio sócio-histórico.

Devido à correlação entre cultura como categoria constitutiva de um povo, e expressões culturais, como possibilidades de manifestar esses saberes, é que

---

[73]Segundo Gramsci (1978), todo homem, por mais que sua atividade precise do esforço muscular, precisa usar o intelecto. Além disso, em outros espaços fora do trabalho, ele precisa desenvolver atividades intelectuais. Cada um desses sujeitos vai apresentar determinada concepção de mundo. Nesse sentido *lato*, todos os seres humanos dotados de razão podem ser considerados intelectuais. No entanto, ao falar em especializações e aperfeiçoamentos de determinados campos do saber, é possível que apareçam categorias e funções intelectuais. A relação entre os intelectuais e o meio produtivo é indireta, isto é, mediatizada pelo contexto social e pelas superestruturas. São fixados dois planos superestruturais: sociedade civil e sociedade política ou Estado. Nem todas as categorias de intelectuais são justificáveis pela sua relação, mesmo que indireta, com o meio produtivo. Sua justificativa se dá no plano político. "O ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental, e intelectuais como categoria tradicional; distinção da qual decorre toda uma série de problemas e de possíveis pesquisas históricas" (GRAMSCI, 1978, p. 13-14).

> […] o povo tem uma sabedoria popular, expressa em seus códigos, dramaturgia, religiosidade, produtos culturais e senso comum, base fundamental que deve servir de plataforma para que ele e os intelectuais orgânicos possam chegar à hegemonia da sociedade civil no processo concomitante de sua libertação social, econômica e política (WANDERLEY, 1988, p. 70).

As expressões culturais de um povo são muitas e diferem da categoria abstrata de *cultura.* As danças, a literatura, as festas, as vestimentas etc. são expressões da cultura popular, mas essa não se reduz àquelas, nos casos em que isso ocorre, a cultura popular passa por um processo de folclorização: a capoeira, por exemplo, ao ser tratada meramente como um esporte ou um produto cultural, desprendida de seus significados de resistência, de luta e história de um povo.

As expressões culturais estão amalgamadas a significados, às lutas, por isso contêm elementos educativos. Elas estão no dia a dia, pois é "[…] o povo que circula pelas ruas […] que compra nas lojas e nos empórios, com seus produtos nordestinos à mostra ou pára nos bares que servem, às vezes, de ponto para os cantadores de desafios e emboladas […]" (WEFFORT, 1988, p. 14).

Mais do que as manifestações ou expressões, a cultura popular aparece como modos de vida correlatos à sobrevivência, à economia local e à formação da identidade de um povo. Por sinal, essa tríade sobrevivência/economia/identidade aciona elementos enunciativos, como organização, luta política, militância, entre outros, que tecem uma rede discursiva por onde percorre o enunciado popular posicionando sujeitos aos seus diversos modos. Aqui, descrevemos três domínios que identificamos: o genérico-abstrato, o sócio-histórico e o organizativo-operativo.

3.3.1 Domínio genérico-abstrato

Esse campo apresenta uma posição caracterizada, sobretudo, pelo elemento da universalidade. Em outras palavras, são modos de se dizer genericamente em que consiste *ser* popular. Esse *ser* independe de discursos que acionam domínios historiográficos ou ideopolíticos para se definirem. Trata-se de um discurso caracterizado pela estratégia da abstração, que nos possibilita falar genericamente de discursos políticos, no âmbito acadêmico, e, até mesmo, nas conversas cotidianas do *ser popular.* Para efetuar esses diversos dizeres, recorremos a três noções gerais: gente, povo e massa.

3.3.1.1 Posição genérico-abstrata do sujeito popular a partir da noção de gente

Levando em consideração a generalidade como um dispositivo que caracteriza esse domínio, com a noção abstrata de *gente*, podemos falar exclusivamente de seres humanos, de maneira distinta de outros animais, e do modo distintivo das coisas, ou seja, dos recursos naturais e dos bens materiais e culturais em geral. Cotidianamente, essa noção pode ser qualificada de maneiras diversas: *gente boa*, *gente fina*, *gente ruim* etc. e ser expressa de alguns modos, por exemplo: *gente como a gente*, *essa gente*, *minha gente*, *gente minha*, *gente nossa*, *nossa gente* etc. Ana Hatherly (s/d), em seu poema *Essa Gente*, transita por um discurso que aciona esse domínio genérico-abstrato de posicionamento do sujeito popular:

> O que é preciso é gente; gente com dente; gente que tenha dente; que mostre o dente; Gente que não seja decente; nem docente; nem docemente; nem delico docemente; Gente com mente; com sã mente; que sinta que não mente; que sinta o dente são e a mente; Gente que enterre o dente; que fira de unha e dente; e mostre o dente potente; ao prepotente; O que é preciso é gente; que atire fora com essa gente; Essa gente dominada por essa gente; não sente como a gente; não quer; ser dominada por gente; Nenhuma! A gente; só é dominada por essa gente quando não sabe que é gente[74].

Ser tratado, comer, vestir-se e/ou falar *feito gente* são evidências enunciativas presentes nas falas cotidianas que identificamos nos espaços onde circulamos. Dizendo de outra maneira, não basta ser uma pessoa, é preciso ser reconhecida e reconhecer-se como gente, para que a humanidade seja validada. Não é à toa que "[…] a gente só é dominada por essa gente quando não sabe que é gente" (HATHERLY, s/d). Contudo, o reconhecimento do *status* de gente não implica um salvo-conduto para uma vida plenamente humanizada, com todas as necessidades materiais e culturais atendidas. Isso aparece no discurso historiográfico, ao mencionar os cristãos dos primeiros séculos e posicioná-los como "[…] um punhado de gente simples, grosseira e perdida moralmente […] ignorantes, fechados, incultos e simples de espírito, almas vis e ignóbeis, escravos, mulheres, pobres e crianças […] gente de extrema ignorância e destituída de qualquer educação […]" (HOORNAERT, 1986, p. 46-47).

[74]Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/essa-gente-essa-gente-ana-hatherly> Acesso: 05 de jul de 2017

Além dessas estratégias depreciativas que recorrem a discursos cosméticos[75], moralistas e academicistas, encontramos outras maneiras de posicionar de maneira generico-abstrata o sujeito popular com base na noção de gente. Uma delas é por meio do discurso do protagonismo. Nessa ordem discursiva, nos primeiros séculos da era cristã, não foram só os apóstolos que propagaram o Cristianismo, mas também "[…] os pescadores, os marinheiros, os comerciantes, as donas-de-casa, os artesãos, gente humilde, […] sem apoio do Estado, […] sem amizades com pessoas importantes […]" (HOORNAERT, 1986, p. 80). Em suma, essa posição de sujeito protagonista toma como exemplo a disseminação inicial do Cristianismo com discursos que qualificam o trabalho missionário como "[…] um grande movimento popular levado adiante por anônimos e gente humilde" (HOORNAERT, 1986, p. 115).

Na ordem do discurso religioso cristão, a noção genérico-abstrata popular de *gente* constitui-se mediante uma função inversamente proporcional às tarefas que tem a realizar. Quanto menos posses materiais, quanto menor for a posição social, quanto menor a soma do patrimônio, tanto quanto inferior seja o lugar social que *essa gente* ocupa, maiores, mais importantes, mais universais são os chamados que a divindade lhes confia.

Isso se evidencia enunciativamente em diversos pontos da narrativa bíblica, por exemplo: a escolha de Davi, que era o último da casa de Jessé, para ser coroado rei de Israel[76]; a escolha dos doze apóstolos, a maioria composta de gente simples, para cumprir a missão apostólica, espalhar a *boa nova* pelo mundo[77]; a escolha de Simão Pedro, um pescador, bruto como uma pedra, para liderar a Igreja cristã[78], e assim por diante.

3.3.1.2 Posição genérico-abstrata do sujeito popular a partir da noção de povo

Enquanto a noção de *gente,* em si mesma, não permite que identifiquemos se designa um coletivo ou não, a noção de *povo* cabe exclusivamente a coletivos. Embora, do ponto de vista da classificação gramatical, ambos sejam substantivos, a noção de *gente* sempre requer um adjetivo ou um pronome para exercer sua função enunciativa, evidentemente em seu respectivo campo de domínio: *gente boa* (indivíduo), *essa gente* (um coletivo). Por si só, embora defina um coletivo, a noção de "[…] povo se define como uma categoria vaga, abstrata, […] é o Zé da Silva, Zé Marmita, Zé Povinho e outros epítetos condescendentes"

---

[75]Conforme descrito no subtópico 3.2.3.3

[76]I Samuel (16:4-13).

[77]Lucas (6:12-16).

[78]Mateus (16:17-18).

(WANDERLEY, 1988, p. 59-60). Entretanto, a posição do sujeito popular, em um domínio genérico-abstrato, a partir da noção de povo, apresenta uma função enunciativa que aciona o discurso da coletividade e, com ele, seus correlatos próprios.

Em primeiro lugar, essa noção é concebida como uma posição popular que precisa ser conhecida, estudada e teorizada. O aspecto fundamental a se tornar objeto cognoscível é o próprio pensar do povo – seus modos, suas estratégias, seus modelos, sua lógica, sua racionalidade, seus conteúdos, temática, entre outros. Ao refletir sobre suas experiências de alfabetização de adultos, Freire (1987, p. 118) recorre a esse enunciado para afirmar que "[…] a investigação da temática […] envolve a investigação do próprio pensar do povo". Conhecer seu pensar é o pressuposto central para qualquer tipo de relacionamento ético com o povo.

Embora apareça essa função que determina a necessidade de se conhecer o povo, ela não se configura por meio de uma relação polarizada, dicotômica, do tipo *a* sobre *b*, ou uma relação entre um ativo e um passivo. O povo aparece nessa relação como um ente marcado pela posição de sujeito cognoscível, assim como o antropólogo, o sociólogo ou o educador o são em uma relação cognoscente. Logo, "[…] a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com êle, como sujeito de seu pensar" (FREIRE, 1987, p. 119). A evidência de que essa relação não pode ser entendida da maneira polarizada consiste em afirmar que, "[…] quanto mais investigo o pensar do povo com êle, tanto mais nos educamos juntos" (FREIRE, 1987, p. 120). Assim, temos o pensar do povo como um objeto cognoscível do próprio povo e do educador como pressupostos pedagógicos para criar não só um processo educativo, mas também epistemológico, para a construção de outra racionalidade.

A posição de sujeito popular, marcada pela noção de *povo,* tem em um de seus diversos correlatos o signo da opressão com enunciados discursivos que tematizam situações existenciais. A miséria aparece como um desses enunciados existenciais, que complexificam ainda mais essa noção de povo, visto que aciona domínios no campo sociológico, estatístico, geográfico e econômico. Ao considerar a possibilidade de se falar em um dado sistema que funciona "[…] sufocando na miséria o povo" (PRESTES, 1935, p. 04), identificamos cada um dos domínios que, de certo modo, sustentam ou conferem materialidade a essa ideia.

O domínio sociológico, numa perspectiva durkheimniana, por exemplo, pode tomar a miséria como um fato social e analisá-la com base em propriedades como regularidade, exterioridade e coercitividade; a Estatística vai nos fornecer dados relativos a índices, níveis, percentuais, faixas etárias e outras variáveis relacionadas à miséria; a Geografia, além de recorrer ao domínio estatístico, vai situar a questão a partir da categoria espaço e pensar sobre a ação humana para mantê-los ou transformá-los; a Economia nos permitirá pensar sobre a

miséria a partir de elementos como os modos de produção, o mercado, a intervenção ou não do Estado nesses processos etc. Em suma, com esses domínios, podemos falar sobre a miséria como objeto, que aparece como um modo de opressão quando posicionamos o sujeito popular de maneira genérico-abstrata.

Outra forma de opressão que marca essa posição de sujeito, a partir da noção de povo, é o silenciamento, que pode se configurar no plano cultural, com estratégias de desvalorização de sua forma de pensar, de deslegitimação dos discursos e de espaços onde as coisas que o povo tem a dizer circulam, seja no plano repressivo, que recorre à força e à truculência sob a forma de discursos que procuram justificar a prisão, a tortura, os sequestros e até mesmo execuções, tendo em vista silenciar determinado coletivo. Enquanto essa segunda estratégia marca discursos que defendem regimes declaradamente de exceção, autoritários e ditatoriais, a primeira está presente em discursos que se travestem de democráticos, mas dissimulam seu autoritarismo latente. Nessa ordem discursiva, "[…] falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa" (FREIRE, 1987, p. 96).

O enunciado dos interesses do povo aparece como mais uma maneira de posicionar o sujeito popular nesse domínio. Se o povo tem um pensamento próprio, com seus modos, temas, problemas e conteúdos, seus interesses são também específicos, baseados, evidentemente, nesse *pensamento próprio*. Nessa direção, não faltam questionamentos a respeito dos interesses dos verdadeiros ou reais interesses do povo: "[…] os verdadeiros interesses do povo de cada Estado coincidem com os idênticos objetivos que congregam, em todo o Brasil, de norte ao sul, de leste a oeste [...]" (PRESTES, 1935, p. 04). Quando esses interesses não coincidem com os que os intelectuais, os líderes, a militância, os educadores ou qualquer espécie de vanguarda pensa que devem ser, geralmente argumenta-se que o povo não conhece as problemáticas ou que o interesse está equivocado porque é oriundo de um *pensar torto*. No entanto, também é possível questionar se essa dissonância não se dá por desconhecimento do modo de pensar do povo pelas vanguardas.

Todavia, nesse domínio genérico-abstrato, é possível pensar essa posição de sujeito popular com base nessa noção de povo, tendo em vista esses interesses de modo igualmente genérico. Afinal, ao se falar em defesa dos direitos democráticos do povo, é por meio dessa generalidade que se transita. É nessa ordem discursiva que o Manifesto da Aliança Nacional Libertadora convoca "[…] todos os que não podem concordar com o obscurantismo fascista e a liquidação dos últimos direitos democráticos do povo […]" (PRESTES, 1935, p. 06). Ocorre que um discurso que confere *status* ao direito pressupõe correlatos como o Estado, a democracia, os três poderes e sua necessária independência (Executivo, Legislativo e

Judiciário), uma constituição e um ordenamento jurídico em geral. Trata-se de um espaço de disputa, onde uns lutam pelos interesses do povo, eventualmente, o próprio povo, e outros lutam "[…] para chegar a um tal governo para sufocarem os últimos direitos democráticos do povo" (PRESTES, 1935, p. 04).

Outros interesses também aparecem nessa ordem discursiva, como "[…] pão, terra e liberdade […]" (PRESTES, 1935, p. 05). E se o *pão* é o correlato da sobrevivência diária, das necessidades mais básicas, a *terra* é o correlato da ocupação territorial produtiva, do trabalho e dos meios para garantir a sobrevivência; a *liberdade* é o correlato de um anseio universal por expressão, circulação de ideias, diversidade de pensamento, de escolhas, em suma, da busca pela própria vocação humana.

