

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

ANA PAULA ARAÚJO DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS DISCURSIVAS DE
PROFESSORES**

Maceió
2013

ANA PAULA ARAÚJO DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS DISCURSIVAS DE
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro
Aguiar de Oliveira Cavalcante.

Maceió
2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586e Silva, Ana Paula Araújo da.
Educação de jovens e adultos: práticas discursivas de professores / Ana Paula Araújo da Silva, 2013.
106 f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 101-105.
Apêndices: f. 106.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Análise do discurso. 3. Ideologia.
4. Dominação. I. Título.

CDU: 37.013.83

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Educação de Jovens e Adultos: práticas discursivas de professores

ANA PAULA ARAÚJO DA SILVA

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 13 de setembro de 2013.

Banca Examinadora:

M. S. Cavalcante

Profª. Dra. Maria Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)

Maria Stela Torres Barros Lameiras

Profª. Dra. Maria Stela Torres Barros Lameiras (FALE/UFAL)
(Examinadora Externa)

Ana Maria Gama Florencio

Profª. Dra. Ana Maria Gama Florencio (CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho à minha mãe, por todo esforço,
amor e carinho por mim e por meu filho.

E a ele, meu filho, que há 17 anos é o sentido de minha
vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha família, filho, mãe, irmãs, cunhado, sobrinhos e sobrinha, pelo apoio, carinho e paciência, muitas vezes sem o conhecimento do porquê eu necessitava de um tempo diferenciado, de leituras mais longas e profundas do que quando nos deleitamos ao ler um conto, uma poesia ou uma história de ficção, simplesmente pelo prazer da leitura, sem a necessidade de compreender, concordar, discordar do autor e, por vezes perceber o quanto ainda é necessário fazermos para nos aproximarmos de um mundo e de uma educação justa e igualitária.

A todos os colegas da turma do mestrado, em especial Edvan, Fabrícia, Jailton, Jaqueline, Jô, Rafael, Williem que estiveram mais próximos, seja por estarem na mesma linha de pesquisa, afinidade pessoal ou por fazerem parte da minha vida, antes mesmo do início desta maratona.

A Aline, Ana Paula, Fernando, Lúcia e Luciano, colegas da turma de Letras que apesar do curto período de convivência entraram na minha vida para ficar.

A Suele, amiga desde o tempo em que sonhava, mas ainda não era possível entrar no mundo acadêmico. Depois de alguns anos companheira de graduação e também por um período no Mestrado e, que apesar do afastamento da vida acadêmica, nunca deixou de fazer parte da minha vida, incentivando e torcendo pelo meu sucesso.

Às amigas, Simone, Miriam e Eliz, por contribuições, conversas, carinho e amizade.

Aos professores que participaram dessa minha caminhada rumo ao conhecimento, com destaque à Cidete Melo e Graça Loiola, das quais fui monitora e colaboradora de pesquisa, respectivamente, e sempre me incentivaram a ir além da graduação.

À professora Dra. Maria Stela Torres Barros Lameiras pelas importantes contribuições durante a qualificação.

À professora Dra. Ana Maria Gama Florencio, a quem tive o prazer de conhecer quando ainda estava na graduação, pelo seu carinho, atenção e contribuições durante a qualificação.

À Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante que no início foi professora, coordenadora do grupo de pesquisa de PIBIC, depois orientadora do TCC na graduação. Orientadora durante o mestrado e grande incentivadora da busca por novos desafios. Responsável por grande parcela do meu crescimento intelectual, tornou-se confidente e amiga.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudo para a realização desta pesquisa.

Aos professores participantes desta pesquisa, sem os quais todos os agradecimentos anteriores não existiriam, bem como aos alunos que permitiram que lá eu estivesse e me acolheram durante suas aulas.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceites o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer
natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os fatores que constituem a visão dos professores, que atuam na Educação de Jovens e Adultos, acerca dos alunos da referida modalidade. Consideramos que as consequências decorrentes dessa visão são determinantes em sua prática pedagógica que, por vezes, podem contribuir de forma positiva ou negativa para o desenvolvimento desses alunos. Para atingir nossos objetivos, utilizamos como metodologia a observação em sala de aula, aplicação de questionários e entrevistas que foram analisadas com base no referencial teórico metodológico da Análise do Discurso de origem francesa, além das contribuições de teóricos como Bakhtin, Marx, Lukács entre outros. Essa opção teórica justifica-se pelo fato de a Análise do Discurso trabalhar com linguagem, ideologia e história, o que possibilita o estudo da ideologia nos processos de produção de sentidos. Para o desenvolvimento das análises trabalhamos com algumas categorias como ser social, sujeito, ideologia, além de algumas categorias da AD, como formação ideológica e formação discursiva. Os resultados alcançados apontam para o fato de que alguns professores não querem atuar na EJA, tendo em vista a desvalorização atribuída à modalidade e seus estudantes, tanto no que se refere à sua condição de marginalizada(o) na sociedade, bem como na educação e, por essa razão, os veem como pessoas/alunos menores, incapazes de alcançar patamares superiores dentro da sociedade.

Palavras-chave: Discurso. Educação de jovens e adultos. Ideologia. Dominação.

ABSTRACT

The current research aims at investigating the factors that make the views of the teachers who work at the Youth and Adults' Education about the learners of the mentioned group. We consider that the consequences from those views are determining in their pedagogical practices, which may sometimes contribute in either a positive or negative way for their students' development. In order to reach our aims, we have used the classroom observation, application of questionnaires and interviews as our methodology, which were analyzed based on the theoretical and methodological reference of the French originated Discourse Analysis, as well as the contributions from scholars such as Bakhtin, Marx and Lukács, among others. This theoretical option is justified by the fact that the Discourse Analysis deals with language, ideology and history, which allows the study of ideology within the processes of meaning production. So as to accomplish the analysis development, we have worked with some categories such as social being, subject and ideology, as well as some Discourse Analysis categories like ideological and discursive formations. The results obtained pointed out to the fact that some teachers do not want to work at the Youth and Adults' Education due to the depreciation attributed to such type of education and its students, either concerning to their marginalized condition in the society or in the education and, therefore, they see them as minor people or students, who are unable to reach higher levels within the society.

Key-words: Discourse. Youth and Adults' Education. Ideology. Domination.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Construção e Desenvolvimento
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CF	Constituição Federal
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPD	Condições de Produção do Discurso
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
EC	Emenda Constitucional
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Professor Escola Estadual
PEM	Professor Escola Municipal
PLA	Plano de Ação Comunitária
PNA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SD	Sequência Discursiva
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1 - Questão1. Gênero.....	54
Gráfico2 - Questão2.Faixa Etária.....	55
Gráfico3 - Questão 3. Local da Residência.....	55
Gráfico4 - Questão 4 e 5. Formação Acadêmica e Continuada.....	56
Gráfico5 - Questão 6. Tempo de Docência e Docência em EJA.....	57
Gráfico6 - Por que escolheu trabalhar na EJA.....	60
Gráfico7 - Definição sobre a EJA.....	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA EJA.....	20
2.1	Educação nos Primórdios.....	20
2.2	Educação na Idade Média.....	22
2.3	Educação no Brasil Colônia.....	24
2.3.1	Império.....	24
2.3.2	República.....	26
2.3.3	República Nova.....	28
2.3.4	Educação no Brasil pós Constituição de 88.....	31
2.3.5	Educação de Jovens e Adultos em Alagoas.....	31
2.3.6	Ações mais recentes concernentes à EJA.....	33
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	39
3.1	Sobre a Análise do Discurso.....	39
3.2	Algumas Categorias da AD.....	42
3.3	Ser Social.....	46
3.4	Sujeito.....	48
3.5	Ideologia.....	50
4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES.....	52
4.1	Caracterização dos Sujeitos.....	53

4.2	Momento de sala de aula.....	58
4.2.1	Momento de entrevistas.....	60
5	CONCLUSÃO.....	95
	REFERÊNCIAS.....	99
	REFERÊNCIAS CONSULTADAS.....	103
	APÊNDICES.....	104

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é o resultado de vários questionamentos e indagações/inquietações acerca da Educação de Jovens e Adultos, surgidas a partir de depoimentos acerca de atividades realizadas em salas de aula dessa modalidade de ensino e de observações realizadas no período de estágio supervisionado. Presenciamos situações em que alunos - adultos e idosos - eram obrigados a fazer atividades que caracterizavam, no mínimo, um descompasso com seus interesses e sua faixa etária, dentre elas, a obrigatoriedade de sentar no chão para determinada socialização, a realização de exercícios tendo como base textos infantilizados ou, até mesmo, músicas infantis, o que contribuía para o distanciamento desses alunos das atividades pedagógicas.

No período em que iniciamos a graduação, algumas indagações já se faziam presentes tais como: Por que muitos alunos que se matriculam na EJA – alfabetização - não prosseguem os estudos? Por que não tínhamos conhecimento da “oferta” da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio? Qual a melhor maneira de se trabalhar com jovens e adultos? Por que alguns professores trabalham com esses alunos como se fossem crianças?

No decorrer do curso, com o aprofundamento de estudos e reflexões, pudemos perceber que, para as várias perguntas sobre a EJA, não encontraríamos respostas no contexto restrito¹, pois a prática do educador não é construída apenas pelas relações imediatas em sala de aula ou na escola; pelo contrário, as práticas refletem a ideologia da classe da qual fazem parte, ou ainda, a que tomam para si, como se nela estivessem inseridos e, por vezes o funcionamento desta contribui para a desigualdade social e econômica, conseqüentemente contribui para a manutenção do *status quo*, na tentativa de dominação da “ordem social”.

¹ Definido aqui como a limitação do espaço da sala de aula ou da escola segundo uma visão ingênua que não reconhece a inter-relação entre o sistema educacional e as condições socioeconômicas impostas pelo sistema capitalista.

Diante dessa tentativa² de dominação historicamente presente na escola, com base num sistema educacional inserido numa sociedade de classes, a educação de jovens e adultos sobressai às outras modalidades de educação, tendo em vista que os sujeitos que a compõem são jovens e adultos que, por um ou vários motivos, não tiveram acesso à escola, no período considerado “regular”.

O correto seria que, nesse momento de “retorno” ao sistema educacional formal, recebessem uma “educação” que lhes possibilitasse o acesso ao conhecimento socialmente produzido, garantindo sua inserção consciente e efetiva na realidade. No entanto, o que lhes é permitido é uma educação aligeirada que contempla apenas uma formação mínima necessária à manutenção de sua força de trabalho, objetivando a sustentação da produção capitalista que necessita de mão de obra para os mais variados postos de trabalho; a expedição de um certificado, necessário para a contabilização dos índices educacionais e, conseqüentemente, o reflexo destes sobre os investimentos econômicos dos organismos mundiais e dos respectivos países investidores, além da “domesticação” desses sujeitos para a manutenção da ordem social vigente, através das limitações impostas a estes, dentro do sistema social.

Durante nossa experiência como pesquisadora de Iniciação Científica em 2008, quando estivemos em duas escolas da rede estadual aplicando questionários, juntamente com observações das práticas pedagógicas, tivemos a oportunidade de ficar mais próximas da realidade da EJA em nosso Estado. Essas observações revelaram práticas pedagógicas perpassadas pelo discurso da classe dominante que reproduz a ideia de que a EJA deve ter um tempo reduzido; que basta um currículo mínimo, pois a maioria desses sujeitos não tem mais o tempo suficiente para o devido aprendizado, além de que, mesmo que consigam atingir níveis mais altos de escolarização, não darão o retorno

² É uma tentativa de dominação, porque existem os que conseguem dela se livrar, seguir a diante, e transformar.

suficiente para a sociedade, e, como se isso não bastasse, ainda são vistos como os únicos responsáveis pelo atraso em sua escolarização.

Diante dessa constatação, surgiu o desejo de aprofundar a investigação alargando quantitativamente o número de entrevistados e, qualitativamente, utilizando o referencial teórico metodológico da Análise do Discurso, para o desvelamento dos discursos dos professores, em relação, tanto à sua formação, quanto ao papel dos educandos na sociedade. Essa opção teórica justifica-se pelo fato de a Análise do Discurso trabalhar com a indissociabilidade entre linguagem, ideologia e história, o que possibilita o estudo da ideologia nos processos de produção de sentido.

O objeto da pesquisa é, pois, os discursos presentes na prática pedagógica de professores da Educação de Jovens e Adultos do município de Maceió. A escolha por esse município foi motivada por considerarmos que os professores atuantes nessas escolas, em sua grande maioria, moram na mesma cidade, e, acreditamos, seja um fator facilitador para a participação em possíveis cursos de formação³, tendo em vista que a cidade é a capital do Estado, local de concentração das secretarias e coordenadorias de ensino.