A cultura, como um elemento antropológico, necessário à existência de qualquer grupo humano, também se impõe como um interesse. Isso se evidencia no discurso historiográfico, por exemplo, ao tomar as comunidades cristãs dos primeiros séculos como objeto. Nessa direção, as "[…] 'heroizações' [dos apóstolos nos evangelhos apócrifos] eram mecanismos de preservação da cultura popular cristã, verdadeiras produções do povo pobre, enquanto sujeito do Cristianismo" (HOORNAERT, 1986, p. 155).

O discurso em que se pode falar de um governo do povo ganha visibilidade quando os enunciados que interditam interesses básicos como pão, terra, liberdade e preservação da cultura aparecem. São discursos contrários ao Estado de direito, sobretudo, os direitos sociais. De uma ordem discursiva de negação dos interesses do povo, emerge outra que possibilita cogitar-se o estabelecimento de um governo do povo. Esse tipo de governo retornaria à sua própria raiz etimológica: um governo democrático, que é o que atende aos interesses do povo. Em última análise, um governo democrático é, necessariamente, um governo popular, não só etimologicamente falando, mas também discursivamente, porquanto também são correlatos enunciativos. Nessa ordem discursiva, "[...] um governo popular revolucionário […], um governo do povo contra o imperialismo […] demonstrará, na prática, às grandes massas trabalhadoras do país, o que é a democracia e a liberdade" (PRESTES, 1935, p. 08).

3.3.1.3 Posição genérico-abstrata do sujeito popular a partir da noção de massas

A terceira noção abstrata que posiciona o sujeito popular nesse campo de domínio são *as massas,* cuja dimensão é um correlato importante para caracterizá-la. Ainda no Manifesto da Aliança Nacional Libertadora, Prestes (1935, p. 04) afirma que apenas "[…] as grandes

massas […] serão capazes de, através de um governo popular revolucionário, acabar com esse regionalismo, com a desigualdade monstruosa que a dominação dos fazendeiros e imperialistas impôs ao país" (PRESTES, 1935, p. 04). A massa é uma estratégia de enunciar o povo de modo potencializado, grande, concentrado, espalhado, enfim, presente. Não é à toa que, nos discursos autoritários, "[…] a presença das massas na história é sinal de sua deterioração […]" (FREIRE, 1987, p. 95), visto que, nos discursos não populares, não caberia às massas interferirem na história, todavia sua presença não tem como ser ignorada, no máximo, questionada, atacada, desqualificada.

O tema da opressão também marca as massas nessa posição genérico-abstrata do sujeito popular. Nessa ordem discursiva, emergem as massas oprimidas em um jogo de correlações que conta com uma realidade opressora, baseada na contradição entre opressores e oprimidos. Freire (1987, p.41) assinala que "[…] o opressor sabe muito bem que essa 'inserção crítica' das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada a êle pode interessar". Essa *falta de interesse* do opressor pela problematização das situações existenciais é um modo de exercer a opressão. Esse *opressor* também aparece posicionado como *elite,* ou seja, como uma forma de antítese às massas oprimidas. Essa contradição tende a se acentuar na medida em que as massas problematizam a realidade opressora e a existência da elite como seu correlato contrário. Nessa linha de entendimento, "no momento em que a liderança [das massas oprimidas] emerge como tal, necessariamente se constitui como contradição das elites dominadoras" (FREIRE, 1987, p. 191).

A relação entre liderança revolucionária e massas oprimidas aparece como possibilidade de transformar as relações de opressão, desde que essa não seja uma relação polarizada, dicotômica ou verticalizada. Em outras palavras, liderança e massas necessitam menos de uma relação burocratizada e mais de uma relação que lhes permita estar em comunhão e constante diálogo.

Por essas razões é que "[…] não se pode realizar, na práxis revolucionária […] a divisão absurda entre a práxis da liderança e a das massas oprimidas, de forma que a desses fôsse [sic] a de apenas seguir as determinações da liderança" (FREIRE, 1987, p. 147). Para que essa dialogicidade não seja reduzida a uma retórica demagógica e populista, as massas oprimidas devem participar ativamente das ações de desconstrução da realidade opressora. Isso requer uma práxis não apenas na execução de determinadas tarefas impostas pela liderança.

> Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de tôda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Distingue-se do golpe militar por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade

> esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Dêles, o que se pode esperar é o engôdo para legitimar-se, ou na força que reprime. […] O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a 'pronuncia' do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (FREIRE, 1987, p. 160-149).

Esse discurso sobre a relação entre liderança e massas, ao ter no diálogo um correlato fundamental ao posicionamento do sujeito popular, apresenta algumas características. A primeira delas é o diálogo como uma exigência necessária ao estabelecimento de uma relação ética. Sem a relação dialógica, não é possível transformar as relações de opressão em relações igualitárias. A segunda característica é que o diálogo não é uma estratégia ou uma tática política, mas uma relação fundante e que fundamenta a práxis humana. As elites não estabelecem diálogo com as massas oprimidas, apenas recorrem a estratégias e a táticas travestidas de diálogo, mas que visam desarticular, enfraquecer ou, pelo menos, acalmar as massas.

Uma das evidências enunciativas dessa impossibilidade de se promover um diálogo autêntico entre massas e elites é a ideia de buscar apoio ou de estabelecer um pacto entre essas classes, porquanto seu antagonismo ontológico nunca permitirá uma relação justa nem ética, mas sempre pragmática. Todas as vezes em que as elites buscam apoio das massas, fazem-no mediante questões que passam distante do âmago gerador dessas contradições que objetivam sua existência como tal: proteção de animais, meio ambiente, direitos do consumidor etc. Quando não são essas questões inócuas, no que diz respeito à transformação radical das estruturas sociais, buscam apoio temporário das massas para atender exclusivamente aos seus interesses, cedendo-lhes provisoriamente pequenas benesses. Nessa ordem discursiva, "[…] o apoio das massas populares à chamada 'burguesia nacional' para a defesa do duvidoso capital nacional foi um dêstes pactos, de que sempre resulta, cedo ou tarde, o esmagamento das massas" (FREIRE, 1987, p. 172).

Ressalte-se, entretanto, que as massas também apresentam correlatos caracterizados por certa atividade e se recusam a manter uma posição passiva, de aceitação, de conformismo ou de letargia. Necessariamente e em determinadas situações e condições, "[…] as massas se rebelam, rompem […] buscam concretizar na prática um poder popular alternativo, num processo de transformações violentas" (WANDERLEY, 1980, p. 69). Esse correlato de rebelião não prescinde de outro que é organizativo e trata do discurso da articulação entre as massas e a liderança revolucionária, que Freire (1987, p. 210) aciona em suas reflexões para

dizer que "a organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto êste, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da *pronuncia* do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico".

3.3.2 Domínio sócio-histórico

Diferentemente da posição genérico-abstrata, não é a generalidade abstrata e universal, que posiciona o sujeito popular aqui. Ao contrário, são os discursos e seus domínios, sobretudo, o historiográfico e o sociológico, que posicionam esse tipo de sujeito. Nessa direção, falar em sujeitos populares requer o acionamento de saberes presentes fora de discursos genéricos, universais ou que tomem a abstração como objeto. Esses sujeitos populares podem aparecer no domínio sócio-histórico de maneiras diversas. Aqui tratamos dos marginais, dos camponeses e das mulheres. Mas há negros, jovens, idosos, LGBTs, analfabetos e tantos outros. Embora estejam no domínio sócio-histórico, Paulo Freire lhes dedica a *Pedagogia do Oprimido,* referindo-se genericamente como *os esfarrapados do mundo*.

3.3.2.1 Posição sócio-histórica do sujeito popular a partir da noção de marginalidade

Embora o signo enunciativo da marginalidade pareça, inicialmente, uma noção genérica, igual às anteriores, os achados impuseram sua descrição nesse domínio, visto que ela está permeada por correlatos sócio-históricos, articuladores dessa posição, como pobreza, exclusão e dominação. Estar à margem implica uma posição periférica, descentralizada, alternativa, deixada de lado, ignorada, convenientemente esquecida, abandonada. Essa noção aparece no domínio sociológico marxiano a partir de um arcabouço teórico que explicita as sociedades capitalistas por meio da divisão antagônica entre classes sociais. Essa divisão é determinada pela relação que esses grupos estabelecem com os meios de produção. A "[…] marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo […] dominante, se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em conseqüência, a relegar os demais à condição de marginalizados" (SAVIANI, 1999, p. 16), vale-se dessa estrutura para se manter beneficiário desse esquema.

Nessa ordem discursiva, no capitalismo, os "[…] marginalizados são os grupos ou classes dominadas. Marginalizados socialmente porque não têm força material (capital

econômico), e […] culturalmente, porque não têm força simbólica (capital cultural)" (SAVIANI, 1999, p. 32). No campo sociológico da educação, como já descrito em seus campos de domínio, esses enunciados, em sua função teórica, ramificam-se em determinadas abordagens, como a reprodução ou violência simbólica (BOURDIEAU e PASSERON, 1975), dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AUTHUSSER, 1985) ou da Escola Dualista (BAUDELOT e ESTBLET, apud, SAVIANI, 1999). A marginalidade, nesses domínios, aparece como uma finalidade não somente da escola capitalista, mas também do modo de produção capitalista como um todo. A educação escolar é, pois, enunciada como um dispositivo que, deliberadamente, serve às classes dominantes e marginaliza as classes sociais subalternizadas para garantir sua reprodução.

Do ponto de vista dos discursos economicamente liberais e conservadores, mediante o *status quo* capitalista, a sociedade de mercado é enunciada como um bloco harmônico e homogêneo, e esse antagonismo não existe entre classes sociais apregoado pelos marxistas. O problema da marginalidade não é enunciado como algo estrutural, mas pontual, que, com um ajuste aqui, outro acolá, a maior parte dos indivíduos seria incluída. Trata-se de uma anomalia, muito mais atribuída às individualidades, que pode ser corrigida por meio de medidas reformistas. A "[…] marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por essa razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças […]" (SAVIANI, 1999, p. 27).

Nesse domínio, há um discurso que preserva a estrutura social e delega aos indivíduos a responsabilidade pelo trânsito entre as camadas sociais. Embora trate a marginalidade como problema social, toma suas causas como individuais. Logo, não toma essa noção como uma forma de posicionar o sujeito popular, mas indivíduos.

Na ordem discursiva religiosa, de matriz teológica cristã, especificamente, essa noção oscila entre uma maneira de posicionar o sujeito popular e uma forma de isentar determinada estrutura social recorrendo, em algumas situações, à tese da marginalidade como escolha individual ou expressão das injustiças sociais. Enunciativamente, a noção de marginalidade, na ordem discursiva cristã, ganha *status*, inicialmente, nos evangelhos, mas circulam em documentos outros de função eclesial. Como evidência disso, está posto que "Jesus, na narrativa dos evangelistas, não nasce numa 'casa', mas durante uma viagem, num estábulo no meio dos animais. Seu nascimento é testemunhado por pessoas [igualmente] marginalizadas: os pastores, os magos itinerantes do Oriente" (HOORNAERT, 1986, p. 44).

Ou seja, a posição que esse discurso demarca para o Cristo é mediante a noção sócio-histórica de marginalidade, visto que é periférica e alternativa. É um nascimento fora dos padrões convencionais: em uma viagem junto de animais. A tradição diz que sua mãe o deita em um berço de palha. Obedecendo a essa regularidade marginal, há, igualmente, o elemento da exclusão e da pobreza, porquanto não se trata de qualquer alternativa, mas de um estábulo, lugar onde se criam animais, sem nenhuma condição para uma mulher dar à luz. Além do mais, as testemunhas do nascimento e os visitantes são pessoas sem reconhecimento social, apenas pastores e magos. Nesse caso, temos um discurso em que a figura central do cristianismo é posicionada enunciativamente em uma narrativa que marca não só seu nascimento, mas também várias passagens de sua vida pelo signo da marginalidade, ora como dispositivo estrutural, ora como uma deliberação pessoal. Vejamos:

> […] quando ele [recém-nascido] é levado ao templo só duas pessoas marginais – vivendo entre a vida e a morte – entendem a importância que terá sua vida [ao menos religiosa]. Ele não se casa – como é de costume – e não pertence a nenhuma escola teológica do judaísmo. Freqüenta ambientes de pescados e gente do povo. Sua primeira aparição pública é o encontro com outra pessoa que vive à margem do judaísmo: João Batista. Ele se interessa pela massa do povo (os *'am ha'ares*) rejeitada pela sociedade dominante. Não gosta dos ricos, é tentado pelo poder, que ele rejeita. Nas 'bem-aventuranças'[79] os que vivem 'à margem' são chamados bem-aventurados. […] O mestre se torna escravo doméstico ao lavar os pés de seus discípulos. Os seus percursos pela cidade de Jerusalém são marginais: nem o Cenáculo, nem o Calvário, nem a casa de Lázaro, nem o Jardim das Oliveiras ficam dentro da Cidade Santa, dominada pelo Templo. E quando entra em Jerusalém, ele o faz sentado num burro, animal que não convém a um rei. Ele morre numa cruz entre dois marginais. O texto pregado em cima da cruz indica que ele é rei, mas sua coroa real é uma coroa de espinhos […] as primeiras pessoas a verem Jesus após a ressurreição são mulheres, não homens. Jesus proclama a mais radical das inversões: 'Os primeiros serão os últimos, os últimos os primeiros' (HOORNAERT, 1986, p. 44).