Definimos ainda que as escolas observadas deveriam pertencer às redes estadual e municipal de ensino, a fim de verificar se existem diferenças na atuação do professor da rede estadual e do professor da rede municipal, na eventual disponibilidade de formação continuada, considerando a hipótese de que os que tiverem acesso à(s) formação(ões), terão uma atuação

³ Durante nossa pesquisa constatamos através de informações colhidas nas secretarias municipal e estadual de educação que as formações que podemos considerar como iniciais são disponibilizadas apenas para professores atuantes de programas, como por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado-PBA, mantido com recursos do FNDE. As formações destinadas aos professores atuantes na rede, quando ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, pelo menos no período entre 2010 e 2012 não atingiram todas as escolas, tendo em vista a escassez de recursos. Além disso, a formação visou aos professores que atuavam na alfabetização de adultos. No que se refere à Secretaria Estadual de Educação não houve formação neste período, em decorrência da falta de prestação de contas de atividade anterior a este período, impossibilitando a aplicação do projeto de formação elaborado pela própria secretaria.

diferenciada, particularmente no que diz respeito às (im)possibilidades de avanços e atuação do aluno da EJA em sociedade.

Nosso objetivo é, pois, analisar os efeitos de sentido produzidos no cotidiano da sala de aula de EJA, identificando o lugar social a partir do qual os sujeitos enunciam e a formação ideológica com a qual se identificam, pois entendemos que a prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para elevação da autoestima dos educandos ou para seu rebaixamento. Nesse último caso, contribui para a manutenção da visão de que o educando da EJA é limitado e, portanto, não tem condições de almejar outra posição dentro de uma sociedade de classes em que a mão de obra deve ser mantida sob controle, isto é, oferta-se uma educação para que esse sujeito seja minimamente qualificado, no entanto, ele é subjugado e “incentivado” a manter-se no seu “lugar”, pois conforme afirma Maceno (2011, p.121), “O que move o processo de universalização da educação escolar são as necessidades de reprodução do capital. O seu interesse não é de humanização”, mas de manutenção do sistema econômico.

Diante do exposto, trazemos algumas questões que nortearão nosso trabalho. Pode-se atribuir ao professor da EJA a culpa pela evasão e baixo índice de aprendizagem dos alunos? Pode-se responsabilizar o aluno pelo seu insucesso na aprendizagem? Que efeitos de sentido os discursos dos professores vêm produzindo nesses sujeitos?

A partir de então, lançamos mão de vários recursos, entendendo recursos não apenas no âmbito das novas tecnologias como gravações em áudio ou vídeo, mas também como instrumentos para coleta, e posterior análise dos dados como questionários, entrevistas, grupo focal ou apenas observação. Em nosso caso, fizemos uso de três instrumentos: observação das práticas pedagógicas, questionário e entrevistas com os professores que se dispuseram a participar da pesquisa.

As observações foram feitas nas salas de aula em que cada professor atuava, simultaneamente à aplicação do questionário e às entrevistas que,

como as observações, foram gravadas com o recurso tecnológico do gravador digital de voz.

Os questionários foram elaborados com o intuito de contribuir na caracterização do perfil dos professores da EJA em Maceió, totalizando 16⁴ professores divididos entre uma escola da rede municipal e uma escola da rede estadual. Quanto às entrevistas, com perguntas previamente formuladas, serviram para a complementação do perfil do professor, além de servir objetivamente para a análise dos efeitos de sentido com relação, tanto à EJA como aos alunos que a compõem, contribuindo para o desvelamento dos silenciamentos presentes nestes discursos.

Nas transcrições⁵, procuramos manter a fidedignidade das materialidades, tanto durante as entrevistas, quanto nas observações em sala de aula. Para tanto, mantivemos expressões como pausa, espanto, e conformidade ou indignação com determinadas situações. Em virtude de nosso objetivo ser a composição de um *corpus* acerca dos discursos dos professores da EJA, este pode ser caracterizado como *corpus* específico, ou seja, caracterizado por sequências discursivas de sujeitos que atuam na mesma função da educação, e originado a partir da metodologia aplicada para esta pesquisa, o que não impede que ele possa ser utilizado ou servir de ponto de partida para outras análises. O número de sequências foi limitado, em razão do tempo necessário para a coleta dentro do período da pesquisa, no entanto, para sua composição buscamos retirar das entrevistas os elementos que contêm as marcas discursivas mais significativas para que não haja prejuízo nas análises.

Para exposição da pesquisa, organizamos esta dissertação em 3 capítulos. No primeiro, discorreremos sobre o histórico da educação, desde seus primórdios até os dias atuais, dando ênfase às marcas históricas da Educação

⁴ Deste total, dois não aceitaram a gravação das entrevistas e de suas aulas.

⁵ Mantivemos a forma original das respostas, onde foi preservada a grafia, vícios de linguagem, regionalismos.

de Jovens e Adultos, com suas idas e vindas em nosso país e, mais especificamente, em Alagoas.

No segundo capítulo, abordamos o referencial teórico metodológico da Análise do Discurso, momento em que buscamos reafirmar, com a exposição de algumas categorias deste referencial, a sua importância e o porquê dessa escolha para a fundamentação de nossa pesquisa, além da definição de conceitos como ser social, sujeito e ideologia que entendemos serem fundamentais para o alcance de nosso objetivo.

Finalizamos então, no capítulo 3, com a exposição da caracterização dos sujeitos/educadores e análise das sequências discursivas coletadas nas entrevistas e nas observações, durante as aulas dos respectivos professores da EJA. É a partir delas que realizamos as análises dos discursos materializados nas referidas sequências.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA EJA

2.1 Educação nos Primórdios

De início, entendemos ser relevante estabelecer o alcance e os limites do panorama histórico da educação que abordaremos. Tendo em vista os objetivos do nosso trabalho, nos ateremos apenas ao que concerne à Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, iniciaremos dos primórdios. Voltaremos à época dos sofistas que, apesar de não conseguirem determinar a natureza do homem enquanto tais, contribuíram para que se iniciasse o estudo da filosofia moral, quando do deslocamento do eixo da pesquisa filosófica do cosmos para o homem, ou seja, deixando de buscar respostas às questões referentes a causas e transformações da natureza, para explicar as mudanças de um modo geral, passando a “valorizar” as questões éticas e políticas, reconhecendo assim a importância do homem como fonte de organização para a vida.

Seus ensinamentos variavam entre política, arte, ciência, ou seja, não havia uma definição do que ensinar, tendo em vista que na antiguidade a educação não era um sistema desenvolvido, nem rigidamente definido, pois não existiam diretrizes nem tampouco regras com relação a tempo e conteúdo a ensinar. No entanto, existem relatos de que, ao menos alguns deles, como Protágoras, delimitava seus ensinamentos para os que estivessem relacionados com a prática da vida declarando que “quem fosse ter com ele não aprenderia senão o que pretendesse aprender”, ou seja, seus ensinamentos estariam voltados às necessidades de seus aprendizes.

Fazemos aqui a relação com um dos fatores que muitos educadores defendem: que a educação deveria ser dirigida às necessidades do educando, tornando-a assim uma atividade interessante e objetivamente legítima. No entanto, destacamos que esta diretividade não deve ser interpretada como a responsabilização do educando pelos meios e pela qualidade de sua aprendizagem, tendo em vista ele estar em contato com o conteúdo que lhe interessa, pois muitas questões independem do desejo.

A virtude (*areté*)⁶ foi outro tema de destaque da educação fundada por esses filósofos, pois ressaltavam que para ser possuidor desta “não dependia da nobreza do sangue herdado, mas se fundava no saber”. Vale lembrar, no entanto, que, na antiguidade, a educação, tida como ócio, “era restrita aos aristocratas e ricos, pois já tinham os problemas práticos da vida resolvidos, dedicando ao saber o espaço de tempo ‘livre de necessidades’”. Reale & Antiseri (1991). Difundida, pois, a prática sofista, mesmo os que não eram nobres poderiam ter acesso ao saber, já que eles transformaram o saber em profissão e, para tanto, cobravam pelo seu trabalho, motivo pelo qual foram criticados.

No ano 400 a.C, outro marco para a educação foi difundido por Sócrates, que se assemelhava aos sofistas na relação da exaltação ao conhecimento, mas distanciava-se destes por discordar da cobrança pelos ensinamentos, além de acreditar que somente o ato de ministrar conhecimentos não contribuía para o progresso mental e conseqüente alcance da *areté*. Em contraponto, utilizava-se do método dialético⁷ ou de conversação que tinha como objetivo “gerar o poder de pensar”, ou seja, “formar espíritos capazes de tirar conclusões corretas, de formular a verdade por si mesmos, em vez de dar-lhes conclusões já elaboradas” como os sofistas ofereciam.

Dessa forma, Sócrates contribuiu para a disseminação de um dos métodos que deveria estar inserido nas práticas educacionais até os dias de hoje, pois a aplicação deste método é o reconhecimento de que o educando não é um depósito de conhecimentos prontos e acabados; ao contrário, ele é capaz de pensar e refletir sobre o conhecimento, contribuindo para a constituição de sua autonomia.

⁶ Dentre as várias definições para este termo referimo-nos aqui ao significado de mérito, ou qualidade, pelo qual algo ou alguém se mostra excelente ou alcance excelência.

⁷ Método Dialético caracterizado pela incitação ao outro de solucionar/explicar determinado conceito ou fenômeno até a exaustão e posteriormente a explicação desta resposta até o ponto em que o interrogado chegasse à conclusão de que nada sabia deixando clara a necessidade da busca incessante pelo conhecimento tendo em vista o “não saber” e/ou a “ignorância” deste. Conforme Reale & Antiseri Sócrates entendia alma como “nossa razão e a sede de nossa atividade pensante e eticamente operante”, dessa forma “dialogar com Sócrates levava a ‘exame da alma’”.

2.2 Educação na Idade Média

Saindo da Antiguidade e enveredando pela Idade Média, destacamos o Período Patrístico que, apesar de ter como foco a defesa do Cristianismo, tinha também uma indistinção entre religião e filosofia, contribuindo assim para o desenvolvimento de um pensamento pela busca da verdade. Esse período é muitas vezes lembrado pelo nome de Santo Agostinho, figura marcante por sua trajetória e escritos, sendo um dos mais famosos – Confissões - e, ligado à educação – O mestre -, que difundia que a educação deveria estar pautada em questionamentos que levassem o aluno a descobrir, ir à busca de respostas em seu próprio mestre, ou seja, em seu interior, além de defender o uso dos conhecimentos adquiridos para a prática.

Outro nome representante dessa fase foi Tomás de Aquino que valorizou a razão, dando ênfase ao mundo real e ao aprendizado pelo raciocínio. Tivemos também a criação das primeiras universidades, a princípio instaladas ao lado de igrejas e catedrais, por causa da dominação da Igreja na época.

Encerrando o Período Medieval adentramos no período do Renascimento, também conhecido como Humanismo, pois começou a valorizar o antropocentrismo, caracterizado por ter o homem como centro do universo, em contraposição ao teocentrismo, difundido na Idade Média que tinha Deus como o centro e orientação para a explicação do mundo. Dentre os fatos que marcaram esse período destacamos a Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero, que não concordava com algumas posições da igreja católica, entre elas a cobrança de indulgências. Defendia então que a salvação se daria pela fé e não pelas obras e que não deveria haver intermediários para o conhecimento das escrituras. Lutero foi responsável por organizar um sistema educacional que serviu de orientação para a escola moderna⁸ no

⁸ Apesar de alguns autores não reconhecerem Lutero como o criador da escola moderna, devemos ponderar seu poder disseminador, tendo em vista sua força política no período da Reforma Protestante. Ele defendeu que a educação deveria ser para todos, tanto pobre, quanto ricos, que deveria ser instituída a escola elementar, o ensino secundário e as universidades, além disso, que a frequência deveria ser obrigatória e que esta deveria ser

Ocidente, além de exaltar a responsabilidade dos pais para com a educação dos filhos e defender o direito à escola para todas as crianças. Além de se opor ao sistema escolar que utilizava os castigos físicos, ele defendia que o ensino deveria acontecer com prazer e por meio de brincadeiras.

Para combater a Reforma Protestante, a igreja católica iniciou a Contra Reforma que teve entre seus objetivos evitar que católicos se convertessem ao protestantismo. Para tanto, foi realizado o Concílio de Trento (1545 – 1563) que emitiu diversos decretos disciplinares e instituiu a Santa Inquisição, como meios de combater os protestantes. É, também, desse período, a fundação da Companhia de Jesus, utilizada principalmente como meio para expansão da fé católica, ou seja, um mecanismo a favor da disseminação e manutenção do poder da igreja católica, atuando preliminarmente e de forma mais tênue, se comparada ao concílio.