Essa correlação entre a figura central do Cristianismo e a noção de marginalidade

---

[79]Trata-se do trecho inicial do *Sermão da Montanha,* que, pela tradição cristã, é um pronunciamento atribuído a Jesus Cristo e pode ser consultado no livro bíblico de Mateus. Não apenas pela beleza e poesia que caracterizam o texto em questão, mas também pelas evidências enunciativas que apresenta a respeito da noção de *marginalidade,* opto por reproduzi-lo na íntegra: "1Vendo Jesus aquela multidão, subiu a um monte, e, tendo-se sentado, aproximaram-se dele os seus discípulos. 2Ele, abrindo a sua boca, os ensinava dizendo: 3Bem-avanturados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus. 4Bem-aventurados os mansos, porque possuirão a terra 5Bem aventurados os que choram, porque serão consolados. 6Bem aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque serão saciados. 7Bem-aventurados os misericordiosos, porque alcançarão misericórdia. 8Bem-aventurados os puros de coração, porque verão a Deus. 9Bem aventurados os pacíficos porque serão chamados filhos de Deus. 10Bem aventurados os que sofrem perseguição por amor da justiça, porque deles é o reino dos céus. 11Bem-aventurados sois, quando vos insultarem e vos perseguirem, e disserem falsamente todo o mal contra vós por causa de mim. 12Alegrai-vos e exultai, porque é grande a vossa recompensa nos céus, pois assim perseguiram os profetas, que existiram antes de vós" (Mt 5:1-12).

aparece no discurso historiográfico e teológico, que toma a cristandade dos primeiros séculos como objeto de estudo. Com o discurso historiográfico, é possível dizer que "[…] os primeiros cristãos usam símbolos de marginalidade […] uma espécie de 'estandartização' dos símbolos que exprimem marginalidade e esperança por parte de grupos socialmente dominados […]" (HOORNAERT, 1986, p. 44). No discurso acionado no célebre *Sermão da Montanha,* identificamos como regularidade central o posicionamento de sujeitos marginalizados (os pobres de espírito, os que choram, as vítimas da injustiça, os perseguidos por amor à causa da justiça e os caluniados), permeado de séries de signos que demarcam a noção do marginalizado, que, por sua vez, posiciona o sujeito popular nesse domínio. Tanto nesse domínio sócio-histórico, como um todo, quanto no discurso historiográfico, que toma a religiosidade cristã como objeto, são "[…] esses elementos de marginalidade que emocionam [e por que não dizer: empolgam] as pessoas tocadas pela palavra evangélica e estão na base da aceitação popular da mensagem" (HOORNAERT, 1986, p. 44).

Seguindo essa regularidade que posiciona o sujeito popular presente nos evangelhos, em um domínio sócio-histórico, sob o signo da marginalidade, o discurso historiográfico se movimenta. Em meio a uma relativa diversidade, ele enuncia os cristãos dos primeiros séculos como "[…] trabalhadores, pobres eremitas, soldados […] mulheres que se refugiaram no deserto […] um traço comum que une a vida desses santos, homens ou mulheres, ricos ou pobres, cultos ou incultos: a vivência da marginalidade […]" (HOORNAERT, 1986, p. 78).

A marginalidade do Cristo, evidenciada não só nos sermões atribuídos como também na narrativa de seu nascimento, de sua primeira infância (ver as fugas para escapar da tirania de Herodes, o Grande), de sua vida pública e de morte, constituem-se em estratégia enunciativa para posicionar um discurso que interpela os sujeitos dispostos a assumir a cristandade como posição e, consequentemente, a incorporar esses elementos de marginalidade em sua vida (uma deliberação pessoal) ou, por reconhecer a marginalidade a que são submetidos pelo modelo social vigente (dispositivo estrutural), identificam-se com o Cristianismo como o modelo de sociabilidade não marginalizante pelo menos internamente.

3.3.2.2 Posição sócio-histórica do sujeito popular a partir da noção de camponês

Esse posicionamento do sujeito popular está atrelado a correlatos como terra, campo, produção agrícola e atividades pecuárias. Mas esses elementos não são próprios desse domínio, porquanto estão presentes em outros, como, por exemplo, na Economia, na

Geografia, na Agronomia etc. Nesse campo sócio-histórico, o correlato da atuação política agrega-se a essa noção e aciona uma série de signos outros: as lutas camponesas, a relação entre operários e camponeses, as massas camponesas e a classe camponesa. Seus antagonismos aparecem basicamente na antítese ao latifúndio, como um dispositivo que explora não só o camponês, mas também a terra e qualquer outro recurso que esteja à disposição, até o nível de seu esgotamento. Através da monocultura, o agronegócio se expande, acumula seu capital e atende ao setor industrial nos mercados internos e nos externos. No entanto, esgota os recursos naturais, precariza as relações no campo e termina por expulsar o camponês para os centros urbanos, fazendo girar a roda sócio-histórica da marginalidade.

Nessa ordem discursiva, "as ligas [camponesas] lutavam pela reforma agrária que, ainda hoje, é uma necessidade urgente do Brasil para seu desenvolvimento e para a emancipação popular" (BANDEIRA *et al,* 2012, p. 09). Nessa passagem, identificamos uma correlação direta entre a luta camponesa e o desenvolvimento nacional. Essa mesma correlação é evidenciada no documento da Aliança Nacional Libertadora, na década de 1930, segundo o qual "[…] pela libertação do Brasil, do jugo imperialista […] milhares de soldados operários e camponeses em todo o Brasil" (PRESTES, 1935, p. 01-02), organizam-se em torno de uma luta, que pode acontecer tanto pela via armada quanto pelo plano político, por meio da criação de sindicatos, ocupação de determinados espaços institucionais, até mesmo pelas vias democráticas – quando possível – na disputa por ocupar o Poder Legislativo e o Executivo.

A luta pela terra, por melhores condições de vida e salários condizentes com as necessidades de sobrevivência aparecem como regularidades constitutivas do camponês. Nessa direção, encontramos evidências enunciativas de um discurso que não só toma o passado como um correlato das lutas campesinas, como também faz do tempo presente uma regra constitutiva desse enunciado:

> […] continuam as expulsões dos camponeses de suas terras, permanecem as arbitrariedades no campo, o latifúndio persiste no mando e na dominação, travestidos, por vezes, de aparentes faces "progressistas" e "modernas". Mas a luta dos trabalhadores rurais insiste por melhores condições de vida e de trabalho, por dignidade. Aí está o Movimento dos Sem Terra, a versão das Ligas Camponesas de ontem (BANDEIRA *at al,* 2012, p. 22).

As lutas camponesas contra os desmandos, contra a expulsão da terra, contra o latifúndio, contra a monocultura, contra a banalização da vida de mulheres, homens, jovens,

velhos e crianças camponesas a favor de uma divisão justa da terra e a favor de políticas que incentivem a diversificação do que se produz, entre tantas outras pautas, emergem como uma função enunciativa que transita pelo passado, pelo presente e vislumbra um futuro igualmente de lutas.

Essa regularidade da tridimensionalidade temporal das lutas camponesas está evidenciada ao menos em um dos diversos depoimentos de Elizabeth Teixeira[80] a respeito de sua biografia: "[…] cada vez que sou convidada para prestar meu depoimento sobre as lutas daquele tempo, sempre digo que a situação não mudou, acho que até piorou. Mas a luta tem que continuar [...]" (BANDEIRA *at al,* 2012, p. 192).

No signo enunciativo da "[…] classe camponesa […]" (MARX e ENGELS, 2008, p. 50), identificamos mais um correlato dessa luta que transita pelo passado, pelo presente e pelo futuro. E como o camponês é constituído de classe, difere do camponês isolado, caracterizado meramente por sua localização geográfica, pela distância dos centros urbanos, por sua atividade produtiva ou por sua relação com a terra. O elemento da classe possibilita que se acione um discurso, por meio do qual, correlatos como "[…] a reivindicação salarial e a necessidade de se unirem, de criarem seu sindicato para essa reivindicação, não para outra" (FREIRE, 1987, p. 134), ganham materialidade enunciativa nos discursos políticos.

Essa constituição do camponês em classe, ao acionar enunciados reivindicativos mais pontuais, como salário, condições de trabalho, união, criação de sindicato etc., traz outro correlato - a articulação política com operários urbanos. No final, essa posição sócio-histórica do sujeito popular caracteriza-se, como veremos logo adiante, pela luta de classes. Diferentemente dos elementos de ordem cultural, de seus saberes, de sua função social etc., o discurso do reconhecimento dos camponeses como classe social os aproxima dos operários das indústrias por via da luta, em última instância, pela socialização dos meios de produção. No caso específico dos camponeses, pela socialização ou pela utilização social da terra, que é o principal meio de produção no campo.

3.3.2.3 Posição sócio-histórica do sujeito popular a partir da noção de gênero

[80]Líder de um movimento campesino que ficou conhecido como "As Ligas Camponesas", fundado em 1958, na cidade de Sapé/PB. Na ocasião de sua fundação, foi liderado por João Pedro Teixeira, esposo de Elizabeth, assassinado em 1962, em decorrência desses conflitos com proprietários locais. Sua trajetória é narrada no documentário "Cabra Marcado para Morrer" (1984), produzido pelo cineasta brasileiro, Eduardo Coutinho. Disponível em: <youtube.com/watch?v=JE3T_R-eQhM>. Acesso: 27 de jul de 2017.

Essa noção que posiciona o sujeito popular vai além de um domínio biológico, porque recorre a outros correlatos, distintos das determinações naturais, e posiciona, no modo sócio-histórico, por exemplo, a mulher como um sujeito popular. Não se trata de descrever o que caracteriza o sexo feminino, de um ponto de vista anatômico, estético, cultural ou psicológico, mas de apresentar enunciados constitutivos do sujeito popular com algumas noções correlatas ao signo *mulher*. Essa ordem discursiva é descrita a partir de uma diversidade de posições, como seu protagonismo em determinados processos sociais, a opressão, como um correlato, e finalmente, suas possibilidades de subverter a ordem posta.

Ao tomar o correlato entre o Cristianismo e a posição da mulher, o discurso historiográfico – que tem como objeto o início da era cristã em Roma – evidencia uma distinção entre o povo (uma noção genérico-abstrata) e a mulher (uma posição sócio-histórica). Em outras palavras, embora a exclusão de noção de mulher do conceito de povo não seja uma regra constitutiva do enunciado popular, é uma regra explicitada no discurso historiográfico: "[…] Augusto […] define praticamente o número de cidadãos e o conceito famoso de 'povo' *(populus romanus)* [...] só os homens recebem [essa titulação], não as mulheres nem as crianças" (HOORNAERT, 1986, p. 50-51), que não são excluídas somente da condição de povo, mas da cidadania, e a marginalidade é o que lhes resta.

Por isso mesmo, em uma ordem discursiva que tome o popular como objeto, as posições da mulher se evidenciam: "[…] trabalhadoras manuais, intelectuais, donas de casa, mães de família, irmãs, noivas e filhas de trabalhadores […]" (PRESTES, 1935, p. 6), dentre outras, compondo uma rica diversidade. Se, de um lado, essa diversidade complexifica as análises, de outro, demonstra que essa noção sócio-histórica tem uma materialidade nas mais diversas ordens discursivas, sejam elas políticas (conservadoras ou progressistas), religiosas ou antropológicas. Porém esse correlato da marginalidade se impõe com regularidade nessas ordens discursivas, constituindo-se necessariamente em um sujeito popular. É tanto que diante da "[…] discriminação e da humilhação, as mulheres passaram a reagir de diversas formas" (HOORNAERT, 1986, p. 177).

Uma dessas formas tem seu *status* no discurso do protagonismo assumido pela mulher, seja na condução de sua própria vida particular, como arrimo de família, ou em sua casa, no ambiente de trabalho etc. Ao tomar a formação das primeiras comunidades cristãs como referente, o discurso historiográfico articula esse tipo de correlato enunciativo. Assim, está posto que, "[…] sem resgatar a memória do serviço feminino nas comunidades de base, a nossa visão sobre […] o anúncio da boa-nova aos pobres, a libertação dos cativos e oprimidos e a proclamação […] ficará necessariamente deturpada e deformada" (HOORNAERT, 1986,

p. 174).

Essa posição de sujeito vai tomando configurações distintas e expandindo as possibilidades da emergência de a correlação entre mulher e cidadania ganhar materialidade à medida que discursos democráticos ganham evidência. Nessa direção, conceber o direito ao voto, à candidatura a cargo público, à inserção na vida produtiva, à vida intelectual, às artes, à inserção nos espaços populares de militância, à proteção contra violência de gênero, entre outros, vai sendo possível, à medida que a democracia vai se tornando uma regra definidora de enunciados que passem a circular nos discursos políticos, legitimados oficialmente ou não.

3.3.3 Domínio organizativo-operativo

Esse domínio não rompe com o genérico-abstrato nem com o sócio-histórico. Ele funciona articulando os discursos presentes em ambos e provê as condições enunciativas para a emergência de posições que concebem o *povo* como *oprimido,* reconhecido como *classe*, por exemplo. Além de recorrer a discursos que acionam o dispositivo da abstração, o da História e o da Sociologia, recorre aos que acionam o domínio político. Aqui nos ocupamos de descrever as noções de classe, proletários e movimento, embora conceitos como organização, trabalhadores, operários, comunidade e setor popular também configurem em signos enunciativos da posição organizativa operativa do sujeito popular.

3.3.3.1 Posição organizativo-operativa do sujeito popular a partir da noção de classe

A definição de *classe* aparece como uma função primeira, por meio da qual podemos fixar alguns entendimentos para falar sobre essa noção organizativo-operativa, inclusive com base em outros domínios. Um dos correlatos dessa noção é a condição de opressão a que os seres humanos são submetidos, por exemplo, no modo de produção capitalista. Mediante esse correlato, podemos afirmar que as "[…] *classes populares,* ou *classes subalternas,* [são] aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo sob suas múltiplas formas" (WANDERLEY, 1980, p. 64). Embora essa definição correlata à opressão, por meio do capitalismo, esteja no âmbito do domínio organizativo-operativo, o resultado desse processo atinge o patamar ontológico, porque destitui mulheres e homens – seres humanos – da condição geral de ser gente e de ser povo.

Nesse plano organizativo-operativo, o correlato principal do signo da exploração é o

plano econômico, articulado à compra e à venda da força de trabalho. O signo da dominação tem seus correlatos principais nos planos político, cultural e repressivo. Enquanto o político se destaca, basicamente, pelo enunciado da ocupação do Estado por parte dos dominadores, no plano cultural, a dominação funciona por meio de discursos impositivos e de dispositivos como alienação, ideologia, violência simbólica etc. e no plano repressivo, a dominação tem seus correlatos na força, na prisão, na tortura etc. As classes são "[…] entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia" (WANDERLEY, 1980, p. 64).

Além dessa função definidora, a posição organizativo-operativa do sujeito popular é marcada pelo signo da consciência, especificamente a *consciência de classe*, que aparece como uma regularidade definidora da organização de sujeitos marcados pela exploração e pela dominação – capitalista, por exemplo. Isso se evidencia enunciativamente "[…] a partir de sua 'consciência de classe', que vai sendo explicitada progressivamente, [os trabalhadores] podem se organizar e ir conquistando a hegemonia intelectual e moral da sociedade civil até que, um dia, se constituam em dominantes" (WANDERLEY, 1988, p. 63). Estar consciente do próprio pertencimento a uma classe, em última análise, é um imperativo necessário para se perceber, compreender e entender a realidade social e a rede de relações que a constitui.

A consciência do pertencimento a uma classe, a um só tempo, explorada e dominada, nos termos capitalistas, há pouco descritos, emerge como uma condição de existência de um discurso de oposição sistemática para as classes proprietárias dos meios de produção. Nessa ordem discursiva, "[…] o proletariado constitui uma classe verdadeiramente revolucionária. Todas as demais se arruinam e desaparecem com a grande indústria; o proletariado, ao contrário, é seu produto mais autêntico" (MARX e ENGELS, 2008, p. 26). A noção de classe social popular é configurada de um modo específico mediante as relações capitalistas. Sua configuração básica é marcada pela venda da força de trabalho, devido à necessidade de sobreviver e de reproduzir as condições de vida. Entretanto, configura-se também mediante a organização política que se opõe às classes dominantes.

Esse antagonismo entre classes, que tem como correlato as relações produtivas, é marcado pelo elemento do interesse de classe. Enquanto as classes dominantes têm certa clareza a respeito de seus interesses, que giram em torno da reprodução das condições de dominação para o acúmulo do capital, por meio da exploração da força de trabalho, não faltam "[…] dificuldades de se explicitar de modo claro e rigoroso […]" (WANDERLEY, 1980, p. 65) quais são os interesses legítimos das classes populares. A dificuldade nessa

imprecisão reside na desmobilização, na adesão à ideologia dominante, na alienação, em suma, na conivência com os interesses opostos da classe dominante. Ocorre que, "[…] se a democracia faz parte dos interesses [fundamentais] de classe das classes populares […]" (WANDERLEY, 1980, p. 66), só sua vivência plena poderá precisar que outros interesses são esses.

Existe uma dupla correlação entre democracia e organização popular. A primeira ocorre por meio da democracia como finalidade, ou seja, as classes populares se organizam com o objetivo de superar as estruturas autoritárias da sociedade. A depender do nível de autoritarismo, a organização pode ocorrer até clandestinamente. A segunda correlação é aquela em que as classes populares se organizam por meio das regras democráticas, por meio de conselhos populares, associações de moradores, fóruns, partidos políticos, sindicatos, movimento estudantil etc. Em sociedades capitalistas, com todas as suas contradições, a "[…] organização política da classe operária […]" (MANFREDI, 1987, p. 49) aparece como uma via fundamental para a luta de classes.

A ideia de que "[…] as classes populares devem lutar por criar e, onde já existe, estender e assegurar as liberdades democráticas que garantem a existência da cidadania" (WANDERLEY, 1980, p. 71) é uma regra definidora desse domínio organizativo-operativo, porque, se a conversão de sujeitos populares, o reconhecimento e o autorreconhecimento como classes constituem-se como um modo primário de organização, a luta configura-se como *modus operandi* fundamental de atuação popular.

O signo da luta se impõe como constitutivo de um discurso de criação de condições de democracia onde não há, e de manutenção e de ampliação, onde já existe. Conquistas como democracia, direitos políticos, direitos sociais e civis são invariavelmente resultantes de "[…] uma árdua e dura luta de classe operária, e não, uma simples concessão das classes dominantes" (WANDERLEY, 1980, p. 68). Esse signo enunciativo da luta também tem sua materialidade evidenciada na ideia de que toda história das sociedades tem sido a história da luta de classes (MARX e ENGELS, 2008).

Considerando o discurso de que "[…] os comunistas lutam pelos objetivos e pelos interesses […]" (MARX e ENGELS, 2008, p. 64) das classes trabalhadoras, há, nesse domínio, uma regularidade que impõe a necessidade de "[…] participar, cada vez mais, ativamente das 'classes populares' no processo político […]" (MANFREDI, 1987, p. 43). Em outras palavras, não basta que o povo (posição genérica) esteja organizado formalmente, seja em associações, clubes, sindicatos ou partidos políticos. Nesse domínio, o discurso que

circula ressalta a necessidade de que esses espaços organizativos sejam ocupados legitimamente pelo próprio povo convertido em classe (posição organizativa), com o fim de superar a dualidade entre vanguarda ou liderança revolucionária e massas.

Nesse enunciado da organização das classes populares, há o correlato dos movimentos sociais como instâncias organizativas. Nessa ordem discursiva, "[…] as classes operárias se organizam movimentos sociais que se caracterizam por ações coletivas defensivas e reivindicatórias […]" (WANDERLEY, 1980, p. 68). Essas reivindicações normalmente têm como objeto a defesa da empregabilidade, de melhores salários, de condições de trabalho salubres, de conquista de direitos, de manutenção dos que já existem etc. Então, o pertencimento a uma classe social é enunciado de acordo com o tipo de relação que se estabelece com os meios de produção. A depender do tipo de relação, as classes organizam-se para manter essa ordem ou subvertê-la.

3.3.3.2 Posição organizativo-operativa do sujeito popular a partir da noção de proletário

Na Roma antiga, a sociedade também era dividida em classes, embora se saiba que o modo de produção capitalista e a acentuada contradição entre as classes só tenham surgido com o advento da modernidade. É sabido também que os patrícios figuravam como cidadãos em uma dimensão mais plena, eram minoria da população, gozavam de direitos civis e políticos e podiam ocupar cargos públicos. Eram proprietários de terras, escravos, imóveis etc. Os plebeus eram formados por artesãos, comerciantes e trabalhadores e gozavam de alguns direitos. Eles compunham a maior parte da população romana. Além deles, havia os clientes e os escravos libertos, que não possuíam bens e dependiam diretamente dos patrícios, inclusive para trabalhar. Finalmente, os escravos, que não tinham direitos sequer sobre a própria vida, eram tratados como coisas, mercadorias e bens. Em geral, essa classe era composta de prisioneiros de guerra, pessoas endividadas, a maioria pertencia aos patrícios e, em alguns casos, aos plebeus.

Embora o proletário[81] estivesse presente na Roma antiga e na sociedade capitalista, algumas distinções precisam ser ressaltadas. Enquanto no capitalismo, indiscutivelmente, há uma classe social que vende sua força de trabalho aos donos dos meios de produção, na

[81]De acordo com o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (1976), proletário "s. m. Cidadão pobre, pertencente à[s] última[s] classe[s] do povo, entre os romanos; indivíduo que vive do seu salário; operário. (Na sua origem, designava apenas o cidadão romano que, falto de bens e de rendas, figurava, na lista das quatro grandes classes sociais, apenas como dono da família; a única riqueza oferecida ao Estado era a sua prole e por isso se denominou 'proletário': por extensão, veio a ter o sentido que damos hoje)".

antiguidade romana, sequer se configurava uma classe social. Todavia, as distinções param nesse ponto, pois, em ambas as sociedades, são caracterizados por não terem propriedades. O proletário romano só não estava presente na classe dos patrícios nem na dos escravos. Poderiam pertencer à classe dos plebeus, ao menos dos que dependiam exclusivamente de seu salário, e à classe dos clientes ou dos ex-escravos, desde que não possuíssem nenhum tipo de bem, a ponto de não terem a mínima condição de pagar impostos ao Império Romano. Assim, sua única propriedade seria sua prole, que interessava ao Estado para compor as fileiras dos exércitos para expandir o Império.

Ocorre que, do ponto de vista desse domínio organizativo-operativo, é mais uma noção que posiciona o sujeito popular. Embora, de um ponto de vista histórico, não estejamos falando desse domínio, desse enunciado nem dessa posição de sujeito, o discurso historiográfico que tomou como objeto a configuração social da Roma antiga foi acionado nos escritos marxianos e permitiu que Marx e Engels (2008, p. 27-28) afirmassem que "os proletários nada têm de seu para salvaguardar, eles têm que destruir todas as seguranças e todas as garantias da propriedade privada até aqui existentes".

Nessa ordem discursiva, o que caracteriza o proletário é a falta de propriedade, assim como no Império Romano. Essa é uma distinção fundamental entre trabalhador e proletário. Ambos, modernamente, são concebidos como classe, todavia a primeira noção é, de certo modo, genérica, visto que o proletário também é, por necessidade de sobreviver, um trabalhador. Porém nem todo trabalhador é, necessariamente, proletário, porque, além de sua prole, ele pode ter outras propriedades. Essa completa falta de propriedades característica do proletário é uma função fundamentalmente organizativa dessa classe. Vejamos:

> […] a burguesia não forjou apenas as armas que a levarão à morte; produziu também os homens que usarão essas armas: os trabalhadores modernos, os proletários […] que só sobrevivem se encontram trabalho […] que são forçados a se vender diariamente, constituem uma mercadoria como outra qualquer, por isso exposta a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as turbulências do mercado […] essa organização dos proletários em classe, e com isso em partido político, pode ser destruída em qualquer momento pela concorrência entre os próprios trabalhadores (MARX e ENGELS, 2008, p. 19-24).

Há que se ressaltar que, como a classe de trabalhadores proletários foi gestada com a ascensão da burguesia capitalista, dentro das regras do nascente mercado industrial, por não ter propriedade alguma a perder, é enunciada como a classe que tem as condições mais propícias de operar a revolução. Nessa ordem discursiva, "a unificação do proletariado,

tendência já invencível, que se sobrepõe a todas as dificuldades opostas pela reação, é uma das maiores forças da revolução" (PRESTES, 1935, p. 06). Por outro lado, devido às necessidades diárias de sobreviver, estão vulneráveis às vontades da burguesia, sob a ameaça constante de concorrência. No final das contas, se a ausência completa de propriedade é a característica organizativa fundamental do proletariado, sua vulnerabilidade também reside nela e é, ao mesmo tempo, uma característica organizativa e (des)organizativa.

Definir o proletariado "[…] como a classe subalterna essencial, em uma formação capitalista" (MANFREDI, 1987, p. 49), é uma regularidade acionada no domínio sociológico, político, ideológico, mas, até certo ponto, esquiva-se do historiográfico, pelo menos do que tem a antiguidade como objeto. É nesses outros domínios, sobretudo no político e no ideológico, que o correlato da revolução tem seu *status* e posiciona o proletário como classe social com as maiores condições de operar uma revolução popular. É mediante essa regra e esse correlato que o Manifesto da Aliança Nacional Libertadora (1935, p. 6), articulado com a ideia "[…] do heróico proletariado do Brasil […] como classe dirigente da revolução". Se, em relação ao capital, trata-se de uma classe subalterna, sua organização contra ele o torna uma classe dirigente.

Como já vimos, a ausência completa de propriedade é sua característica determinante para uma posição, a um só tempo, organizativa e (des)organizativa. Devido a essa contradição, o discurso da dissolução da propriedade privada, inicialmente por via da socialização dos meios de produção, interpõe-se e exerce a função de uma síntese, uma negação da negação, porquanto o fim da propriedade privada e sua socialização apresentam-se como o próprio fim das classes socais burguesas e proletárias. É por meio dessa regularidade de função antagônica que Marx e Engels (2008, p. 66) reafirmam, no Manifesto Comunista, seu protagonismo revolucionário, sua ausência de qualquer propriedade e a necessidade de organização. Em outras palavras, "que as classes dominantes tremam diante de uma revolução comunista. Os proletários não têm nada a perder nela, além de seus grilhões. Têm um mundo a conquistar. Proletários de todos os países, uni-vos!".

3.3.3.3 Posição organizativo-operativa do sujeito popular a partir da noção de movimento

Das noções organizativo-operativas que posicionam o sujeito popular, a de movimento é a que exerce essa função com regularidades certamente mais definidas. Em primeiro lugar, é necessário levar em conta a existência de uma dispersão enunciativa, a depender dos domínios

acionados: erudito, acadêmico, político-midiático etc. É muito comum relacionar um movimento à sua demanda. Criam-se diversas tipologias empíricas sem fundamentações teóricas (GOHN, 2008). Eis o estabelecimento de algumas diferenças entre os movimentos socais e os grupos de interesses que fazem o chamado *lobbie.* Outro correlato dos movimentos são seus modos determinados de agir: passeata, protesto e mobilização. Sua regularidade central não depende do tipo de ação, mas de seu caráter político. Eis o território onde ganha materialidade essa posição de sujeito.

A ideia de "[…] movimento popular […] engloba os movimentos operário e sindical, […] clubes de mães, até o movimento contra o custo de vida […] e outros movimentos mais gerais, como o dos índios, dos negros etc." (WANDERLEY, 1980, p. 71). Além do domínio político, essa noção enunciativa circula no domínio teórico das Ciências Sociais com a função de objeto de estudo. Como tal "[…] se defronta com uma diversidade de categorias sociais dadas pelas situações concretas que vivencia e pelos níveis de organização e de consciência que possui" (WANDERLEY, 1980, p. 72).

Nessa ordem discursiva, há uma série de signos que exercem a função enunciativa de categorias de análise. Sem pretender fazer uma descrição mais exaustiva, mencionamo-los reduzidamente: 1 – a força social, cujos correlatos são a conjuntura política e certo momento histórico; 2 – a ideologia, cujos correlatos são as crenças, os valores e as convicções; 3 – a cultura política, que tem a construção histórica e a cotidiana como correlatos; 4 – a organização, cujo correlato é o trânsito da informalidade à formalidade; 5 – as práticas, cujos correlatos são as ações e as ideias; 6 – o projeto, cujo correlato é a sobrevivência do movimento; 7 – a identidade, cujos correlatos são seus projetos e as práticas; 8 – o cenário sociopolítico, cujos correlatos são as pautas e as agendas; 9 – os opositores, cujo correlato é o poder sobre o *bem* reivindicado; 10 – as conquistas e as derrotas, cujo correlato é a capacidade de mobilização social (GOHN, 2008).

De semelhante modo, mencionamos outra série de signos, mas que exercem a função enunciativa de categorias teóricas: 1 – a participação, cujos correlatos são a democratização do Estado, a descentralização e a oposição aos regimes autoritários; 2 – a experiência, cujo correlato é a experimentação; 3 - os direitos, cujo correlato é a cidadania; 4 – a cidadania, cujos correlatos são a democracia e os direitos; 5 – a exclusão social, que tem a negação de direitos e a democracia como correlatos; 6 – a identidade coletiva, cujos correlatos estão nas noções sócio-históricas que posicionam sujeitos populares como ambientalistas, negros, mulheres, entre outros (GOHN, 2008).

Retomando o domínio político, alguns correlatos evidenciados enunciativamente em

Fávero (2013) também exercem algumas funções enunciativas sobre a noção de movimento popular. Em primeiro lugar, a ideia de rebeldia como mola propulsora das transformações sociais. Sua função enunciativa é de oposição ao Estado burguês, autoritário, ditatorial e neoliberal, ao mercado, aos discursos economicistas, em suma, ao *status quo.* Em segundo lugar, são movimentos das classes populares, que são exatamente as que sofrem prejuízos da tríade Estado/Mercado/Economia. Em terceiro lugar, suas aspirações são universais, vide o domínio genérico-abstrato, porquanto suas buscas são não somente pelo reconhecimento da condição de pessoa, mas do *status* de gente e de povo como condição para reconhecer a humanidade. Em quarto lugar, ainda em diálogo com o domínio genérico-abstrato, esses movimentos exercem a função de constituir mulheres e homens como sujeitos populares. Finalmente, obedecem à regularidade enunciativa presente no domínio antropofilosófico da educação, que toma a cultura como objeto do conhecimento.