A Companhia foi fundada por Inácio de Loyola, em 1534 e, como missão religiosa deveria propagar a fé católica utilizando para isso o uso do teatro na pregação, liturgia e catequese; difundir os ideais pedagógicos católicos nos territórios desconhecidos, como o Brasil, além da atividade educativa, nesse caso, a catequese aos índios e a educação propriamente dita, voltada aos filhos da elite que aqui se instalaram, com o “descobrimento do Brasil”. Essa educação foi “fortalecida”, a partir da elaboração do *Ratio Studiorum* que utilizava regras educacionais que deveriam ser utilizadas pelos

financiada pelo estado e não mais pela igreja. Apesar desse avanço no modelo educacional, seu objetivo era de que todos fossem instruídos para servir a Deus. Devemos pensar ainda que a proposição de Lutero, acerca da educação, além de ter sido movida pelos ideais humanistas que se propagavam pela Europa e pela contraposição aos ideais da escolástica, era um investimento necessário, tendo em vista que nos moldes, até então difundidos, a responsabilidade era unicamente da igreja, e se ele estava numa posição contrária, seus aliados não poderiam estar ligados a essas escolas, e mais, como iria formar seu “exército” de seguidores, como formar uma comissão com pessoas sem instrução, sem o conhecimento das línguas, capazes de ler tanto as escrituras como documentos de toda ordem, necessários ao desenvolvimento de sua doutrina religiosa. Como ele mesmo aponta “as escolas cristãs deveriam ser criadas e mantidas, para que as crianças e os jovens aprendessem as ciências, a disciplina e o verdadeiro culto a Deus, de forma que, posteriormente, elas pudessem se tornar “pessoas capazes de governar igrejas, países, pessoas, casas, filhos e criadagem” (Lutero, 1995, p. 330, apud. BARBOSA). Dessa forma, se estes fossem seguidores da doutrina protestante, funcionaria como garantia para seu fortalecimento e expansão.

jesuítas, em qualquer parte do mundo, objetivando a unificação da educação católica.

O *Ratio Studiorum* era dividido em duas partes: o *Studia Inferiora* que era subdividido em Letras Humanas ou grau médio com duração de três anos e, Filosofia e Ciências ou curso de artes que também durava três anos e tinha como objetivo formar filósofos; e *Studia Superiora* que era Tecnologia e Ciências Sagradas. Caracterizada como a culminância dos estudos, objetivava a formação de padres. Foi sob o comando dos jesuítas que teve início o processo de educação formal no Brasil.

2.3 Educação no Brasil Colônia

Os registros de práticas alfabetizadoras em nosso país datam da época da colonização, através da ação dos jesuítas que tinham como principal objetivo catequizar os índios, e, segundo Soares e Galvão, (2009, p. 259), “apesar de terem como prioridade as crianças, os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional”, posteriormente aplicada aos escravos. Essa educação visava, além da disseminação da religião católica, “civilizá-los” conforme os moldes europeus, ditando regras e costumes, como por exemplo, o uso da vestimenta. No entanto, era necessária e primordial a sua adequação, sem revoltas, ao modelo hierárquico que eles deveriam seguir e que incluía a necessidade de trabalhar para outrem⁹, para conseguir alimentação e vestimenta. A atuação jesuítica permaneceu no Brasil até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal, visando ao maior controle da coroa portuguesa sobre suas posses.

2.3.1 Império

No período imperial, há relatos de alfabetização de adultos nos períodos noturnos, em casas de quem se propusesse a esse trabalho, considerado como missão, assumindo um caráter filantrópico de contribuição das elites, para a “regeneração” do povo. (op cit, p.260).

⁹ Neste caso, os europeus.

O ensino para adultos tinha como uma de suas finalidades a “civilização” das camadas populares consideradas, principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas. Através da educação, considerada a luz que levaria ao progresso das almas, **poderiam se inserir ordeiramente na sociedade.** (grifo nosso)

Um exemplo disso é a criação da Liga Operária em março de 1875, que inaugurou cursos noturnos onde os professores ensinavam gratuitamente e o material era fornecido pelo Ministro João Alfredo¹⁰. Almeida (2000, p.150) assim se refere a esse período, “o entusiasmo para tudo que se relacionava com a instrução pública difunde-se por todo o país e ganha até as últimas classes da população”, ou seja, apesar das diferenças (a não remuneração dos professores) e carências (falta de material), todos teriam acesso à instrução pública. Há de se avaliar a questão pública na condição em que esses alunos não tinham acesso a materiais diversos e eram dependentes da existência e boa vontade de professores que estivessem dispostos a trabalhar sem remuneração. Existia educação pública, no entanto, esta era diferenciada, e, porque não existiam recursos para o pagamento do trabalho desses professores? A condição da educação brasileira à época, com certeza, já sofria diferenciações, e relatos como este nos autoriza a inferir que a educação das crianças era privilegiada em detrimento à educação de adultos e, conseqüentemente, a desvalorização acentuada desse trabalhador docente.

Destacamos ainda que, durante nossa história, tivemos algumas ações que, à primeira vista, e, relacionando com o período de sua implantação, poderiam ser consideradas como de cunho revolucionário, como foi a criação da Sociedade Jovial e Instrutiva (RJ) que, conforme Almeida (2000, p.211), foi criada em 1829 por “dez jovens desejosos de se instruírem” e que “conforme seus estatutos, eram admitidos somente brasileiros de 18 a 30 anos. A finalidade da associação era o ensino recíproco dos membros entre si”. No entanto, durante sua existência, mudou de nome e, junto com essa

¹⁰ João Alfredo Correia de Oliveira, foi Ministro dos Negócios do Império do Brasil (correspondente a ministro da Fazenda), entre 1870 e 1875, deputado pela Assembléia Geral do Império, senador, diretor da Faculdade de Direito do Recife, assumindo em 1885, a presidência da província de São Paulo. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Alfredo_Correia_de_Oliveira>. Acesso em 5 out. 2012 e <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em 5 out. 2012.

mudança, seus objetivos também mudaram, pois acabou abrindo escolas primárias e asilos para órfãos pobres, além do que, entre seus fundadores estavam viscondes, coronéis e comendadores, haja vista que naquela época os jovens e adultos trabalhadores não tinham poder e, muito menos, recursos para tal façanha.

Ainda no Império, outras sociedades surgiram com registros de alunos jovens e adultos, não obstante, em sua grande maioria, estarem ligadas à formação de operários¹¹.

2.3.2 República

É na República, com a constituição de 1891, e com a proibição do voto aos analfabetos que, posteriormente, no início do século XX, iniciam-se várias campanhas de alfabetização, tendo em vista o alto índice de analfabetos e a definição do analfabetismo como doença perigosa, vergonha nacional, etc. Nesse período, em razão do movimento de urbanização e pré-industrialização, necessitava-se de mão de obra minimamente qualificada.

No entanto, como já citado anteriormente, essa “alfabetização” sempre esteve eivada de limitações no que se refere à “formação” desses sujeitos, pois, segundo Paiva, apud Soares e Galvão (2009, p. 264)

Carneiro Leão chega a afirmar, em 1916, que temia que a alfabetização generalizada pudesse aumentar a anarquia social, pois: Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, **sabendo ler e escrever aspirará outras coisas**, querera outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade de criá-las, desejará também ela conseguir emprego público’. (grifo nosso)

Assim, toda e qualquer alfabetização de adultos deveria estar amparada num modelo de educação moderador, controlador da ordem social, distante e divergente da educação concebida como transformadora capaz de contribuir

¹¹ Como por exemplo, a Sociedade Propagadora da Instrução dos Operários da Lagoa (ALMEIDA, 2000, p. 244).

para a compreensão e disseminação da autonomia desses educandos. Os professores deveriam ensinar a ler e escrever, mas também deveriam “reforçar” a concepção de que aqueles homens e mulheres não poderiam almejar cargos ou funções distintos do que já lhes eram oferecidos. Destarte, ressaltamos a consideração de Brandão (2007, p.75), acerca dos vários tipos de educação, pois,

O surgimento de tipos de educação e a sua evolução dependem da presença de fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles, de suas transformações. A maneira como os homens se organizam para produzir os bens com que reproduzem a vida, a forma de ordem social que constroem para conviver, o modo como tipos diferentes de sujeitos ocupam diferentes posições sociais, tudo isso determina o repertório de idéias e o conjunto de normas com que a sociedade rege a sua vida. Determina também **como e para que este ou aquele tipo de educação é pensado, criado e posto a funcionar.** (grifo nosso)

No entanto, para que este ou aquele tipo de educação seja pensado, criado e posto a funcionar é necessário que a classe dominante, no poder, autorize sua implementação. Assim, o modo de produção capitalista mascara, pelo discurso da igualdade de direitos propalada pela classe dominante, a distinção da educação da classe operária e a educação destinada à elite.

Outro exemplo dessa diferenciação foi o que aconteceu, à época do auge dos grupos escolares de São Paulo (1920) em que, impossibilitados de investir na educação, apesar dos altos índices de analfabetismo, a solução encontrada, através da Reforma Sampaio Doria, foi a “instituição de uma escola primária cuja primeira etapa, com duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos” Saviani, (2008, p.177), sendo mais tarde reconhecida pelo próprio Sampaio Doria como “um tipo de escola primária, aligeirada e simples”. Isso nos autoriza a inferir que, mesmo com a “oferta” de educação para todos, sempre houve uma diferenciação, contribuindo para a demarcação da educação para a elite e da classe menos abastada.

Desse modo, concordamos com Lessa e Tonet (2008, p.88), quando afirmam que para os “defensores do capitalismo, a lei não deve dar

privilégios a ninguém, que deve tratar todos da mesma forma”, constituindo-se assim uma “reprodução das desigualdades sociais”, pois tratar todos da mesma forma é o discurso da classe dominante desde que, ao colocarmos um sujeito sem condições – financeiras, tempo, etc. - para dedicar-se aos estudos em relação a outro que dispõe de todas as “facilidades” é uma forma de manter a desigualdade. E a educação é a representatividade dessas desigualdades.

Segundo a Constituição, todos têm o direito à educação, entretanto, existe uma diferenciação histórica, desde que negros, índios, caboclos migrantes, mulheres, entre outros eram privados de tal “benefício”, contribuindo assim para o fortalecimento das desigualdades educacionais e conseqüente desigualdade social.

2.3.3 República Nova

Um dos fatos históricos reconhecido por todos, como um marco desse período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação¹² (1932). Apesar de haver divergências entre os seus signatários, pois, como afirma Ghiraldelli Jr. (1994, p. 43) “para Fernando de Azevedo (relator) a escola deveria ter um papel de formadora das elites, sendo que a educação apenas rearranjaría os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões”. Para Anísio Teixeira, a educação serviría para combater as desigualdades sociais. Com isso, podemos perceber que, apesar do manifesto conter várias passagens em defesa da escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, o que predominou foi a escola dual, posição defendida por Fernando de Azevedo que seguía uma perspectiva liberal.

No início da República Nova e com a promulgação da Constituição de 1934, o ensino primário extensivo aos adultos foi, pela primeira vez, considerado como dever do Estado e direito do cidadão, passando desde

¹² Documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

então, por várias adaptações que vão desde sua nomenclatura de EDA para EJA, à idade mínima para cursar a EJA em nível fundamental e médio, e sua designação de **curso supletivo** que, mais tarde, com a promulgação da LDB 9394/96, seria destinada apenas aos exames.

Na década de 40, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial (2-9-1945), foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), “com o objetivo geral de contribuir para a paz e a segurança mundial, através da vertente educativa” (SANTOS, 2009, p.66). Claro está o real motivo das organizações internacionais: acalmar, controlar a mente do homem através da educação, tomando-a como máquina de manobra.

Assim, também entendemos as várias “iniciativas¹³” relacionadas à educação de adultos, como iniciativas que tinham como objetivo, além da diminuição da taxa de analfabetismo no país, tentar colocar o Brasil mais próximo dos países desenvolvidos, melhorar a qualidade da mão de obra, atingir o maior número possível de frequentadores da educação escolar, mesmo que por um curto período, para assim terem contato com a forma “correta” de pensar sobre o Estado e suas “iniciativas”.

Lembramos que, nesse período, foi promulgada a Constituição de 1946, a qual definia em seu artigo 168, parágrafo III que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhassem mais de cem pessoas, seriam obrigadas a manter o ensino primário e gratuito para seus servidores e os filhos destes”, revelando, mais uma vez, o interesse de escolarizar para qualificar mão de obra. Além disso, essas empresas seriam contempladas com o benefício da isenção de alguns impostos, concedida pelo governo às instituições que contribuíssem para a educação. Outro ponto para o qual chamamos a atenção é a iniciativa de elaborar uma “orientação” para o sistema educacional brasileiro, através da primeira lei de diretrizes e bases

¹³ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; I Congresso Nacional de Adultos em 1947, Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949 e, no mesmo ano, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. (SILVA, 2011)

que, por vários motivos¹⁴ acabou sendo promulgada apenas em 1961, ou seja, quase vinte anos após sua primeira discussão.

Nesse período, também destacamos a realização da II CONFINTEA (1960) que já orientava os trabalhos/ações a serem efetivados no campo da educação de jovens e adultos focados no desenvolvimento do humanismo e da técnica, indicando a possibilidade de conciliação entre a preparação desses alunos para o acompanhamento dos avanços tecnológicos que começavam a surgir, e a prática do humanismo. No entanto, essa prática limitou-se a reduzir as especificidades humanas à teologia e à metafísica. Essa perspectiva distancia-se do humanismo de Marx que, considerando os seres humanos como seres sociais e históricos contrapõe-se à opressão e à alienação, e pondo-se em defesa da emancipação humana. No entanto, o encorajamento para uma tomada de consciência e consequente libertação da opressão alienante que ocasionaria uma possível mudança, raramente, ou nunca é incentivada e praticada, até hoje, restringindo essa “humanização” ao reconhecimento do ser humano que pensa e possui sentimentos. Mendonça, (2008,p.34).

Outra questão tratada pela conferência foi a aplicação de investimentos na área das comunicações de massa que pudessem contribuir para a educação de jovens e adultos (PAIVA, 2009). Nessa época, houve um aumento do número de ONG’s atuando na educação de adultos, além de alguns indícios da prática de voluntariado, mas, o ponto enfatizado nesta conferência foi a questão da integração da educação de adultos ao sistema educacional com todas as suas prerrogativas, buscando distanciar-se da prática comum de tratá-la como algo à parte, esquecida e sem direitos, fatores estes, determinantes para esta “modalidade educacional” continuar sofrendo com falta de “cuidados”, como a falta de recursos ou até mesmo a escassez destes por parte do governo em qualquer uma das esferas públicas.

¹⁴ Entre eles, o interesse político de que cada estado da federação formulasse seu sistema de ensino, contribuindo para a manutenção do controle local pelas respectivas oligarquias. (Montalvão, 2010).

2.3.4 Educação no Brasil pós Constituição de 88

Somente na IV CONFINTEA, em 1985, foi instituída a discussão acerca da formação dos professores da educação de jovens e adultos. Essa discussão se arrasta até os dias de hoje, tendo em vista a formação precária, e, por vezes, a ausência total de formação específica. Em seguida, com a promulgação da Constituição, surgiria a esperança de mudanças efetivas na educação, inclusive com a definição do piso salarial do magistério público, o que concorreria para o que poderíamos chamar de sinais da valorização dos professores. No entanto, mais uma vez, anos se passaram e, apesar de várias definições em lei, na prática, pouca coisa mudou. Posteriormente, com a promulgação das Emendas Constitucionais 14/96 e 53/2006, e da nova Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 – apesar de retrocessos como a supressão da obrigatoriedade definida na E.C 14/96, alguns pontos foram melhor definidos e puderam então ser postos em prática, como por exemplo a composição dos níveis escolares, definindo que a educação básica deveria ser composta de educação infantil, ensino fundamental e médio, concorrendo assim para a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, onde a Educação de Jovens e Adultos seria então incluída para o recebimento de verbas e consequentes “melhorias” como, por exemplo, o reconhecimento do direito desses alunos à merenda escolar.

2.3.5 Educação de Jovens e Adultos em Alagoas

A história da Educação de Jovens e Adultos em Alagoas se confunde com a história da EJA no Brasil, tendo em vista a inexistência de projetos, ações ou programas de Estado ou governo, como aconteceu em outros estados da região nordeste, em que podemos citar os movimentos de Cultura Popular, (MCP) em Pernambuco, o Programa de Pé no Chão também se Aprende a Ler, no Rio Grande do Norte, e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba.

A situação educacional alagoana pode ser analisada também, a partir das estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), publicados na Síntese dos Indicadores Sociais de 2010, que apontou para as seguintes porcentagens sobre o analfabetismo: Região Norte: 10,6%; **Região Nordeste: 18,7%**; Região Sudeste: 5,7%; Região Sul: 5,5% e na Região Centro-Oeste: 8,0%. Destacamos ainda, que entre os estados da região nordeste, Alagoas se destaca mais uma vez com um dos mais altos índices de analfabetismo 24,6%¹⁵.

Esses dados mostram ainda o elevado número de brasileiros e, principalmente, de alagoanos que sofrem com a exclusão característica de sociedades com uma distribuição de renda desigual e alarmantes formas de discriminação.

Acreditamos que, dentre os vários fatores que contribuem para a existência desse quadro, a falta de formação¹⁶ em nosso estado contribui para que o educador atuante nesta área tenha dificuldades de identificar, reconhecer, distinguir e valorizar o quadro de exclusão ao qual estão submetidos esses educandos e os próprios educadores.

Como consta no artigo 6º da resolução 18/2002 - Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE), “os professores que atuam na EJA deverão possuir a habilitação adequada [...], preparação específica para a modalidade,

¹⁵ Conforme Tabela 8.2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2009, p.233. A Síntese dos Indicadores Sociais 2012, foi publicada no 1º trimestre de 2013, no entanto, houve uma redução dos dados levantados, suprimindo unidades da federação e regiões metropolitanas, dessa forma, o levantamento sobre a taxa de analfabetismo foi feito somente das regiões conforme tabela 3.17-Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões, e algumas características selecionadas 2001/2011- 2012, p.132; e, apesar de mostrar uma pequena redução nesta taxa, a região nordeste continua com maior índice.

¹⁶ Gostaríamos de salientar que a formação que defendemos vai além de “palestras estáticas” onde são mostrados dados e nada mais. Defendemos uma formação participativa e interativa, no sentido de que os professores sejam realmente participantes, discutindo acerca de suas necessidades e as necessidades dos educandos, com sugestões para a solução de tais carências.

sob a forma de processos de formação continuada e/ou pós-graduação”, como também consta no Parecer CNE/CEB 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Muitas universidades e secretarias de educação já trabalham em programas de formação docente.

Em nosso Estado, no entanto, a universidade pública, que deveria ser o principal contribuidor para a formação na área, ainda oferta a disciplina de Educação de Jovens e Adultos como disciplina eletiva no curso de Pedagogia. Diante deste cenário, as consequências são turmas e escolas de EJA com a maioria dos professores que nunca sequer discutiram sobre o assunto. Alguns, por iniciativa própria, se interessaram e buscaram seu ingresso na modalidade; outros a procuram por conveniência, tendo em vista que, na maioria das vezes, seu horário é diferenciado.

Reconhecemos que a educação, como um todo, em todos os Estados, sofre com o descaso do poder público e, nesse cenário, a EJA é uma das modalidades educacionais que mais sofre, comprometendo sua importância para os educandos e a importância destes para a sociedade, tendo em vista a contribuição significativa da educação para a mudança desse aluno e da sociedade. Como afirma Mészáros (2005, p.65),

[...]o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

2.3.6 Ações mais recentes concernentes à EJA

Dentre os fatos e ações mais recentes relacionadas à EJA temos o Marco da Ação de Belém, documento elaborado a partir da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA (2009), que definiu como objetivos para uma boa qualidade da EJA:

- ✓ Avaliação de necessidades centradas no educando;
- ✓ Aquisição de múltiplas competências e conhecimentos;

- ✓ Profissionalização dos educadores;
- ✓ Melhoria da formação, da capacitação, das condições de emprego e da profissionalização dos educadores de adultos.

Esses são apenas alguns pontos considerados relevantes e indispensáveis para uma ação efetiva na EJA. No entanto, há o reconhecimento da falta de formação da maioria dos professores, ocasionado inclusive pela carência da disciplina Educação de Jovens e Adultos, em diversas universidades do país, tanto nos cursos de Pedagogia, como nas licenciaturas de um modo geral.

Além desses pontos, é também destacado, no Marco da Ação de Belém, que, “aprendizagem e educação de adultos não apenas oferecem competências específicas, mas são também fator essencial na elevação da autoconfiança, da autoestima e de um sólido sentimento de identidade e de apoio mútuo”. Todos os pontos convergem para a questão da formação a qual consideramos fundamental, pois nela está envolvido o tema da profissionalização, em que se pode discutir a necessidade de pensar além da formação inicial básica, a remuneração digna, o reconhecimento pela sua atuação, bem como a importância de tempo necessário a dedicar-se sobre as questões que implicam o (re)conhecer a EJA como uma modalidade de suma importância para os educandos e, conseqüentemente, para a sociedade da qual fazem parte, partindo do princípio de que esses educandos podem e devem participar ativamente desta sociedade.

Consideramos aqui a pertinência da discussão acerca das definições legislativas presentes nas constituições e na LDB, por reconhecermos que a educação, ao menos a educação regular/sistemática é amparada nas leis que a regem. Os diferentes níveis e modalidades de ensino são pensados de forma estanque, inclusive com objetivos diferenciados, de acordo com o “público” a ser atendido.

Dessa forma, a educação infantil é vista, ainda, como um estágio em que a criança apenas aprende a brincar, e na ocasião de vagas na escola pública direcionada a atender aos filhos da classe trabalhadora, esse brincar é ainda limitado por vários motivos, entre eles, a falta de estrutura física. No fundamental I e II do dito ensino regular é colocada a necessidade de ensinar o básico para todos, no entanto, uma minoria já é contemplada com oportunidades que serão diferenciais na sequência da vida escolar e mesmo social.

No ensino médio, a discrepância é ainda maior, pois enquanto uns, que compõem a elite, são incentivados a estudar unicamente para “passar no vestibular”, para um grande contingente de alunos pertencentes à classe trabalhadora a única opção é o ensino médio profissionalizante, pois se existe a necessidade de que esse jovem contribua com a renda familiar, nada mais indicado que garantir uma rápida inserção no mercado de trabalho, direcionado a essa classe social. Análoga ao curso profissionalizante temos a oferta do ensino médio na EJA, também direcionada à classe trabalhadora, tendo em vista suas especificidades, conforme consta na LDB 9394/96, artigo 37, parágrafo 1º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, **consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames. (grifo nosso)

Destacamos também o papel da escola, tomando como pressuposto a teoria marxiana da história, que concebe o homem como um ser concreto, social e historicamente determinado. Levando em conta que existe em nossa Constituição um artigo que determina que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, esta deve ter uma atenção especial da classe dominante, pois a escola é o lugar onde melhor pode ser efetivado o controle, a homogeneização da sociedade. Como afirma Maceno, (2011, p. 38), “a educação é uma das atividades que atua sobre a subjetividade, visando a influenciar os indivíduos a agirem de formas determinadas” – na perspectiva

da transformação ou da manutenção de um modelo de sociedade. Daí, a impossibilidade da universalização da educação formal, no modo de produção capitalista¹⁷. É ainda do referido autor, (*op. cit.*, p.154) a seguinte afirmação:

No interior do processo de universalização da educação formal escolar estão presentes diversos graus de acesso ao saber sócio-historicamente produzido. Isto é evidenciado no fato de que nenhuma formação capitalista, inclusive aquelas que realizaram o *Welfare State*, conseguiu se desembaraçar do constrangimento da permanência da diferença entre uma educação “mais sólida” para a elite e educação “mais rudimentar” para os trabalhadores.

Esta é uma questão discutida por alguns e menosprezada por outros que “entendem” essa diferença como essencial para o bem viver entre os homens, levando em consideração que nossas necessidades são variadas e, então, a formação para conseqüente aplicação também deve ser. Entretanto, o que destacamos aqui é que com esse discurso de diferentes necessidades impõe-se a exclusão do acesso a espaços (escolas, cursos, áreas) e saberes que deveriam ser escolhidos por cada sujeito e não imposto a ele, distanciando-o da “educação sólida”, ou seja, de uma educação que amplie seus horizontes o que possibilitaria a todos atuar da área mais elementar à mais complexa, ou seja, aos cargos de direção, seja no âmbito público ou particular.

Entretanto, nesse modelo de sociedade, o que vigora é a escola dualista – uma escola para a classe dominante e outra para a classe dominada - e, conforme afirma Cavalcante, 2007, p.22, “Na perspectiva da escola dualista, o papel da escola não consiste apenas em reproduzir e legitimar as desigualdades sociais, mas também em impedir o desenvolvimento da ideologia das classes dominadas”, pois, apesar de ser limitada, sabemos que ela existe. É, portanto, necessário que a reconheçamos como espaço para tal, tendo em vista que, apesar de a escola não ser caracterizada como uma “entidade” coercitiva como os outros aparelhos ideológicos do Estado¹⁸ (governo, tribunais, exército), ela atua através da persuasão, ou seja, ela

¹⁷ Cf. Maceno, 2011, Educação e universalização no capitalismo.

¹⁸ Definição de Althusser.

“trabalha”/domina seus integrantes de forma sutil, fazendo com que estes sintam-se integrantes/participantes desta instituição, pois, ao analisarmos todas as imposições que constituem o sistema escolar, vemos o quão é dominador e coercivo, tendo em vista que quem não estiver inserido nele será “automaticamente” excluído da sociedade.