Ainda no domínio político, entretanto em uma região mais específica, que poderíamos chamar de domínio político-eclesial-religioso, encontramos mais alguns correlatos enunciativos dos movimentos. O primeiro a ser ressaltado é o papel das alas progressistas da igreja a América Latina. Sobretudo mediante o elemento da repressão, dos governos autoritários, esse domínio é evidenciado com a ideia do surgimento da igreja "[…] como um espaço de liberdade para que os grupos e as classes populares e seus movimentos pudessem ser ouvidos" (WANDERLEY, 1980, p. 75). Nessa ordem discursiva, a igreja aparece como um espaço de suporte para a organização popular através dos movimentos.

Alguns enunciados presentes em linhas teológicas, como a teologia da libertação, circulam pelos domínios genérico-abstrato, por via do caráter universalizante dos discursos, mas também pelo sócio-histórico, com a posição do marginalizado, que é o pobre de espírito, o que chora, o que tem fome e sede de justiça. Justiça social e cristandade emergem como correlatos que põem em funcionamento o discurso da opção preferencial pelos pobres, assumido oficialmente pela igreja no Concílio Vaticano II, convocado em 1961 pelo Papa João XXIII. Esses acontecimentos discursivos oxigenaram as ideias religiosas cristãs/católicas e trouxeram as condições enunciativas de uma igreja que favorecia a "[…] tomada de consciência da realidade e de uma prática conseqüente" (WANDERLEY, 1980, p. 75) com os movimentos populares e que, de certo modo, não só animou as experiências, como também esteve presente no conjunto de possibilidades discursivas das coisas a se dizer em torno da Educação Popular.

4 ASSINALAÇÕES ENUNCIATIVAS

Ao tomar como ponto de partida a temática geral da *Pesquisa Educacional*, logo de início, delimitamos como objeto de estudo *as contribuições da Análise Arqueológica do Discurso para o campo investigativo da Educação Popular no Brasil.* Preliminarmente, foram necessárias algumas etapas: revisão temática de literatura, formulação de algumas questões norteadoras e da tese central do trabalho. A revisão contemplou, inicialmente, a temática anunciada. Interrogamos o modo como essa problemática aparecia em artigos de circulação nacional e como a pesquisa na área de Educação Popular vinha sendo tomada como objeto de investigação em teses e dissertações, em diversos Programas de Pós-graduação em Educação espalhados pelo país. Esse movimento foi necessário para evidenciarmos a tese em questão: *A Análise Arqueológica do Discurso tem a contribuir com elementos para formular uma Teoria Enunciativa da Educação Popular.* Tendo em vista o objetivo geral, que consistiu em demonstrar a validade desta tese, estabelecemos alguns objetivos específicos.

O primeiro deles consistiu em *identificar as condições de aparecimento da Educação Popular na Pesquisa Educacional brasileira.* Para isso, explicamos de que modo a Educação Popular se constituiu como objeto de interesse da pesquisa educacional no Brasil.

O segundo consistiu em *explicitar os temas, os problemas e as abordagens presentes nas pesquisas sobre Educação Popular no período de 2011 a 2015*. Para isso, consultamos a produção de teses e de dissertações sobre a questão da Educação Popular. Com a ajuda da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), identificamos as duas universidades de cada região brasileira com a maior produção dos últimos cinco anos, excetuando-se a Região Norte, por falta de dados no *site.* Ao todo, consultamos a produção em oito Programas de Pós-graduação em Educação. Procuramos entender o que diz essa produção, que objetos de estudo elege, que temáticas aborda, que discussões levanta e, sobretudo, como se movimenta no campo teórico-metodológico.

O terceiro foi de *situar a Análise Arqueológica do Discurso entre as abordagens explicitadas*. Como estratégia adotada, lemos resumos para identificar cada abordagem, teoria, técnica e ferramenta de análise. Esse trabalho possibilitou a visualização de um quadro demonstrativo das abordagens e técnicas mais utilizadas nas pesquisas sobre Educação Popular.

O quarto consistiu em *descrever o enunciado da Educação Popular, a partir de sua série de signos, de campos de domínio, de posições de sujeito, de funções, de instituições e de*

correlatos. Esse objetivo foi atendido mediante consulta a uma série de documentos (quadro 5) correlacionados ao enunciado da Educação Popular. Tratou-se de uma leitura do material selecionado sobre o enunciado em questão, por meio das ferramentas analítico-operativas da Análise Arqueológica do Discurso.

O último objetivo específico foi o de *apontar as possibilidades investigativas, reflexivas e discursivas da Educação Popular a partir de sua própria constituição enunciativo-discursiva.* Trata-se de ajustar arqueologicamente o olhar, mediante os achados, para tecer considerações a respeito desse processo investigativo, da Educação Popular e das implicações teóricas desse conhecimento produzido.

4.1 RESULTADOS E CONCLUSÕES

A temática da *Pesquisa Educacional* abre um campo de possibilidades para se tomar a própria pesquisa como objeto de pesquisa. A consulta inicial demonstrou que essa temática, entre outras coisas, agrega trabalhos do tipo estado da arte, outros voltados para a formação do pesquisador e estudos ocupados em investigar questões teórico-metodológicas. Nesse entremeio, foram identificadas pesquisas sobre o *campo investigativo da Educação Popular* a partir dos seguintes objetos de estudo: as metodologias de pesquisa e a correlação entre os saberes acadêmicos e os populares.

Sobre o campo investigativo da Educação Popular, especificamente, sabemos que há três marcos significativos no Brasil, que foram discutidos e aprofundados no segundo capítulo: a criação do INEP na década de 1930, a institucionalização da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, nos anos 1960, e a criação do GT de Educação Popular na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação na década de 1980. Esses espaços se apresentam como momentos distintos em que a Educação Popular foi tomada como objeto de interesse de pesquisadores.

Quanto aos temas, aos problemas e às abordagens presentes nessas pesquisas sobre Educação Popular, em meio a uma diversidade temática (quadro 3), destacaram-se, no período de 2011 a 2015: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Popular em Saúde e Economia Solidária. No que diz respeito às abordagens, essa análise evidenciou certa complexidade metodológica nesse campo. Qualquer tentativa de classificar previamente os trabalhos em pesquisas marxistas, fenomenológicas e pós-modernas simplesmente fracassaria, porque há trabalhos que utilizam base teórica marxiana, mas se valem de ferramentas

fenomenológicas para analisar determinado dado, por exemplo. Isso também se replica em pesquisas que utilizam algumas abordagens de Análise do Discurso ou de Conteúdo como técnicas de análise de dados, que poderiam ser classificadas como pós-modernas em suas ferramentas, contudo, em seus objetos, temáticas e na sustentação teórica, declaram-se marxistas ou fenomenológicos.

Além dessa classificação metodológica clássica, podemos dizer que essas teses e dissertações tomam a Educação Popular em sua dimensão referencial ou significativa. Isso se justifica porque partimos do pressuposto de que *Educação Popular* também se configura como uma série de signos. Ao tomar as experiências, a historicidade, as políticas públicas e as teorias como objetos de estudo, uma série de investigações recorre a um processo de referencialização do signo Educação Popular. As entrevistas, a leitura de documentos e a consulta à produção acadêmica, nessa perspectiva, são meios referenciais para o pesquisador produzir conhecimento sobre a Educação Popular. De modo geral, as pesquisas que se movimentam metodologicamente com base no materialismo histórico-dialético e que usam a pesquisa documental ou os métodos biográficos ocupam-se dessa dimensão referencial de seus objetos de estudo. As pesquisas que se valem de ferramentas como Análise de Conteúdo ou de alguma abordagem de Análise do Discurso de linha francesa, recorrem ao que chamamos de processo de significação da Educação Popular. Diferentemente dos métodos referenciais, a significação busca construir compreensões sobre a Educação Popular com base em interpretações, visões de mundo, sentidos, valores, ideologias e intencionalidades presentes em conteúdos comunicativos (textos, falas e entrevistas), em suas entrelinhas e por trás do que está dito.

Além da consulta à BDTD, percorremos parte da produção do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro, no âmbito do PPGE/UFPB, da linha de Educação Popular. Essa análise demonstrou como a arqueologia foucaultiana possibilita a emergência de objetos de estudo que não são referenciais nem significativos, mas significantes (ou enunciativos). As pesquisas em Análise Arqueológica do Discurso elegem um objeto particular e, ao mesmo tempo, transversal, que envolve o discurso, suas regras de funcionamento, sua dimensão produtiva, seu feixe de correlações, enfim, seus jogos de articulações internas. Nessa incursão, vimos objetos de estudo como: a formação do discurso da educação de adultos no Brasil; o discurso de uma campanha de prevenção ao uso do crack; o enunciado da aprendizagem significativa em David P. Ausubel e

Paulo Freire; o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia; o discurso visual em livro didático de língua portuguesa da EJA; o discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA; e o discurso sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação.

É necessário ressaltar o caráter significante das pesquisas arqueológicas. Ao tomar a Educação Popular em sua dimensão enunciativa, vimos que os referentes não se materializam nas experiências, nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais ou nas teorias que analisamos. Também não são os significados, presentes nas interpretações, nas visões de mundo ou nas ideologias. O caráter significante permite centrar a análise no que Foucault (2008) chamou de positividades, campos de domínios, regularidades, correlatos, funções enunciativas, posições de sujeitos etc. Não é o referente nem o significado, porque é o significante que, devido ao seu caráter livre, estabelece correlações diversas e modos particulares de existência do signo.

Devido ao rompimento que o significante pode estabelecer com os significados e com os referentes, que fazem aparecer o enunciado e um campo de possibilidades analíticas, adentramos as condições de existência do enunciado da Educação Popular. Iniciamos as escavações pela série sígnica *educação popular*, não com o intuito de averiguar ou determinar conceitos preexistentes. Nessa etapa exploratória da investigação, esmiuçamos os signos em suas partes constitutivas: significante, significado e referente. Diferentemente de um conceito que restringe a categoria a um campo determinado, o signo apresenta uma configuração diferente. Suas partes constitutivas não funcionam como elementos delimitadores, mas como pontos articuladores que permitem adentrar a ordem do discurso existente, porque aciona o próprio discurso por meio de domínios diversos, de regras constituintes e de posicionamentos de sujeitos.

Em linhas gerais, concluímos que o enunciado da Educação Popular organiza-se a partir dos seguintes elementos:

A - O campo de domínio antropofilosófico: a regra central do enunciado da educação é a cultura como objeto. Há, também, outras regularidades nesse domínio que enunciam a educação como um processo de adaptação e sua explicação por meio de analogias, de relações de causa e efeito e enumeram suas especificidades. A infância e a juventude aparecem como posições de sujeito, e a família, como instituição educativa. Finalmente, esse domínio proporciona a circulação de uma série de correlatos antropofilosóficos: a crítica à educação, as finalidades da educação e a humanização como princípio.

B - O campo de domínio cognitivo-epistêmico é demarcado por cinco regras: 1 – A educação concebida como objeto do conhecimento; 2 - Há vários signos evocativos da

educação; 3 – O conhecimento concebido como objeto da educação; 4 – A educação concebida como um campo de práticas; 5 – A educação como um processo interligado por fases. Ainda nesse domínio, o planejamento, o ensino e a aprendizagem aparecem como correlatos cognitivo-epistêmicos ao enunciado da educação.

C - O campo de domínio ideopolítico permite o reconhecimento de outras instituições educativas como a sociedade, como uma instância ampla e geral; o Estado, como agência organizadora das relações em sociedade; os sistemas, como estratégia estatal de organização da educação como uma relação social específica; e a escola como agência ideopolítica educativa por excelência. Esse campo de domínio também apresenta o correlato da educação como preparação do indivíduo para o trabalho e para cidadania, bem como o correlato da relevância da educação. Também foram identificadas as funções enunciativas ideológicas, que denominamos de cosméticas (regras de etiqueta e de boas maneiras) e as proibitivas (censura). Por fim, encontramos outra série de funções que classificamos como transformadoras: a luta de classes, os direitos da mulher e a subversão.

D - O campo de domínio genérico-abstrato foi descrito a partir das noções de gente, povo e massa. É caracterizado pelo dispositivo da generalidade e, ao mesmo tempo, pela constituição do ser popular. Nessa linha de entendimento, a noção de gente distingue o ser humano de outros seres e das coisas. A negação da condição de gente implica a coisificação e nega, em última instância, a condição humana. A noção de povo aciona a ideia de coletivo e, ao mesmo tempo, seu oposto, o não povo, que se correlaciona a jogos de opressão. As massas populares aparecem como a terceira noção, inscritas sob signos como volume, tamanho, em suma, ocupação dos espaços, nesse caso, a presença na história.

E - O campo de domínio sócio-histórico foi descrito com base nas noções de marginalidade, camponês e gênero. Nele identificamos funções enunciativas que recorrem a estratégias referenciais. Em outras palavras, as noções descritas circulam em discursos historiográficos e sociológicos. A marginalidade é acionada no discurso da crítica ao capitalismo como um dispositivo estrutural, que exclui, sistematicamente, o povo das políticas públicas, as quais passam a seguir as determinações do mercado. O discurso capitalista, por sua vez, posiciona o marginal como alguém que optou por essa condição, pois não quis se adequar às regras do mercado concebidas como naturais. O discurso religioso cristão traz a marginalidade como marca inerente aos seguidores de Cristo, visto que sua vida aparece permeada por esses elementos. A noção de camponês posiciona o sujeito popular em meio a questões como a luta pela terra e permanentes conflitos no campo que transitam pelo passado

e pelo presente, com perspectivas de continuar no futuro. A noção de gênero foi descrita a partir da mulher como sujeito popular, marcada pelo enunciado do protagonismo, da capacidade de organização e da resistência às relações sociais patriarcais.

F - O campo de domínio organizativo-operativo foi descrito a partir das noções de classe, proletário e movimento. Esse campo articula elementos do domínio ogenérico-abstrato e do sócio-histórico. A noção de classe tem como correlato principal a opressão a que o sistema capitalista submete as classes populares. A consciência de classe aparece como uma função definidora da classe nesse domínio. O proletário, como segundo modo de posicionar sujeitos populares, tem seu correlato em discursos historiográficos que remetem à antiguidade, com a ausência completa de propriedade. Nessa direção, só lhe resta sua prole. O discurso marxiano aciona essa noção para descrever as classes trabalhadoras do Século XIX, e essa falta de propriedade é a característica central para a organização do proletariado operar a revolução. Finalmente, o movimento aparece como a noção organizativo-operativa que melhor posiciona os sujeitos populares nesse domínio. Eles estão correlacionados a signos que exercem a função enunciativa de categorias de análise e teóricas, em uma ordem discursiva correlata das Ciências Sociais: força social, ideologia, organização, participação, experiência, direitos etc.

Quadro 6 – O Enunciado da Educação Popular

DOMÍNIOS ACIONADOS PELO ENUNCIADO DA EDUCAÇÃO		SUJEITOS POSICIONADOS NOS DOMÍNIOS DO ENUNCIADO POPULAR	
Antropofilosófico	A cultura como objeto da educação	**Genérico-abstrato**	Noção de gente
	A adaptação, as analogias, causas/efeitos e especificidades		Noção de povo
	Da infância à juventude		Noção de massas
	A família, uma instituição educativa		
	A crítica, as finalidades e a humanização		

Cognitivo-epistêmico	Educação como objeto do conhecimento	**Sócio-histórico**	Noção de marginalidade
	Signos evocativos da educação		Noção de camponês
	Conhecimento como objeto da educação		Noção de gênero
	A educação um campo de práticas		
	Fases da educação		
	Planejamento, ensino e aprendizagem		
Ideopolítico	Sociedade, Estado, Sistemas e Escola	**Organizativo-operativo**	Noção de classe
	A educação como preparação e sua relevância		Noção de proletário
	Funções enunciativas ideológicas (estética e proibitiva)		Noção de movimento
	Funções enunciativas transformadoras		

Fonte: elaboração própria

A descrição desses domínios evidencia que os elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular estão presentes em cada um dos seus signos enunciativos. Nessa linha de entendimento, o enunciado da educação é sua primeira condição de existência. Em outras palavras, só é possível articular, traçar ou formular qualquer sentença correlata à Educação Popular por causa da anterioridade do enunciado da educação. Vimos, ao longo da análise, que ele aciona os campos de domínio antropofilosófico, cognitivo-epistêmico e ideopolítico. Todavia, não bastou descrever o enunciado da educação, seus domínios e suas regras, pois sua segunda condição de existência é o enunciado popular. A análise demonstrou que ele se articula por meio de posições de sujeito que estão presentes em seus domínios – o genérico-abstrato, o sócio-histórico e o organizativo-operativo.

Considerando esse processo analítico, podemos concluir que as posições de sujeitos presentes nos domínios do enunciado popular demarcam o território arqueológico do enunciado da educação, de modo que algumas regras, instituições, correlatos e funções

enunciativas são selecionados, e outros, descartados, elididos ou interditados, mediante a série enunciativa Educação Popular. Em outras palavras, são as noções constitutivas dos sujeitos populares que definem a Educação Popular como um entre tantos outros discursos possíveis sobre a educação.

O enunciado da educação não é, por si mesmo, popular, libertador, crítico, liberal, tradicional nem autoritário, mas também não é neutro, pois, ao mesmo tempo em que não é nada disso, não descarta nenhuma dessas possibilidades de ser, porque não há uma teoria geral que estabeleça a educação de modo linear, contínuo, homogêneo. Aliás, ao enunciado da educação cabe questionarmos junto com Foucault (2008, p. 6): "como especificar os diferentes conceitos que permitem avaliar a descontinuidade (limiar, ruptura, corte, mutação, transformação)?" Assim, o enunciado da educação é demarcado por essa noção de descontinuidade, livre de "[…] todas as formas em que, tão facilmente, aceitava-se fossem tomados e, ao mesmo tempo, no campo geral, ilimitado, aparentemente sem forma do discurso" (FOUCAULT, 2008, p. 90). São domínios que apresentam diversas possibilidades de escritos ou dizeres cujo objeto é a relação educativa, e a Educação Popular é uma delas.

No domínio antropofilosófico da educação, há algumas regras que elidem o enunciado da Educação Popular. A primeira delas é o enunciado da educação como adaptação, que funciona em meio a certa ambiguidade. Se, de um lado, é uma regra descrita a partir da necessidade de adaptar a educação ao que os seres humanos são, de outro, implica transposições de propostas baseadas na vida urbana, para a realidade do camponês, por exemplo. É a tomada da realidade a partir de parâmetros idealizados, visando a modelos determinados, silenciando determinados grupos sociais e ignorando modos de se viver. Outra regra que elide o enunciado da Educação Popular é o que enuncia a educação com base na relação entre causa e efeito, porquanto ele autoriza o enunciado da distinção entre o indivíduo que foi educado, com signos enunciativos como espírito pacífico, polidez, capacidade de articular o pensamento etc.

No domínio ideopolítico, essa mesma situação é evidenciada. Identificamos funções enunciativas ideológicas que correlacionam a educação a regras de etiquetas e de boas maneiras e um discurso que usa o dispositivo da censura para enunciar a educação. A esses correlatos de etiqueta e de boas maneiras chamamos de função ideológica cosmética, visto que correlaciona a educação a uma série de códigos que visam a uma sociabilidade burguesa, não a partir de parâmetros éticos, mas puramente estéticos: tom de voz, postura corporal, gestos comedidos, entre outros. Quanto ao dispositivo da censura, denominamos de função enunciativa proibitiva, porque, diferentemente de uma diretriz pedagógica, essa função

interdita determinadas práticas ao dizer que livro não se deve ler, que recurso não se deve utilizar, que teoria deve ser censurada etc. E o caso expresso em documentos produzidos no âmbito do Programa Escola sem Partido, por exemplo, que, em nome da luta contra a doutrinação comunista ou da luta contra a ideologia de gênero, articula essas funções proibitivas.

Há, entretanto, uma série de regras, funções e correlatos da educação que permitem o acionamento dos domínios do enunciado popular. São esses elementos que se articulam aos domínios do enunciado popular, que nos permitem teorizar sobre o enunciado da Educação Popular. No domínio antropofilosófico, a regra central da cultura como objeto da educação é um desses elementos. Articular a ideia da educação como forma de produzir, valorizar, reconhecer e disseminar a cultura aparece como um enunciado vinculado ao domínio genérico-abstrato do enunciado popular, sobretudo a partir das noções de gente e de povo. Afinal, a cultura como produção humana, a um só tempo, é enunciada, nesse domínio, como um traço constitutivo de um povo, o que eleva o indivíduo ao patamar genérico-abstrato de gente. Enfim, o signo da cultura exerce a função enunciativa articulatória entre os signos enunciativos educação e popular.

Ainda nesse mesmo campo de domínio, encontramos no correlato da crítica mais uma função enunciativa articulatória. Tanto a crítica à educação quanto a educação crítica exercem essa função. Do ponto de vista da Educação Popular, é fundamental a capacidade de se fazer uma crítica a uma educação tradicional, bancária e tecnicista (crítica à educação). Essa crítica pode ser feita aos seus métodos, aos fundamentos e às concepções. Outra possibilidade é uma educação centrada em processos críticos de apropriação do conhecimento e/ou uma educação que constitua sujeitos críticos (educação crítica). É importante ressaltar que esse correlato aciona o domínio teórico marxiano, que também está presente nas posições sócio-históricas e organizativo-operativas do sujeito popular, nas seguintes noções de marginalidade, classe e proletário. Dentre as possibilidades dessa função da crítica, articulada a noções populares presentes no domínio teórico marxiano, a educação e a luta de classes aparecem como mais uma série.

A terceira regra presente no domínio cognitivo-epistêmico também merece ser destacada nesta pesquisa como mais um ponto articulador do enunciado da Educação Popular. O enunciado do conhecimento como objeto da educação correlaciona-se às posições de sujeitos porque exerce a função de democratizar o saber historicamente produzido,

acumulado, selecionado e sistematizado. A democratização desse saber é um meio para posicionar marginalizados, camponeses, mulheres e outros sujeitos sócio-históricos como cidadãos. Nessa perspectiva, mais do que a trivialidade do binômio direito/dever, que caracteriza a cidadania nos discursos liberais, o correlato democratização do saber/cidadania, no domínio organizativo-operativo, é condição fundamental para o autorreconhecimento do povo como classe, do proletário como classe, que tem a vocação histórica de protagonizar a revolução, e dos movimentos como *lócus* de exercício pleno da cidadania.

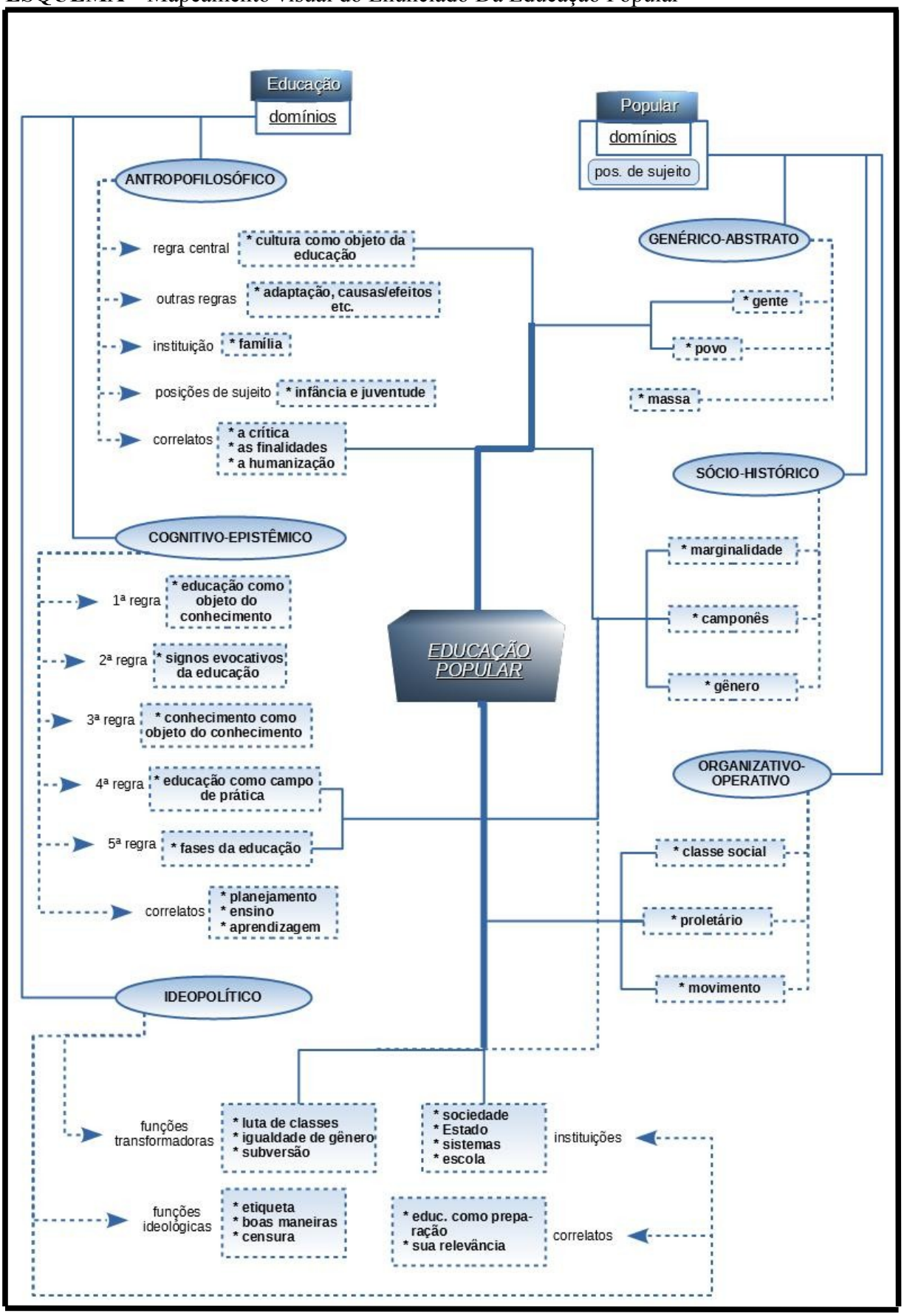
Finalmente, no domínio ideopolítico, destacamos as funções enunciativas transformadoras como elementos que, em si mesmos, já são condições de aparecimento da série enunciativa Educação Popular. Uma dessas funções é o exercício da educação como luta de classes. Isso ocorre para além do reconhecimento da existência de uma educação a serviço das classes dominantes, relegando à classe trabalhadora uma educação constitutiva de sujeitos dóceis e conformados com o *status quo.* A função enunciativa da educação como luta de classes rompe com esse primeiro modelo e circula pelo domínio organizativo-operativo do enunciado popular.

Outra função transformadora é o posicionamento da mulher como sujeito de direitos, promovendo críticas aos discursos que propõem uma educação que segrega as mulheres com papéis no âmbito privado: de mães, donas de casa, esposas, cuidadoras etc. Nessa ordem discursiva, a educação deve ser a mesma e possibilitar que as mulheres e os homens sejam o que pretendem, com uma educação questionadora dos papéis de gênero pré-estabelecidos nas sociedades patriarcais.

Essa função tem seu correlato na posição sócio-histórica do sujeito popular a partir da noção de gênero, que posiciona a mulher como protagonista. Finalmente, a função enunciativa da subversão, que articula a educação a uma prática que ameaça os valores burgueses, a moral conservadora, a heteronormatividade etc. Essa função ideopolítica tem seus correlatos no domínio organizativo-operativo, sobretudo na noção de movimentos populares, articulando o enunciado educação e movimentos sociais como um signo enunciativo da Educação Popular.

O esquema a seguir demonstra visualmente como esses dois signos enunciativos se articulam nessa constituição discursiva, permitindo identificamos os elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular.

ESQUEMA – Mapeamento visual do Enunciado Da Educação Popular



Fonte: Elaboração Própria

4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as contribuições da Análise Arqueológica do Discurso ao campo investigativo da Educação Popular, como já foi dito desde o início, é um processo que articula as dimensões pedagógica, epistemológica e arqueológica e é carregado de uma intencionalidade profundamente política, que tem em vista nossa conjuntura que oscila entre democracia e autoritarismo. Nessa perspectiva, a opção pela Educação Popular continua sendo mais necessária do que nunca. Se, de um lado, no Século XX, já não éramos mais colônia nem império, nem uma economia escravocrata, de outro, iniciamos o século ainda sob os mandos das oligarquias, atravessamos duas ditaduras e vimos o século terminar com a ascensão do neoliberalismo. É bem verdade que, mesmo com uma condução econômica nenhum pouco democrática, com o fim da ditadura militar, as classes populares já podiam se manifestar, expressar-se livremente e se organizar politicamente.

Em meio a essas possibilidades, iniciamos o Século XXI ocupando o Estado brasileiro com um governo advindo de um campo que foi gestado ainda durante a ditadura militar, denominado de popular democrático. Esse processo marcou a primeira década deste século com mudanças significativas no modo de viver das classes populares que, até então, nunca haviam se beneficiado com o modo de se conduzir politicamente o país. Milhões de pessoas saíram da pobreza absoluta, tiveram acesso à educação escolar, à profissionalização, à formação superior e quebraram a lógica, de certo modo, que reproduzia historicamente as condições sub-humanas de vida a que estavam submetidas geração após geração.