Essa exclusão acontece tanto no sentido de que este ou aquele não foi educado conforme os princípios norteadores ditados pela classe dominante, tidos como universais, como pelo fato de não terem acesso aos certificados que só são emitidos por esta instituição e, posteriormente, serão solicitados por outras para a devida comprovação deste ou daquele conhecimento. É como se a posse do certificado fosse garantia de bom desempenho laboral, destituindo da escola seu objetivo de disseminação do conhecimento através da interação/articulação realizada pelo professor.

Dessa forma, reconhecemos a importância do professor como ator social que, enquanto atua, pode contagiar o educando, e esse contagiar poderá significar uma contribuição positiva – quando possibilita a esse sujeito sua consequente atuação na sociedade - ou negativa, - quando incute o sentimento de inferioridade e a impossibilidade de efetuar mudanças. Ainda sobre esse aspecto, citamos Nogueira (2004, p.40), que afirma que a “função docente ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos científicos”, ela tem o importante papel de “motivação para a luta contra a exclusão social, as relações dos indivíduos entre si e com a comunidade”.

Contraditoriamente, na EJA, encontramos professores que fazem uso de discursos em que os educandos são condenados por “seu” atraso nos estudos, pelo desinteresse, pela evasão, etc. Segundo Bakhtin (2004, p.95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. No caso específico, do professor da EJA, ele, embora não faça parte da classe dominante se utiliza da ideologia desta para “classificar” seus alunos e, diante do seu papel na sociedade, onde muitas vezes é tido como um modelo, ou mesmo como o indicador de caminhos e possibilidades, especialmente quando está em sala de aula, ele é capaz de incutir no aluno o

sentimento de inferioridade, levando-o a acreditar que não é capaz de realizar determinados trabalhos.

Freire (1990, p.14 e 15) faz ainda outras considerações acerca do papel do professor e do Estado, que é capaz de interferir nas “condições de ensino”, “possibilitando ou impossibilitando” uma alfabetização crítica.

A produção de conhecimento [...]é um ato relacional. Para os professores, isso significa ser sensível às atuais condições históricas, sociais e culturais que contribuem para as formas de conhecimento e significado que os alunos trazem para a escola.

Dessa forma, consideramos de extrema importância, a posição dos professores acerca dos seus alunos pois, através destes, o aluno pode manter-se numa condição inerte ou ser chamado a transformar-se e transformar. Para penetrar nos labirintos desses discursos, rompendo seu invólucro ideológico, desmascarando/revelando o comprometimento com determinados grupos, optamos pelo referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de que trataremos no próximo capítulo.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Após discutirmos sobre o histórico da educação – dos seus primórdios à época atual, bem como as consequências que as diferentes modalidades de educação trazem para a formação do sujeito, exporemos os fundamentos teórico-metodológicos que deram sustentação às análises que serão apresentadas posteriormente.

3.1 Sobre a Análise do Discurso

Lançamos mão do referencial teórico-metodológico da vertente da Análise do Discurso francesa, fundada por Michel Pêcheux. Essa vertente, embora trabalhando com a materialidade linguística, se distancia de vertentes, como o gerativismo de Chomsky e os estudos estruturalistas de Saussure. Esses estudos têm como objeto, a língua, entendida como uma estrutura abstrata, imutável e acabada. No âmbito da Análise do Discurso francesa, antes e depois de Pêcheux, outros teóricos se dedicaram à Análise do Discurso, porém, com diferenciações entre eles e entre a vertente por nós adotada. Destacamos aqui Maingueneau (1950) que em seu estudo relacionou as teorias linguísticas de enunciação e a arqueologia de Michel Foucault; Michel Foucault (1926-84) formulou vários conceitos da Análise do Discurso, porém não considerou a questão da ideologia. Como diz Cavalcante *et.al.* (2009, p.18),

[...]mesmo quando nos referimos à Análise do Discurso de linha francesa, não podemos abrigar sob essa denominação uma única corrente teórica, uma vez que, nos anos 60 e 80, na França, a partir de diferentes pressupostos teóricos (semiótica, linguística, lexicologia), vários teóricos franceses realizavam trabalhos de análise de discursos.

Embora reconheça a importância desses estudos, não nos ocuparemos deles neste trabalho. Aqui, nos ateremos à perspectiva teórica de Michel Pêcheux, que no final da década de 60, desenvolve, na França, uma nova vertente da - Análise do Discurso - que elege como objeto de estudo, o discurso; não a língua. Esse arcabouço teórico-metodológico apoia-se nos

pressupostos do materialismo histórico-dialético que leva em consideração a relação da língua com a história e com a ideologia. É a essa vertente da AD, de origem francesa, fundada por Pêcheux que nos filiamos.

Os estudos de Pêcheux ocorreram num período de efervescência das questões políticas na França que influenciaram suas primeiras análises acerca das questões político-partidárias do governo de Charles de Gaulle, sendo expandido posteriormente para uma análise geral, ou seja, de qualquer gênero de discurso. A AD fundada por Pêcheux tinha como objetivo mudar a forma de pensar e fazer linguística, trabalhando a tríade: **língua** (não de forma estanque e acabada, mas como meio e forma de materialização dos discursos), **sujeito** (como um ser reflexivo e atravessado pelas ideologias) e **história** (na perspectiva ontológica do materialismo histórico dialético fundado por Marx). Sua particularidade é justamente ser e estar no entremeio de outras disciplinas, trabalhando com conceitos que constituem uma e outra e, através do trabalho de análise discursiva, buscar incessantemente a desconstrução e construção do discurso, constituindo-se e construindo-se a cada análise. Pêcheux (2008).

A esse respeito, Cavalcante (2012, p.290), destaca que, nessa perspectiva, “a língua passaria a ser não o objeto de estudo, mas uma forma de materialização dos discursos e um dos aspectos considerados para sua compreensão (dos discursos)”, ou seja, a língua funciona como uma mediação que possibilita a elaboração/materialização dos discursos, sejam eles representados na forma oral, escrita ou em outras formas de linguagem – gestos, sons, obras de arte, por exemplo.

A Análise do Discurso de Michel Pêcheux, como já dissemos, é uma disciplina de entremeio e “trabalha” com a língua, com a ideologia e com a História. Esse trabalhar é constituído da indagação feita a esses três campos de saber, pois a AD é inquieta, ela busca o que aparentemente foi esquecido, silenciado, não dito. Ela busca entender e desvelar como e porque foi possível determinada construção e não outra, como afirma Pêcheux, (2008, p.33) “toda conversa (desde o simples pedido de informação até a discussão, o debate, o

confronto) é suscetível de colocar em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciáveis”. No entanto, essa bipolarização lógica, pode ser caracterizada pela ajuda do inconsciente e da ideologia, fazendo com que o sujeito se utilize deste enunciado e não de outro, trazendo, neste ou no outro, as condições de produção, os silenciamentos, os não ditos pertencentes a ele. Assim sendo, a AD

[...]supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. (PÊCHEUX, 2008, p. 57).

Ou seja, mesmo tomando como ponto de partida a “descrição”, a AD não se limita a ela, mas busca, no seu exterior, as Condições históricas e sociais que possibilitaram o acontecimento discursivo – as Condições de Produção do discurso.

Aqui abrimos um parêntese para explicitar que apesar de a AD ser uma teoria relativamente nova, já passou por algumas mudanças significativas, iniciando por seu próprio fundador¹⁹ que, após refletir sobre o momento inicial de sua teoria, foi enriquecendo seu arcabouço teórico, revendo questões já abordadas e inserindo outras que considerou pertinentes. A essas etapas, Pêcheux denominou AD1, AD2 e AD3 delimitando-as temporal e conceitualmente. Dessa forma a AD1 inicia a caminhada na década de 1960, ainda com resquícios do estruturalismo, trabalhando com uma análise do discurso mais fechada, demarcada inclusive por expressões como “máquinas discursivas” numa alusão a procedimentos de análise de forma estanque. A AD2, delimitada por volta da década de 70, tem reformulações acerca do conceito de Formação Discursiva e a inserção da noção de Interdiscurso. É na AD3 que acontece a última reformulação em que o autor aborda questões, ainda hoje discutidas – dentre elas, a questão do sujeito.

¹⁹ Considerando Pêcheux como fundador desta AD em que nos apoiamos, mas reconhecendo as contribuições de outros teóricos aqui citados para a formulação e desenvolvimento desta.

Totalmente distinta da análise linguística, essa etapa reflete acerca do sujeito como de maior significância.

3.2 Algumas categorias da AD

Em nossa pesquisa não utilizaremos todas as categorias da AD Pêcheutiana; discorreremos somente sobre aquelas “chamadas” a trabalhar nesta análise. Iniciaremos então com uma das principais categorias da vertente fundada por Pêcheux, ou poderíamos até chamá-la de categoria fundante: as Condições de Produção (CP), entendidas como as condições de uma conjuntura política, histórica que possibilitam o surgimento dos discursos e engendram os processos de produção de sentidos.

As CPD podem ser amplas e estritas. Segundo Florencio et. al. (2009, p. 65-66) As condições amplas “expressam as relações de produção, com sua carga sócio-histórica-ideológica [...] de determinado momento histórico e de momentos outros resgatados pela memória”. Essas condições amplas podem ser definidas, pois, como as relacionadas ao contexto macro que influenciam direta ou indiretamente o espaço micro, ou seja, o espaço ou acontecimentos que desencadeiam o surgimento do discurso.

Segundo Orlandi (2007, p.30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. Assim, podemos definir as condições estritas como o espaço restrito da construção do discurso, o meio de veiculação e o momento imediato de sua formulação.

Com relação ao nosso objeto de estudo, o modelo vigente de educação de Jovens e Adultos, consideramos como condições de produção amplas os acontecimentos ocorridos a partir da década 40/50, após a 2ª guerra mundial, que culminaram com a criação da ONU e UNESCO, e que, a partir de então, passaram a ditar as medidas socioeconômicas dos inúmeros países que não faziam parte do grupo de países que comandavam a economia mundial, como por exemplo, o Brasil. Essas definições foram postas (impostas) pelos organismos mundiais como o Banco Mundial que é composto pelo BIRD e a

AID, que passaram a financiar a educação dos países “periféricos” “em desenvolvimento”. Para receber esse financiamento, no entanto, esses países teriam de atender às determinações dessas organizações que apregoavam serem essas estratégias as melhores, devidamente organizadas/estudadas pelas potências mundiais, ou seja, países e organizações prósperas. Em decorrência dessas exigências, várias medidas foram tomadas, nos diversos países da América Latina e do Caribe, tendo em vista a implementação de reformas na educação.

Como condições de produção estritas, especificamente no Brasil, temos a (re)definição do sistema educacional que marcou a época 80-90, mais especificamente o ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal em que, pela primeira vez, foi reconhecido o direito à educação destinada aos jovens e adultos através do Artigo 208, conforme Inciso I. “Ensino fundamental gratuito para os que a ele não tiveram acesso em idade própria”. No entanto, nessa mesma Constituição, o direito à educação é definido ainda como “direito público subjetivo”, ou seja, o direito é assegurado juridicamente, contudo, reconhecemos o quanto se faz necessário lutar pelo reconhecimento deste, além dos meios para exigí-lo, pois, como é um direito público subjetivo, está para toda e qualquer pessoa, o que pressupõe que independe de etnia, sexo, classe social, pertencente da zona rural ou urbana, para usufruí-lo. A questão é que o direito em si não assegura a igualdade, sendo necessário o requerimento para que seja colocado em prática. Conforme Zandwais,

Tudo seria de todos, na verdade, se não houvesse a condição de que cada um tem maiores ou menores direitos na mesma medida em que possui maior ou menor poder, segundo os atributos, valores e lugares sociais ocupados. (2007, p.262)

Ainda sobre esta questão trazemos a contribuição de Haddad e Ximenes (2010), quando analisam o tema da EJA, após 10 anos de publicação da LDB 9394/96 e utilizam como exemplo o artigo 37, parágrafo 2º que explicita: “O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

Como resultado da divergência de vários aspectos constantes no Projeto de Lei da Câmara,²⁰ para contemplar as condições de acesso e permanência desses alunos. A referida lei não define detalhes, o que contribui para a restrição a “entendimentos desejáveis”, como se a oferta em horário diferenciado já fosse suficiente para garantir tal permanência.

Assim, constatamos que a EJA é mantida à margem do sistema educacional, num ir e vir de “modificações” que não passam de estratégias para mascarar o assujeitamento que é posto/imposto pelos responsáveis pela elaboração e execução das políticas públicas.

Outra categoria tão importante quanto as Condições de Produção é a Formação Ideológica (FI)²¹, que é influenciada pelas CP, tendo em vista o tempo histórico, os sujeitos e o lugar social a partir do qual enunciam. Em todo e qualquer discurso existe uma formação ideológica que representa a posição do sujeito que, muitas vezes, é divergente da posição que ele ocupa dentro da divisão de classes. No entanto, ele a incorpora como se fizesse parte desta. Em Pechêux&Fuchs (1997, p. 166) temos a seguinte definição de FI:

Formação Ideológica caracteriza um elemento (este aspecto da luta de aparelhos) suscetível de intervir como força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras.