É bem verdade que a lógica capitalista continuou intacta: os lucros dos bancos não foram alterados; as grandes fortunas continuaram sem a taxação devida; e a educação e a saúde públicas, embora universalizadas, permaneceram com sérios problemas. Ainda assim, esses avanços mínimos provocaram reações, patrocinadas pelos diversos meios de comunicação, fazendo da classe média emergente uma espécie de massa de manobra política. O Poder Legislativo desencadeou uma crise política sem precedentes, que abalou a economia do país, gerou um clima de ingovernabilidade e, institucionalmente, cassou uma mandatária legitimamente eleita. De modo ilegítimo, estabeleceu-se um poder que iniciou um processo violento de retrocessos históricos. Em nome do equilíbrio fiscal e econômico, sistematicamente está sendo imposto a toda a sociedade brasileira o sucateamento das universidades federais, a ocorrência indiscriminada de privatizações e o desmonte da Consolidação das Leis Trabalhistas e do Estado brasileiro como um todo.

Esse clima de insegurança institucional, de cassação de direitos e de negação da cidadania se impõe agora para movimentos populares, para as instituições públicas e, especificamente, para profissionais da educação: docentes, gestores, pesquisadores etc. A tomada da Educação Popular como campo de pesquisa, por si só, nesse momento de tantas dificuldades que ameaçam nossa democracia, por meio de sistemáticas agressões à cidadania, já é de fundamental relevância para o enfrentamento desses desafios. Todavia, aprofundemos mais um pouco esse pensamento para melhor situar o lugar da Teoria Enunciativa da Educação Popular em meio a essa conjuntura.

Embora o campo enunciativo, por meio das séries de signos, mantenha vínculos com o histórico, com o político, com o social, em suma, com o campo existencial, eles não se confundem. O conhecimento e a teorização de um não servem para o outro e não podem negar nem desqualificar a existência do outro. De semelhante modo, não nos cabe estabelecer uma relação de causalidade entre um e outro. Se fizéssemos essa relação, cairíamos no equívoco da relação de causa e efeito ou de reprodução e ignoraríamos todo o percurso já feito sobre o campo da linguagem, sobre a Análise Arqueológica do Discurso e sobre a existência objetiva do discurso e de seus condicionantes enunciativos. Os elementos para pensarmos nessa teoria, além da série de signos percorrida, com suas particularidades tanto no campo simbólico quanto no concreto, bem como uma série de documentos que foram analisados nos permitiram adentrar a ordem do discurso sobre a Educação Popular, demonstrando seu sistema de enunciabilidade, bem como os modos como esse discurso existe objetivamente e apresentam os elementos que nos permitiram formular nosso objeto de estudo.

Nos escritos arqueológicos foucaultianos, ao menos de modo disperso, a categoria discurso é caracterizada pela noção de objetividade. Isso foi evidenciado quando analisamos o enunciado da Educação Popular. Essa existência objetiva independe da individualidade dos educadores, dos educandos, das pessoas que integram os movimentos sociais populares, de pesquisadores e de qualquer outro ente envolvido com essa prática educativa. Esses discursos são construídos socialmente e não estão relacionados somente às experiências, mas também, sobretudo, a outros discursos presentes em outros espaços e tempos históricos diversos. As condições que possibilitaram a existência de uma ordem discursiva sobre a Educação Popular são anteriores até mesmo a essa série de signos. Isso foi demonstrado na descrição de domínios e posições de sujeitos que foram escavadas tanto em documentos da antiguidade quanto nos contemporâneos.

É necessário ressaltar a consciência de que essa *enunciabilidade da Educação Popular* não deslegitima as lutas dos movimentos, as experiências educativas, em suma, os processos que não são enunciativos. O inverso também é verdadeiro. Embora uma coisa seja correlacionada a outra, sua coexistência também conserva uma relativa autonomia. Há casos em que o discurso não acompanha a experiência, como também o oposto. O fato é que a existência concreta da Educação Popular já está posta nas experiências educativas, na história, nas práticas sociais, enfim, nas lutas para superar as condições sócio-históricas e culturais que determinam a desigualdade ou qualquer outra forma de opressão.

Explorar a Educação Popular como uma série de signos enunciativos nos possibilitou adentrar as camadas do enunciado. Os domínios, as regras, as instituições, os correlatos e as posições de sujeito apareceram para identificar as condições de possibilidade de existência do enunciado em questão. A leitura sistemática dos documentos identificados durante a exploração da série enunciativa trouxe esses elementos para analisarmos essa constituição teórica e possibilidades de investigações e formulações de objetos de estudo no campo enunciativo que abrangem domínios pedagógicos como a docência, a gestão, a extensão e a pesquisa em seus múltiplos desdobramentos. É possível, em suma, refletir, mais profundamente, sobre as relações entre os desafios conjunturais que enfrentamos e o campo da pesquisa em Educação Popular. Nessa linha de raciocínio, a Teoria Enunciativa da Educação Popular nos instrumentaliza como educadores populares, como pesquisadores e como pedagogos para promover um debate mais crítico e de enfrentamento arqueológico sobre os discursos de opressão.

Essa é uma necessidade cada vez mais evidente, sobretudo em um momento tão conturbado como o que estamos vivendo, marcado por discursos de ódio, que geram postura de indiferença ao sofrimento alheio. A qualquer sinal de insatisfação popular com as relações de opressão, esses discursos de ódio rotulam de *vitimistas* mulheres, negros, indígenas, analfabetos, entre outros, porque são discursos pragmáticos e, ao mesmo tempo, retóricos, que se dizem neutros politicamente, mas que visam a retrocessos históricos aos períodos em que só as elites deste país governavam e detinham o poder político, econômico e cultural.

Vivemos um período particular em que são articulados discursos nos quais o significante *povo* é atrelado a uma ordem discursiva conservadora. Essa correlação põe em funcionamento enunciados que são materializados em discursos midiáticos e políticos, presentes, por exemplo, nas manifestações pró-*impeachement,* como as de 2016, que buscam justificar-se com formulações do tipo: *o povo está nas ruas*, *o povo não aguenta mais a corrupção*, *o povo exige mudanças* etc. De certo modo, vincular todo um esquema discursivo

à noção genérico-abstrata de povo é uma estratégia de legitimação dos mais variados abusos – violação dos direitos humanos, da dignidade humana, da cidadania, do estado de direito – assim como na Idade Média se justificavam as mais absurdas atrocidades contra a dignidade humana *em nome de uma divindade*. Vimos ser disseminada a ideia de que ataques à democracia e à cidadania e, consequentemente, à dignidade humana poderiam ser justificados em nome da *vontade popular.*

A Teoria Enunciativa da Educação Popular (TEEP), como contributo central da Análise Arqueológica do Discurso para esse campo investigativo, possibilita a desmistificação de discursos ideológicos que se apropriam de significantes como democracia, cidadania e vontade popular para justificar discursos marginalizadores, que promovem ataques ao povo, às massas, às mulheres, aos LGBTs, aos indígenas, aos negros, aos proletários, aos movimentos sociais etc. Além disso, a TEEP implica a consolidação e a ampliação de saberes que fundamentam novas pesquisas e uma prática educativa crítica, democrática, ética e libertadora, que contribui com esse complexo mosaico de saberes e conhecimentos forjados em torno de pesquisas, nos mais diversos campos teóricos, mas também em espaços legitimamente populares de luta e de resistência às opressões. Assim, a relevância de cada um desses saberes está em seu contributo, para que possamos articular discursos que se contraponham ao ódio de classe, à violação dos direitos humanos, a preconceitos e opressão de qualquer outra natureza. O contributo da TEEP também visa nos ajudar, cada vez mais, a visualizar nossas utopias, na perspectiva de transformar a sociedade em que a Educação Popular, além de sua dimensão enunciativa, é um signo evocativo e uma experiência concreta.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **A instrução dos catecúmenos:** teoria e prática da catequese. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973. 123p. (Fontes da Catequese 7).

ALBUQUERQUE, J. de O. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil:** teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no campo no início do Século XXI". 2011. 1v. 186p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2011. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20113883433003017001P2>. Acesso: 15 de jun de 2013.

ALCANTARA, M. A. M. de. **O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB - Campus I**. 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2013.

ALCANTARA, M. A. M. de; CARLOS, E. J. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções:** Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais, Jundiaí, v. 11, n. 3, p. 59-75, nov. 2013. Disponível em: <...anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/ultimas_edicoes.asp>. Acesso em: 15 nov. 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARAL, Débora Monteiro do. **Mulheres da reforma agrária na educação:** os significados em ser pedagoga da terra - Débora Monteiro do Amaral. 2014. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7620>. Acesso em: 27 set. 2015.

ANPED. Parecer Câmara de Ensino Superior 977/65. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 30, sete/dez, 2005, pp. 162-173. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503014>. Acesso em: 31 out de 2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279p. (Digitalizado)

ARISTÓTELES; COCCO, Vincenzo; CARVALHO, Joaquim de. **Metafísica**. 2.ed. Coimbra: Atlântida, 1989. 76 p. (Biblioteca filosofica, v.1 livro I e II).

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Um projeto de educação

comum no Brasil do Século 19. In: **Hist. Educ. [Online].** Porto Alegre, V18, n 44. Set/Dez 2014. p. 203-220.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 17-120.

BACON, Francis. **Novum Organum:** ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza; Nova Atlântida. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. 4. Ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. p. 11-232.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BANDEIRA, Neide Miele; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (orgs). **Eu marcharei na tua luta!:** a vida de Elizabeth Teixeira. Campina Grande, EDUEPB, 2012.

BARBOSA-LIMA, M. da C. *et al* . Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. In: **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132006000200009>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva e discurso em Foucault e em Pêcheux: notas de leitura para discussão. In: V Seminário de Estudos em Análise do Discurso. **O acontecimento do discurso:** filiações e rupturas. Porto Alegre, 2011. pp. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/5SEAD/SIMPOSIOS/RobertoLeiserBaronas.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2014.

BEISIEGEL, Celso de Ruy. Ensino Público e Educação Popular. In: PAIVA, Vanilda Pereira (org.). **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

BEZERRA. Andrezza Raquel Cirne. **Educação de jovens e adultos:** uma reflexão sobre a relação de saberes escolares e cotidianidades. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4722>. Acesso em: 23 set. 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; FAVERO, Osmar. História e histórias da Pós-graduação em Educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, Dec. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300001>. Acesso em: 31 out. 2014.

_____ Maria Julieta Costa Calazans: O papel do IESAE e da ANPEd na Pós-graduação em Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, Dec. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300013>. Acesso em: 31 out. 2014.

BÍBLIA. **N. T. I Samuel**. In: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de Vulgata pelo Pe. Matos Soares. São Paulo: Edições Paulinas, 1969.

BÍBLIA. **N. T. João**. In: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de Vulgata pelo Pe. Matos Soares. São Paulo: Edições Paulinas, 1969.

BÍBLIA. **N. T. Lucas**. In: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de Vulgata pelo Pe. Matos Soares. São Paulo: Edições Paulinas, 1969.

BÍBLIA. **N. T. Mateus**. In: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de Vulgata pelo Pe. Matos Soares. São Paulo: Edições Paulinas, 1969.

BIERHALS, Patrícia Rutz. **Gestão democrática na escola pública na perspectiva da Educação Popular do campo:** um estudo de caso na E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/72146>. Acesso em: 29 set. 2015.

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educ. Soc. [online]**. 2009, vol.30, n.107, pp. 489-511. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200010>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238p.

BRAGA, Filipe Willadino. **A cultura popular como recurso clínico na atenção ao sofrimento psíquico grave**. 2013. 168 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2103. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12202>. Acesso em: 26 set. 2015.

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

_____. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 318).

_____. **O que é educação?** São Paulo. Brasiliense. 49ª reimpressão da 1ª edição. 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, **Lei nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude** – SINAJUVE. 2013b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Ministério da educação. secretaria de educação básica. secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. secretaria de educação profissional e tecnológica. conselho nacional da educação. câmara nacional de educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BREU, Anderson Carlos Santos de. **Concepções de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis:** educação de jovens adultos e conhecimento (escolar). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128880>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRIDI, J. C. A. **A pesquisa na formação do estudante universitário:** a iniciação científica como espaço de possibilidades. 2010. 1v. 170p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20103514333003017001P2>. Acesso em: 16 jun. 2013.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 10 ed. Rio de Janeiro, FENAME, 1976.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Memória histórica e movimentos sociais:** ecos libertários de heresias medievais na contemporaneidade. João Pessoa: Idéia, 1999. 117p. ISBN: 8586867306.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Fundação Editora da UNESP (FEU), São Paulo, 1999. Tradução: Álvaro Lorencini.

CANCLINI, Néstor García. De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? **Diálogos en la acción, primera etapa**. 2004. p. 153–165. Disponível em: <http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/garcia_canclini_-_de_que_estamos_hablando_cuando_hablamos_de_lo_popular.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CARLOS, Dafiana do Socorro Soares Vicente; ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. Notas de estudo sobre a diferença entre Educação Religiosa e Ensino Religioso. In: **Educare**. João Pessoa, PB, v. 1, n. 2 p. 173-200, jul./dez. 2017. Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/download/35411-81961/18128>. Acesso em: 03 set. 2017.

CARLOS, E. J. **A formação do discurso sobre a educação de adultos no Brasil:** de 1889 à década de 1940. 2005. 341f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2005.

_____. O discurso sobre a educação de jovens e adultos: uma possibilidade e análise na perspectiva foucaultiana. In: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES JR., A. G. (Orgs.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza, LCR, 2002. p. 99-112.

CARRILLO, Afonso Torres. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STREK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular:** lugar de construção social e coletiva. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 15-32.

CAVALCANTE, Arilú da Silva. **Egressos do Programa Brasil Alfabetizado:** desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde - PB. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4759>. Acesso em: 23 set. 2015.

CESÁRIO, Ana Cleide Chiarotti. A Análise de Discurso como teoria e método para a compreensão da política. 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. pp. 1-8 s/d. **Anais**... Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/01.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

CHECCHIN, Cristiane; CUNHA, Maria Tersa Santos. **Tenha modos!** Educação e sociabilidades em Manuais de Civilidade e Etiqueta (1900 – 1960). X Simpósio Internacional Processo Civilizador. Campinas/SP 2007.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **Educação do campo e alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia - PRONERA/UFPB:** encontro de teorias e práticas de educação popular. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4614>. Acesso em: 23 set. 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio. Conhecimento e verdade: a matriz da noção de descoberta. In: **A Escola e o Conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire 1999. (Coleção Prospectiva; 5).

COSTA, Lucinete Gadelha da. **A educação do campo:** uma experiência na formação do (a) educador (a) no estado do Amazonas. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4659>. Acesso em: 23 set. 2015.

COSTA, Tarcísio Duarte da. **Educação popular e corporeidade:** um estudo na perspectiva das pessoas que vivem com HIV/AIDS. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4671>. Acesso em: 23 set. 2015.