Amaral (1997, p. 31) também contribui para o entendimento dessa categoria, quando afirma:

²⁰ Ver Projeto de Lei Complementar 1.258/1998 da Câmara dos Deputados.

²¹ Entendemos que na “ordem” de constituição do discurso, primeiramente é necessário que seja tomada uma posição ideológica, ou seja, a FI, para que haja uma formulação/exteriorização da FD.

[...]o discurso é resultado de um amplo e complexo processo de constituição do sujeito pela ideologia, sendo por isso que as expressões desse sujeito já não são expressões de um indivíduo singular, mas de um sujeito histórico que se define em relação às formações ideológicas de uma dada formação social.

As Formações Ideológicas são representadas pelas Formações Discursivas (FD)²² que representam “aquilo que pode e deve ser dito”, estabelecendo assim a existência do que “não pode e não deve ser dito”. Pêcheux (1988, p. 160) a define como:

[...]aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Cavalcante, (2007, p.48), a partir da leitura de Pêcheux, assim se refere às FD:

Por serem formas em que as formações ideológicas se manifestam, as formações discursivas estão em constante movimento de reconfiguração, aproximando ou distanciando sentidos que devem ser veiculados, em uma dada conjuntura, para a manutenção de sua ordem ou para sua ruptura.

Esse processo de reconfiguração pode ocorrer de forma expressa ou de forma velada, pois como ressalta Orlandi (2007, p.44) "Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações".

O não dito está incorporado às formações discursivas, pois é nelas que é definido o que pode e deve ser dito, ou seja, quando se afirma uma posição, automaticamente se está negando a outra e, mais que isso, o não dito está no sentido do por que desta escolha e não outra. O implícito também se configura como o não dito, pois ele também “esconde” algo que não deve ser dito, no entanto, segundo Orlandi (op.cit. p.65), o que os difere é a “recusa da

²² Essa categoria tem sido objeto de estudos e reformulações desenvolvidas por vários teóricos, em diferentes vertentes de Análise do Discurso. Não trataremos dessa questão neste trabalho.

opacidade do não dito”. Ou seja, ele foi “excluído” literalmente do discurso pelo que foi dito, como por exemplo, quando digo: “Almocei. Estou saciada.” Pressupõe-se que eu estava com fome. O implícito está no entremeio da construção deste enunciado, no entanto não foi explicitado.

O silenciamento é outra forma de ocultar o que não se quer dizer. Ele está lá, mas de forma silenciada, funcionando como o contrário do que foi dito. Para tanto, diz-se outra coisa, numa tentativa de apagar o que foi/precisa ser silenciado, pois conforme Orlandi (2007, p. 74) “toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis”. Temos ainda o silêncio que difere do não dizer, mas que está presente e é necessário para a produção de sentidos, pois conforme Florencio, (2009, p.81),

Ao falar, o sujeito tem necessariamente uma relação com o silêncio, pois não se pode dizer tudo; se assim o fizesse, estaria incorrendo, no excesso do dizer, na ausência do sentido. Desse modo, o silêncio é fundante para que o sujeito produza sentido e o reinstaure em cada dizer.

Caracterizado como o já-dito em outro momento, em outro lugar, o interdiscurso, conforme Amaral (2005, p. 47) é o já existente, o dizível, que é exterior ao sujeito do discurso (memória histórica). Ele é constitutivo do intradiscurso, denominado por Pêcheux como uma linha vertical e outra horizontal respectivamente, e presente em todo e qualquer discurso. Assim, o interdiscurso pode ser caracterizado como o que está perpassando e/ou entremeando com discursos anteriores o discurso que está sendo produzido neste momento - o intradiscurso que é afetado pelas condições de produção deste discurso.

3.3 Sobre o ser social

Bakhtin/Volochinov (2010, p.14), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, “valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”,

assim, temos que nos ater à consideração de que a linguagem é inerente a todo ser social, ou seja, nós, seres humanos somos todos seres com características biológicas idênticas, necessidades fisiológicas também idênticas, no entanto, o que nos diferencia dos animais – seres naturais como nós - é a capacidade de transformação das condições naturais encontradas na natureza, da qual fazemos parte.

Essa capacidade de transformar a natureza e, conseqüentemente, nos transformarmos é o que nos difere dos animais, no entanto, queremos ressaltar que essa possibilidade de transformação não seria possível ou, no mínimo, seria limitada se não houvesse a comunicação, seja ela escrita ou verbal, pois é através da linguagem que o ser social pode expressar sua reflexão e também seu nível de consciência de si e do outro, ou seja, do mundo social.

Similar à concepção de ser social desenvolvida por Bakhtin é a de Lukács, que discute acerca da diferenciação entre os seres distinguindo-os conforme um processo histórico que envolve o **ser inorgânico** (não se reproduz, apenas torna-se outro em decorrência, por exemplo, de uma decomposição), **ser orgânico** (um vegetal ou um animal, reproduz-se sempre como a mesma espécie) e o **ser social** (tem consciência), ou seja, é capaz de prever, de dar respostas às necessidades que surgem e, nesse movimento transformar-se, pois segundo o referido autor,

[...]um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico. [...] entre uma forma mais simples de ser [...] e o nascimento real de uma forma mais complexa, verifica-se sempre um salto; essa forma mais complexa é algo qualitativamente novo, cuja gênese não pode jamais ser simplesmente ‘deduzida’ da forma mais simples. (LUKÁCS, 1978, p.3.).

Nesse processo de transformação do ser em social (com capacidade para transformar), Lukács definiu dois momentos que se completam: o pôr teleológico primário que atua sobre o objeto ou elemento natural – atuação do homem sobre uma matéria/objeto e, o pôr teleológico secundário que tem como objeto a consciência, ou seja, é a atuação do homem sobre o homem,

seja ele mesmo ou outro homem e, aqui podemos citar o trabalho/atuação do professor.

Diante da assertiva de Marx, de que a experiência precede e constitui a consciência, e das concepções de ser social descritas acima, entendemos que na constituição do ser social está presente a capacidade de transformar a natureza – matéria- e a consciência dessa transformação, utilizando-se ainda da linguagem para expressar inclusive seus anseios e descobertas, durante o percurso de transformação da matéria, resultando num movimento cíclico de – transformação-consciência-expressão -, no qual, incluímos o trabalho do professor, pois durante o trabalho docente (processo educacional) existe esse movimento, com a diferença de que a transformação é realizada nos próprios seres envolvidos nesse movimento, no entanto, com os mesmos objetivos, para satisfazer suas necessidades.

3.4 Sujeito

No que se refere à definição de sujeito por nós assumida, ela está baseada na condição de sujeito histórico, portanto sujeito de determinada época e não outra, logo, constituído pela história passada e a atual e ainda constituinte desta e da futura pois ela é contínua. Esse mesmo sujeito é também um sujeito ideológico, ou seja, sua constituição, juntamente com suas escolhas, é definida a partir de sua identificação com uma ideologia que ele toma para si.

Esse sujeito não é a fonte do discurso, pois todo discurso é composto de discursos outros, mas é responsável por ele, pois ao escolhê-lo, optou por este e não aquele, mesmo que de forma inconsciente, levado pela ideologia que o enreda. No entanto, este sujeito, mesmo tendo possibilidade de escolha, não é totalmente livre, pois suas escolhas são socialmente determinadas, mas, como a realidade objetiva sempre apresenta limites e possibilidades, o sujeito pode mover-se, por mais limitadas que sejam suas possibilidades.

Segundo Orlandi “Ele é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, por que representa vários papéis, etc”. (ORLANDI, 1988, p. 11). Acerca desta questão Silva Sobrinho, (2007, p. 65) esclarece:

Os pressupostos da constituição do sujeito na AD, se entendidos de modo reducionista podem fazer crer que o sujeito é um reproduzidor de discursos e que estes caminham por si mesmos, como se o sujeito não pudesse fazer escolhas ou atuar sobre seus próprios dizeres. Na verdade o que se está colocando para o analista, em nível teórico, é a possibilidade de questionar a transparência da linguagem, pois se o sujeito não tem total controle sobre seus discursos, é sinal de que ele faz história, sofrendo pressões das determinações de sua própria práxis; no caso em questão, o sujeito do discurso produz o discurso, mas também é afetado por esses mesmos dizeres que intervêm no real.

Conforme Orlandi, (2007, p. 15) “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”, ou poderíamos chamar de práticas discursivas, tendo em vista que também “retratam” o movimento da prática no sentido de *práxis*, pois esta difere da prática entendida como algo mecânico, que tem tempo - início, meio e fim- definidos. A prática discursiva compreende o sentido de *práxis*, pois é entendida como algo em movimento, que está em constante reflexão-ação-reflexão, por vezes até inconsciente, mas elas estão lá.

Todo sujeito é atravessado pela ideologia, pois, conforme Orlandi (2007, p.47) “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia”, dessa forma, ele é sujeito de direito ao tempo em que é sujeito de um “discurso que aparece como instrumento do pensamento e um reflexo da realidade”, definido como forma-sujeito do discurso. Ainda sobre esta questão trazemos a contribuição de Florencio (2007, p. 44).

A concepção de sujeito ideológico, sempre-já sujeito, a partir de sua identificação com uma ideologia, dá sustentação à noção de forma-sujeito, ou seja, o modo como se dá a identificação desse sujeito com a **formação discursiva**. Essa forma-sujeito é o que dá ao sujeito a ilusão de unidade do discurso. Ele é histórico, efeito do discurso, resultado de diferentes determinações de formas-sujeito pela sua

historicidade. Sua constituição se processa simultaneamente à constituição do sentido. (grifo do autor)

O sujeito é, pois, um complexo de influências sociais (ideologias e sentidos) que o atravessam e, por consequência, o constituem.

3.5 Ideologia

A ideologia constitui os sujeitos, logo, está presente em todos os espaços de convivência, inclusive na escola, local explorado por nossa pesquisa, o qual, acreditamos, tem um papel fundamental em sua disseminação por ser um local que, em comparação com todos os outros espaços de convivência, “acolherá”, em algum período de sua vida, o maior número de sujeitos. Assim,

O funcionamento ideológico que acontece nas relações sociais (entre as diferentes classes) em contradição, num constante processo de *reprodução-transformação*, revela que se pode falar das mesmas coisas atribuindo-lhes diferentes sentidos, porque isto é feito a partir de diferentes lugares, em determinado tempo histórico. (FLORENCIO, 2007, p.14, grifo do autor).

Dessa forma, os sujeitos da EJA são interpelados pela ideologia da classe dominante que tem como objetivo fazer com que eles se sintam inferiores, incapazes sendo, de certa forma, levados a manterem-se no “seu lugar”, contribuindo, assim, para que esses sujeitos tomem para si a condição de aceitação das condições dadas a esse lugar.

No entanto, por se tratar de relações sociais, ressaltamos a importância de destacar que o sentido atribuído aos discursos não deve ser entendido como um sentido único, no nível de um conceito, pois, os discursos podem produzir uma infinidade de sentidos que irão se diferenciar, a partir do olhar e, conseqüentemente, da posição ideológica assumida pelos interlocutores.

Apoiamo-nos, pois, nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, para desvelarmos as motivações ideológicas que movem os

sujeitos, o lugar social de onde falam, bem como as consequências dessas escolhas em suas práticas.

É com base nesses pressupostos que procederemos à análise do nosso *corpus*, no próximo capítulo.

4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após um breve percurso sobre a história da educação, mais especificamente da EJA e a exposição do referencial teórico em que nos apoiamos para a realização da análise, é necessário esclarecer os procedimentos utilizados para a construção do *corpus* definido por Courtine (2009, p.54) como “um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido, em relação a um certo estado das Condições de Produção do discurso”. É ainda Courtine (idem, p.57-58) que esclarece sobre as diversas dimensões do corpus, quais sejam: “constituído por uma ou várias sequências discursivas; [...] produzidas por um ou vários locutores; [...] de posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas; de arquivos ou corpora pré existentes.”. Então, o nosso *corpus* é constituído de sequências discursivas retiradas da transcrição de entrevistas e gravações em áudio, feitas em sala de aula que nos forneceram pistas para a análise da prática discursiva dos professores participantes desta pesquisa. Dessa forma, nosso *corpus* está constituído de várias sequências de vários locutores. Conforme Pêcheux,

Toda descrição [...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, **toda sequência de enunciados é, pois linguisticamente descritível como uma série** (léxico-sintaticamente determinada) **de pontos de deriva possíveis**, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a AD. (2008, p. 53, grifo nosso).

Salientamos que a concepção de discursos à qual nos referimos é o discurso enquanto práxis, pois envolve a atividade das relações sociais entre sujeitos históricos. Retomando Cavalcante, (2007, p. 35) “O discurso é, pois, campo de mediações que articula novos sentidos ao já conhecido. Ele tem a capacidade de (re)significar o já dito e instituir uma nova memória discursiva”.