COUTINHO, R. R. da S. **O discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2014.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Parecer CNE/CP/03/2006**.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Trinta por trinta: dimensões da Pós-graduação em Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Apr. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100014>. Acesso em: 31 out. 2014.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set./out./nov./dez. 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v 17 – n. 51, 2012. (Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira).

DESCARTES, R. **O discurso do método**. Apresentação e comentários de Denis Huisman. Trad. de Elza Moreira Marcelina. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. Trad. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. **O discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação**. João Pessoa: s.n, 2016. 169f. Tese (Doutorado) – UFPB/CE.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à Pós-graduação em Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, Dec. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300004>. Acesso em: 31 out. 2014.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire. Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In: STREK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.) **Educação Popular:** lugar de construção social e coletiva. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 49-63.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como Ciência da Educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 91. n 227. p. 233-251. jan/abr 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/610>. Acesso em: 21 fev. 2016.

FILHO, Lourenço. Educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. 1, n. 1, 1944. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/122/showToc>. Acesso em: 28 out. 2014.

FLEURI, Reinaldo M.; COSTA, Marisa V. **Travessia:** questões e perspectivas da pesquisa em educação popular. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt06>. Acesso em: 27 out. 2014.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. **A disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) (1939-1968):** arqueologia de um discurso 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2014.

FOUCAULT, Michel; MUCHAIL, Salma Tannus. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. A linguagem e a literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro. Jorge Zarah ed. 2001.

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

_____. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. 17.ed. Biblioteca de Filosofia e História das Ciências. Rio de Janeiro: Graal, 2007. p. 176 .

FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. 2.ed. ampl. e rev. São Paulo: EDUSP, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967 (Digitalizado).

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 3 ed. 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coletivo Sabotagem, 2002 (Digitalizado).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987 (Digitalizado).

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água, 1997 (Digitalizado).

FURTADO, Quezia Vila Flor. **Jovens e o espaço escolar em fracasso:** táticas de resistência no processo de escolarização. 2013. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4822>. Acesso em: 23 set. 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meuer. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 87 p.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação. In: JEZINE, Edneide; ALMEIDA, Mª de Lourdes Pinto de (orgs). **Educação e Movimentos Sociais:** novos olhares. Alínea, Campinas/SP, 2007.

_____ **Teoria dos Movimentos Sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. 7 ed. Loyola, São Paulo/SP, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. O método biográfico em Ciências Sociais. In: **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Record: Rio de Janeiro/São Paulo, 2004.

GONSALVES, Elisa Pereira. **A difícil arte de olhar para si e para o outro:** desafios contemporâneos da Pesquisa em Educação. 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt6>. Acesso em: 24 out. 2014.

GOUGES, Olympe de. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã de 1791. Tradução: Selvino José Assmann. **Revista Interdisciplinar Interthesis**, v 4, n 1. Florianópolis: jan/jun de 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852>. Acesso em: 03 set. 2017.

GOUVEIA, Carlos A. M. **A análise crítica do discurso:** enquadramento histórico. Saberes no tempo. Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos, Lisboa, Edições Colibri, 2001, pp. 335-351. Disponível em: <http://ww3.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/bc/5.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad: Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. A Análise do Discurso de linha francesa e a pesquisa nas Ciências Humanas. **An. Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. pp. 5-18. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/125/63>. Acesso em: 7 jan. 2014.

GUEVARA, Nicolás. Educação Popular no Século XXI. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs). **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 213-218.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos:** avaliação da década da educação para todos. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 29-40. ISSN 0102-8839. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010288392000000100005> Acesso em: 11 set. 2012.

HATHERLY, Ana. Esta Gente/Essa Gente. **Citador**. [05 jul. 2017]. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/esta-gente-essa-gente-ana-hatherly>.

HESÍODO. Teogonia. **Tradução e comentários por Ana Lúcia Silveira Cerqueria e Maria Therezinha Arêas Lyra**. Universidade Federal Fluminense. Niterói: RJ, 1979.

HOMERO; MENDES, Manuel Odorico. **Ilíada**: Texto Integral. São Paulo: Martin Claret, 2006. 532p. (A Obra-Prima de Cada Autor, Série Ouro; 18).

HOORNAERT, Eduardo. **A memória do povo cristão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

JAPIASSU, Hilton. O estatuto epistemológico das Ciências Humanas. In: **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981. P. 93-126.

JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. **Contrariando a sina da educação de jovens e adultos ao ensino superior:** escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2914>. Acesso em: 26 set. 2015.

KANT, Immanuel. **O que é o iluminismo**. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na Pós-graduação em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, Dec. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>. Acesso em: 31 out. 2014.

LAPORTE, Ana Luzia Alvares de. **Políticas federais e movimento de economia solidária**: ações de formação no estado de São Paulo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122013-152605/>. Acesso em: 27 set. 2015.

LEITE, Maria de Lourdes Souza. **Educação em Economia Solidária:** a V Feira Paraibana de Ecosol, 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4655>. Acesso em: 23 set. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítica social dos conteúdos. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1995. 19 - 44p. (Coleção Educar n.1).

LIMA, Edna. R. F. de. **Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos**. 2014. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAIA, Eduardo Lopes Cabral. Pós-modernos, marxistas e a pobre ciência na modernidade. **Pensamento Plural**, Pelotas, p.7 – 27, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/viewFile/3187/2763>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MANFREDI, Sílvia M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: **A questão política da educação popular**. Org. Carlos Rodrigues Brandão. 2a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. Prefácio, p. 23-27; O método da economia política, 218-227.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: 1 ed. 72p. (Expressão Popular) 2008.

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

MEDNICK, Sarnoff A. **Aprendizagem**. Trad. Álvaro Cabral. 3 ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1970.

MEJÍA J. M. R. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs). **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

MELO NETO, José Francisco de. O que é popular?. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. **O labirinto da educação popular**. João Pessoa: PPGE; Editora Universitária UFPB, 2003. p. 33-57.

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

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, p. 165-17, 3v. 15, n. 2 (44). 2004. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/44-artigos-moraesaaa.pdf>. Acesso em: 16 set. 2015.

MORIN, Tania Machado. **Práticas e representações das mulheres na Revolução Francesa - 1789-1795**. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01022010-165929/>. Acesso em: 20 mar. 2016.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os desafios da Educação Popular frente à diversidade e à exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs). **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 123 – 143.

NARZETTI, Claudiana. As linhas de análise do discurso na França nos anos 60-70. **RevLet – Revista Virtual de Letras** , Vol. 2, Número 02, 2010. pp. 51-70. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/52.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

NETO, José Batista. **Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação:** contribuições da Escola de Chicago e do internacionalismo simbólico. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió/AL, 2007.

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

PAIVA, Vanilda. Introdução. In: PAIVA, Vanilda Pereira (org.). **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2009.

PEIRCE, Charles Sanders; COELHO NETO, José Teixeira. **Semiótica**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PETERSON, Lloyd R. **Aprendizagem**. Trad. Luiz Roberto Malta. Cultrix, São Paulo, 1986.

PETUCO, Dênis Roberto da Silva. **Entre imagens e palavras:** o discurso de uma campanha de prevenção ao crack. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4621>. Acesso em: 23 set. 2015.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 9ª ed.. São Paulo: Difel, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. In: **Poíesis** - Volume 3, Números 3 e 4, 2006. pp.5-24. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 03 set. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e

prática? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf/>. Acesso em: 3 set. 2017.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental:** seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. A evolução do conhecimento. Os caracteres do conhecimento científico. In: **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 11-60.

PIOVESAN, Ângela Maria Walesko *et al.* A Análise do Discurso e questões sobre a linguagem. **Revista X** – vol. 2, 2006. pp. 1-18. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/revistax/article/view/5424/5222>. Acesso em: 7 jan. 2014.

PISTELLI, Renata de Salles Santos. **Relações de consumo responsável em educação**: um diálogo com a economia popular e solidária através da trajetória do Instituto Kairós. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14102014-141248/>. Acesso em: 2015-09-27.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1997. (Digitalizado). 352p. Disponível em: <http://www.portalfil.ufsc.br/republica.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

PONTY, Maurice Merleau. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006. P. 01-110.

POPPER, Karl R. A evolução e a árvore do conhecimento. In: **Conhecimento objetivo:** uma abordagem evolucionária. Trad. Milton Amado. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975. p. 234-260.

PRESTES, Luiz Carlos. Manifesto da Aliança Nacional Libertadora de 1935. In: **Partido Comunista do Brasil PC do B**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/prestes/1935/07/05.htm>. Acesso em: 03 set. 2017.

PULGA, Vanderléia Laodete. **Mulheres camponesas plantando saúde, semeando sonhos, tecendo redes de cuidado e de educação em defesa da vida**. 2014. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115967/000965143.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 set. 2015.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A Pós-graduação em Educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, Dec. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300006>. Acesso em: 31 out. 2014.

RAMALHO, Betânia Leite. 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro , v. 11, n. 31, Apr. 2006. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100013>. Acesso em: 31 out. 2014.

RATIO ataque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/brcol013.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

RIO, Cristiane Porfírio de Oliveira do. **O movimento operário e a educação dos trabalhadores na Primeira República:** a defesa do conhecimento contra as trevas da ignorância. 2009. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/2999>. Acesso em: 3 set. 2017.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil:** 1930/1973. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1982. 267p.

ROSA, Isaquiel Macedo da. **Educação popular, integralidade e formação em Enfermagem no cenário da extensão universitária**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre - RS, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/31958>. Acesso em: 29 set. 2015.

ROUANET, Sérgio Paulo. In: **Mal-estar na modernidade:** ensaios. São Paulo: Companhia da Letras, 1993. Iluminismo ou barbárie, p. 9-45; Ilustração e modernidade, p. 120-184.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Sérgio Milliet. - 3 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p. (Digitalizado).

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SÁ, K. O. de. **Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil - 1972 a 2008:** realidades e possibilidades na Pós-graduação e na Graduação em Educação Física. 2009. 1v. 142p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

2009. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093128001010001P9>. Acesso em: 16 jun. 2013.

SAES, Laurent Azevedo Marques de. Morin, Tania Machado. Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa. São Paulo: Alameda, 2013, 370 P. **Rev. Hist.** (São Paulo), São Paulo, n. 171, p. 461-468, Dec. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092014000200461&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 20 mar. 2016.

SALOMÓN, Letícia. O papel da sociedade civil na construção da democracia. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs). **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 19-32.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012. 131 p. (Coleção Primeiros Passos 103)

SANTANA, Clécia Rufino de. **Educação em economia popular solidária:** o discurso educativo de incubadoras de empreendimentos solidários populares. 2012. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4752>. Acesso em: 23 set. 2015.

SANTANA, Marcelo da Fonsêca. **Aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire**: regularidades e dispersões. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2013.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.42, pp. 534-550. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre a Ciência**. Rio de Janeiro: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, Ednaldo Alves dos. **Construção e implementação do Projeto Político-pedagógico na escola do campo**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4857>. Acesso em: 23 set. 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze

teses sobre educação e política. 32. ed. Autores Associados. Campinas/SP, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Autores Associados. Campinas/SP, 2008.

SCOTT, J. **Sociologia:** conceitos-chave. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

SEARLE, John R. **Expressão e significado**: estudos da teoria dos atos da fala. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 294p.

SILVA, Cicero Pedroza da. **Coco de roda novo quilombo:** saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4820>. Acesso em: 23 set. 2015.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da, **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/3831>. Acesso em: 23 set. 2015.

SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/4161>. Acesso em: 23 set. 2015.

SILVA, H. C. da; BAENA, C. R; BAENA, J. R. O dado empírico de linguagem na perspectiva da Análise de Discurso francesa: um exemplo sobre as relações discursivas entre ciência, cotidiano e leitura. **Ciênc. educ**. (Bauru) [online]. 2006, vol.12, n.3, p. 347-364. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132006000300008>. Acesso em: 30 jul. 2012.

SILVA, M. C. da O desafio de construir novos significados para a pesquisa educacional. **Educ. rev. [online]**. 2007, n.45, pp. 333-338. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100018>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SILVA, M. S. F. da. **O Mestrado em Educação da UEL:** um estudo das dissertações (1995-2006). 1v. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. 2008. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008140002012015P7>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SILVA, Marísia Oliveira da. **Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde**. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4777>. Acesso em: 23 set. 2015.

SOUZA, Karla Tereza Amélia Fornari de. **Educação do campo e emancipação humana:** contribuições do Projovem Campo - Saberes da Terra (Edição 2008) em Pernambuco. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4834>. Acesso em: 23 set. 2015.

SPINDOLA, Thelma e SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev. Esc. de Enfermagem/USP –** 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n2/14.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

STAR WARS: a new hope. Direção e Produção de George Lucas. 20th Century Fox, 1977. Disponível em: <netflix.com.br>. Acesso em: 14 de set. 2017.

STEIN, E. **Aproximações sobre Hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 110p. - (Coleção Filosofia; 40).

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre lugares da educação popular. In: **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp. 185-198, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/streck.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

TAFURI, Diogo Marques. **A experiência educativa da gestão de um banco comunitário na periferia de São Carlos/SP**.183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7485>. Acesso em: 28 set. 2015.

TEIXEIRA, Iraí Maria de Campos. **Saberes e práticas populares de saúde:** os processos educativos de mulheres camponesas. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5070>. Acesso em: 28 set. 2015.

TOMÁS DE AQUINO, Santo. **O ente e a essência. De ente et essentia**. Petrópolis: Vozes, 1995. 56p. ISBN: 8532615309.

UNESCO. **La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe:** Prioridades de acción en el siglo XXI. CEAAL-CREFAL-INEA Santiago de

Chile, Mayo 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121482so.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2014.

VASCONCELOS, G. C. **Possibilidade habermasiana de ação emancipatória entre pesquisador-pesquisando em educação popular**. 2010**.** 1v. 100p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. 2010. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20104424001015001P4>. Acesso em: 16 jun. 2013.

VEJA. São Paulo: Editora Abril, v. 31, abr. 2016. Publicação [*on line*].

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Apontamentos sobre educação popular. In: VALLE, João E.; Queiroz, José (Orgs). **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Educação popular e processo de democratização. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 2a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

WEBER, Max. Sobre algumas categorias da Sociologia compreensiva. In: **Metodologias das Ciências Sociais**. Parte II. 4. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora Estadual de Campinas, 2001. p. 313-348.

WEFFORT, Francisco C. Nordestinos em São Paulo: notas para um estudo sobre cultura nacional e popular. In: VALLE, Edênio; QUEIROZ, José. **A cultura do povo**. 4. ed – São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1988. p. 13-24.

ZART, L. L. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC):** Interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo. 2012 1v. 421p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - Política Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20124054933003017047P2>. Acesso em: 15 jun. 2013.