Como citado anteriormente, na perspectiva da AD, todo e qualquer discurso possui, em sua composição, uma Formação Ideológica (FI) que pode ser definida como o resultado das contradições existentes entre as diferentes classes sociais. É mediante um processo de identificação/desidentificação (consciente ou inconsciente), com uma formação ideológica, que o sujeito enuncia, não significando, necessariamente, que o “sujeito” deste discurso pertença à classe social com cuja ideologia se identifica. Ele apenas identifica-se com esse outro lugar, que embora não sendo o seu, é a partir daí que ele enuncia. Conforme Pêcheux (1988, p.160)

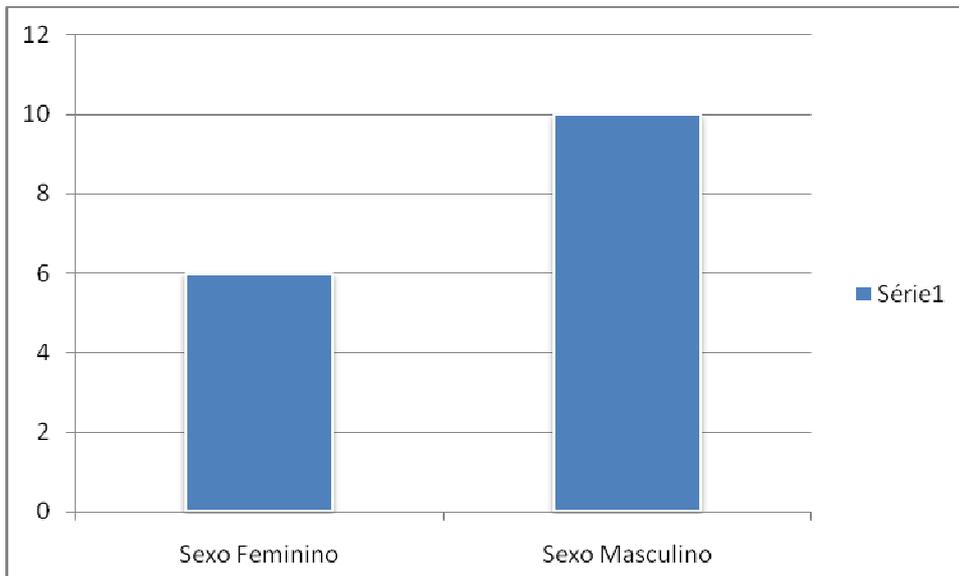
As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...]nas quais essas posições se inscrevem. (grifo nosso)

Assim, as sequências discursivas que passaremos a analisar expressam posições de identificação ou desidentificação dos sujeitos, a partir da posição social com a qual se identificam e, a partir da qual, enunciam.

4.1 Caracterização dos Sujeitos

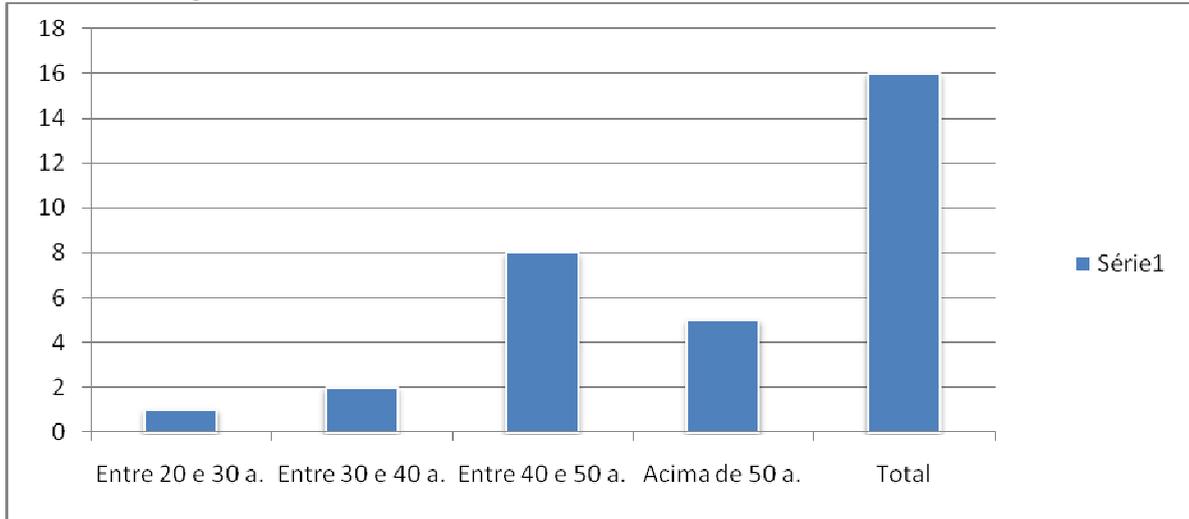
Conforme explicitado na introdução deste trabalho, nossa metodologia contou com a aplicação de questionário, a fim de coletar algumas informações acerca desses sujeitos. A coleta dessas informações contribuiu para análise das entrevistas e dos momentos em sala de aula, tendo em vista o reconhecimento de que são sujeitos constituídos historicamente e, portanto, alguns dados estão ligados diretamente à sua constituição. Em seguida, trazemos alguns gráficos que retratam parte das questões presentes no questionário²³ que utilizamos para elaboração do perfil dos envolvidos na pesquisa.

²³ Apêndice A.

Gráfico 1 - Questão 1 –GÊNERO

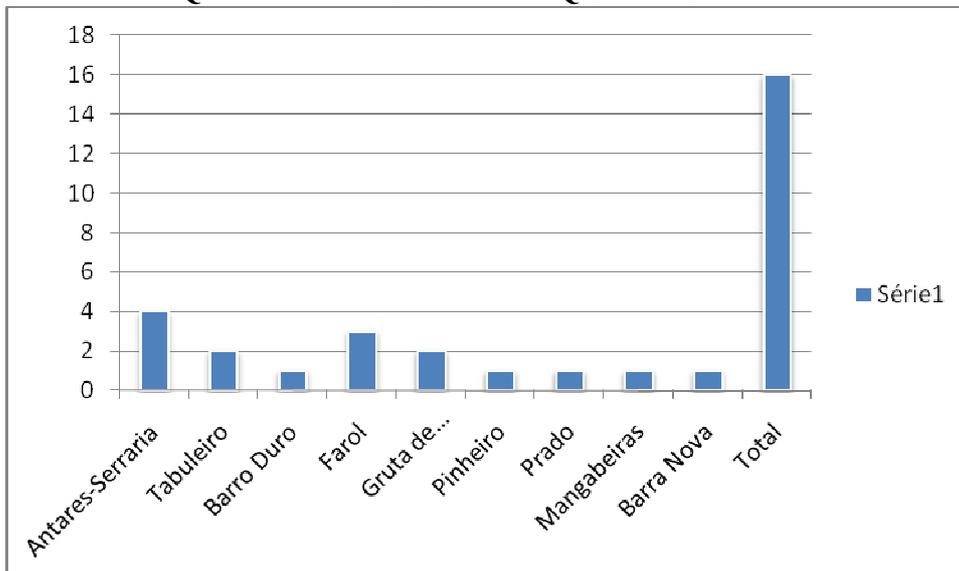
Fonte: Autora, 2013 - Dados da pesquisa

Com a visualização do gráfico 1 percebemos que há 2/5 a mais de homens do que mulheres. Em termos percentuais esta fração corresponde a 40% do total de entrevistados. O que significa que, a depender do discurso e da formação ideológica a que se vinculam, os professores poderão influenciar significativamente na internalização de valores, em relação à visão de mundo sobre os diferentes gêneros. Considerando as questões propostas pela pesquisa, podemos inferir que o grau de escolaridade dos entrevistados é um fator que pode explicar a apropriação de conteúdos. Possivelmente o grau de escolaridade também indique uma melhor qualidade acerca do esclarecimento dos sujeitos, no que se refere às questões de gênero e, influencie a ressignificação dos sentidos assimilados pela posição de classe, uma vez que o acesso à Educação, ou seja, ao conhecimento produzido é apenas um dos fatores que contribui para uma possível mobilidade social. Por sua vez, o gráfico 2 revela que há uma grande concentração de entrevistados acima de 40 anos. Mais de 80% dos entrevistados estão nesta faixa etária. Isto revela a predominância de socialização dos valores tradicionais nas sequências discursivas dos educadores nesta modalidade de ensino. Como exemplo o trecho “trabalhar com adolescente hoje é difícil” presente na **SD12-PEE9**.

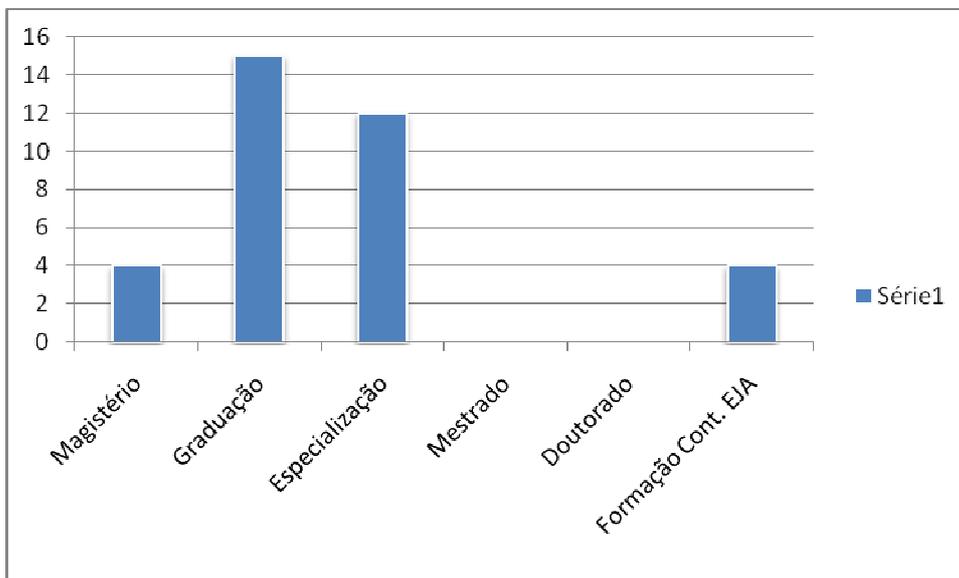
Gráfico 2 - Questão 2 – FAIXA ETÁRIA

Fonte: Autora, 2013 - Dados da pesquisa.

Chamamos a atenção para o gráfico 3, referente ao local em que residem, pois apesar de concordarmos que a diferença da qualidade de vida de um trabalhador também é influenciada pelo tempo de que ele dispõe para seu lazer e outras ocupações, se levarmos em consideração que uma das escolas está localizada no bairro da Serraria e a outra no bairro do Farol, juntamente com as análises posteriores, veremos que um dos fatores que contribuiu para que a maioria desses professores estivessem nessas escolas é a proximidade de sua residência ou, ainda, os que estão mais distantes destas, escolheram-nas por estarem nas proximidades do outro local de trabalho.

Gráfico 3 - Questão 3 – LOCAL EM QUE RESIDE

Fonte: Autora, 2013 - Dados da pesquisa.

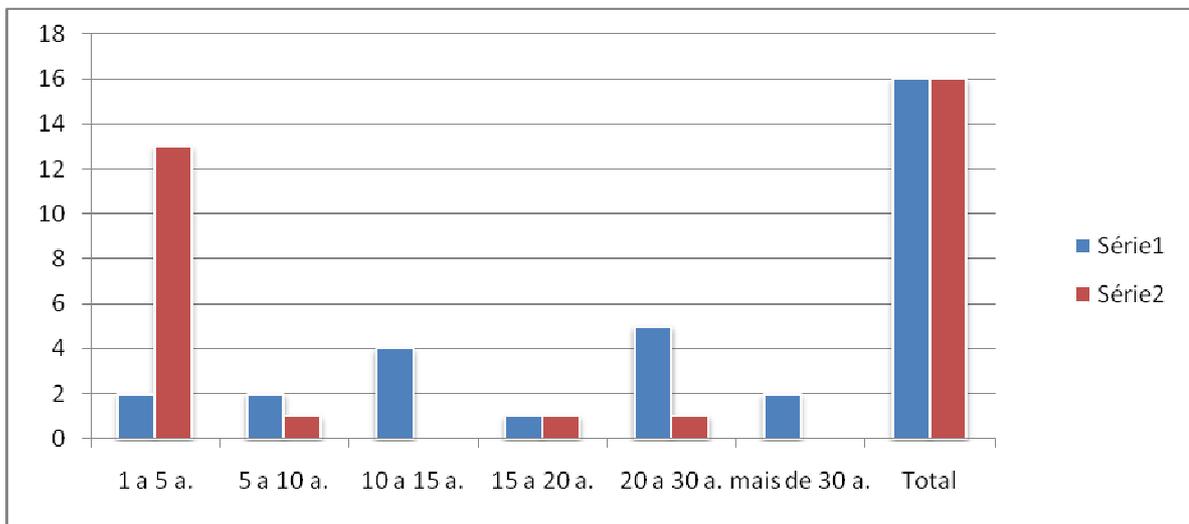
Gráfico 4 - Questão 4/5 – FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA

Fonte: Autora, 2013 - Dados da pesquisa.

No gráfico 4, referente à formação acadêmica e continuada, é possível observar a quantidade de professores que tiveram formação continuada em EJA, isto é, se qualificaram, além do curso de graduação, para atuar nessa modalidade de ensino. Observa-se, no Gráfico 4, que, do total de entrevistados, apenas 25%, isto é, um terço, possuem formação continuada em EJA. O fato de 75% de professores não terem se qualificado em EJA reforça nossa afirmação em relação ao descaso com a qualidade do trabalho docente na referida modalidade. Aliado a esses dados temos o tempo de docência exposto no gráfico 5 que mostra a discrepância entre o tempo de docência (série 1) e a docência especificamente em EJA (série 2), revelando como possível causa a recompensa por parte dos professores em obter um resultado de maior visibilidade de seu trabalho, tendo em vista o “status” conferido ao ensino regular. Observa-se, também, no gráfico 5, que são os professores que ingressam na rede aqueles orientados a se ocuparem com a modalidade EJA, ou seja, os que tem menor tempo na rede. Após 5 anos de experiência, observa-se uma inversão dos professores na ocupação com a modalidade de EJA. Uma inversão cuja tendência é aprofundar tal situação. Isto é, quanto maior a experiência dos professores mais eles se distanciam da modalidade de EJA.

No gráfico 4, referente à formação acadêmica e continuada, consideramos a quantidade de professores que tiveram formação continuada em EJA, apenas um terço, o que só reforça nossa afirmação do descaso para com a referida modalidade. Aliado a esses dados temos o tempo de docência exposto no gráfico 5, que mostra a discrepância entre o tempo de docência (série 1) e a docência especificamente em EJA (série 2), revelando como possível causa o não gostar, simpatizar, aceitar esta modalidade de ensino.

Gráfico 5 - Questão 6 – TEMPO DE DOCÊNCIA E DOCÊNCIA EM EJA



Fonte: Autora, 2013 - Dados da pesquisa.

Para garantir o anonimato e, conseqüentemente, a preservação da identidade de cada professor participante, definimos que a identificação de cada sequência será feita pela sigla **PEE** para professor da escola estadual e **PEM** para professor da escola municipal, seguido da numeração, para distinção entre os professores da mesma escola e uma possível comparação entre as sequências aparentemente contraditórias, de um mesmo professor. Para garantir esse critério de análise - o anonimato -, excluimos ainda a identificação de gênero.

A partir deste ponto, daremos efetivamente início à análise das sequências discursivas, pois, como dito anteriormente, os gráficos apresentados são apenas auxiliares no processo de análise.

4.2 Momento de sala de aula

A sequência a seguir aconteceu após o início de uma atividade que envolvia a leitura coletiva de um pequeno texto, acerca de uma família considerada de baixa renda, tendo em vista a mãe ter que ficar em casa para cuidar dos 6 filhos pequenos, e o pai catar latas para vender no ferro velho. A partir de então, foi suscitada uma discussão do que poderia ser feito para mudar aquela situação, e entre as várias sugestões, inclusive a de que não haveria condições de mudança, o professor relacionou a história descrita no texto com situações que acontecem no interior do nosso estado em que várias famílias recebem as mais variadas bolsas²⁴, que o governo dá e como elas são utilizadas.

Segundo o professor, muitas pessoas não sabem fazer bom uso desse dinheiro, não sabem investir, pois se soubessem, não iriam se contentar com as restrições econômicas e sociais e utilizá-lo para pagar um reforço para um filho que está numa escola que não é muito boa, a fim de que a situação dele seja melhorada, pois, se os pais privilegiarem os estudos, mesmo com dificuldades financeiras, e a criança em questão se esforçar, eles vão conseguir melhorar de vida, ou seja, eles têm condições de fazer escolhas para mudar a situação, só depende deles, afirma o professor.

SD1 - PEM1 - Se eu nas minhas férias eu não posso ir para os Estados Unidos, eu não posso fazer um cruzeiro, eu vou pro interior, vou me divertir dentro da minha condição, agora eu não vou deixar de me divertir com meus amigos, você tem a sua condição (...) Eu tenho que viver na minha condição [...]eu vou sofrer menos, e eu vou tá no lugar de igual pra igual, né? Se eu não posso tá naquela escola que dizem que dá a condição melhor, e a minha possibilidade é tá nessa escola aqui, então eu vou aproveitar a chance que me dá, né? Se aquele tá numa escola melhor ele vai chegar mais rápido, tudo bem, agora você também tem a chance de chegar [...] mais lento, mas tem,

²⁴ Em referência ao Bolsa Família, Bolsa Escola, Vale-gás, Bolsa gestante, entre outras.

agora se você não tem esperança nunca vai chegar, e tem mais uma coisa, depende muito mais de você do que da escola, não é?

Nesta sequência, quando o professor diz: “vou me divertir dentro da minha condição, e eu vou tá no lugar de igual pra igual, né?” Quer dizer que cada sujeito tem um lugar na sociedade, e que eles não devem procurar um lugar que “não é o seu”. Cada um deve ficar no seu lugar, ou seja, aqueles que detêm dinheiro e poder de um lado, trabalhadores e pobres, de outro. Podemos observar nesse enunciado a reprodução do discurso da manutenção do modelo de sociedade – de classes – que não deve ser modificado. “Vou me divertir dentro de minha condição”. Não devo almejar algo que não está na minha condição de classe.

Ainda nesta sequência, o professor trata especificamente da escola, transmitindo a ideia de que os sujeitos devem agradecer o que o Estado oferece (neste caso a escola), mesmo que esta oferta não atenda às necessidades mínimas para aprendizagem, isto está evidente na seguinte fala: “eu não posso tá naquela escola que dizem que dá a condição melhor, [...] vou aproveitar a chance que me dá”. Além destes fatores apresentados, o professor ainda coloca sob a responsabilidade dos sujeitos, sua glória e seu fracasso, dizendo o seguinte: “depende muito mais de você do que da escola”.

Conforme Florencio (2007, p. 24) “Há, na escola, um direcionamento para a visão de um sujeito responsável pelos seus atos, o que aponta para o apagamento de uma trama anterior complexa que, de antemão, impede qualquer análise dos determinantes histórico-discursivos”, trabalhando para o apagamento destes e a permanência da ordem que garante o poder vigente. Florencio (op.cit. p.22) afirma, ainda, que:

O discurso pedagógico, em sua essência, utiliza-se do jogo ideológico da dissimulação dos efeitos de sentidos, decorrentes de um processo histórico e social, sob a forma de informações incontestáveis e verdadeiras, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a reprodução da sociedade.

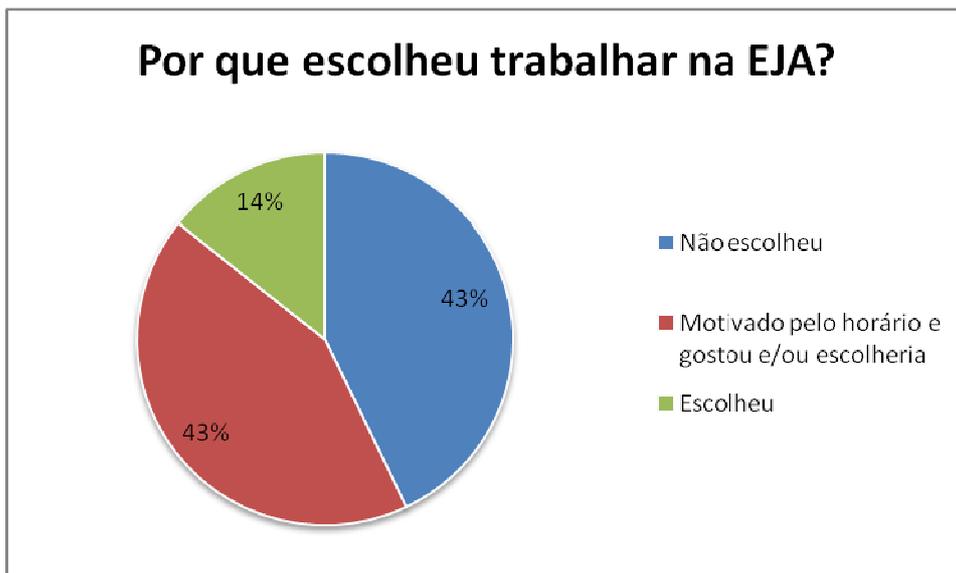
Fica evidente, nesta sequência, a ideia de que temos que aceitar as desigualdades com resiliência, temos que ser gratos ao que temos e correr atrás do que nos é ofertado, ou seja, a escola como espaço físico existe e está ao seu dispor, o professor está presente neste espaço para orientar e “passar” todos os conteúdos necessários, mesmo que este não tenha a formação necessária, portanto resta-lhe fazer a sua parte – se esforçar e se dedicar-, reforçando, ainda, que havendo fracasso ou glória, seja na área educacional, profissional ou pessoal, a responsabilidade é de cada um.

4.2.1 Momento de entrevistas

Questão 1- Por que escolheu trabalhar na EJA?

Ao analisarmos as sequências discursivas de 2 a 15 constatamos que dos 14 professores entrevistados apenas 2 declararam que escolheram trabalhar na EJA. Para facilitar a visualização referente aos motivos, elaboramos o gráfico abaixo:

Gráfico 6



Fonte: Autora, 2013 - Dados da pesquisa.

Vejamos as sequências que seguem.

SD2 – PEE2- Bom, eu não escolhi o EJA, foi o EJA quem me escolheu, quer dizer eu tive a opção de trabalhar no EJA. Tá, se eu tivesse a oportunidade eu

só trabalharia no 1º ano científico, não EJA,[no ensino regular e médio normal]. E médio normal porque os alunos eu acredito sejam melhores, no EJA é... são alunos que... passaram tempo sem estudar, essas coisas todas, reclamam bastante entendeu? Aí eu não sei nem porque essa modalidade EJA, devia até acabar.

SD3 – PEE1- Eu não escolhi, me puseram, eu **fui trazido pra cá** pra completar minha carga horária. Por mim eu não ensinava EJA...Eu não tenho perfil pra ensinar a EJA, eu não fui preparado para ensinar na EJA, a gente faz uma improvisação aqui. [...] é um pessoal que vem do supletivo, eles não tiveram as séries normais, praticamente, o supletivo, você sabe que é apenas uma prova, o cara não teve aquela vivência de sala de aula né? Muitos tem... os...o comportamento dele não foi moldado, ele vem do jeito que...Porque um aluno que passa 10,13 anos numa escola, ele aprende o comportamento, né? Como se deve viver dentro de uma sala de aula, como comportamento, se vai impondo isso aí nele, vai moldando ele esse tempo todinho. O aluno de EJA não tem isso não, boa parte deles não tem isso. É você pega a massa bruta mesmo, como diz a história. E muitos deles também é outro tipo de gente que começou cedo, parou no tempo e depois voltou. [...], por isso que eu acho que devia ter uma preparação pro professor atuar numa turma dessas. Eu acho que a maioria do pessoal aqui improvisa, eu tiro por mim.

SD7-PEE4- Na verdade, eu vim de outra escola, **não foi uma escolha**, quando eu cheguei aqui já tinha o EJA, e eu só engajei, mas porque fui transferido.

SD8-PEE5 - É... o EJA, **ela aconteceu né, na nossa vida, a gente não procurou** [...] eu não me lembro bem quando é que o EJA veio pra cá, eu me lembro bem, que foi um impacto muito grande, porque... 20 anos trabalhando só com o ensino fundamental regular, né! Aí, vem EJA, essa modalidade nova, com outra... eu não sabia nem o que fazer. Até hoje eu ainda não me acostumei sabia? [...]

SD10-PEE7- Olha, não houve escolha, foi...é que a minha matéria que é minha carga horária, [...], só tinha completando com o EJA, então...entrei no EJA, não houve escolha.

SD11-PEE8- Não foi escolha. Eu fiz o processo de seleção de monitores pra trabalhar, né, nem sabia que tinha EJA, na realidade, na época ensino fundamental e médio. É...esse ano me perguntaram se eu queria lecionar à noite, e eu vim, mas eu não sabia que seria EJA necessariamente. Tinha EJA...vamos com EJA, mas foi mais por causa disso, a gente não escolhe, eles que determinam para onde iremos.

Como podemos constatar nas sequências referidas, os entrevistados responderam que não foi escolha sua trabalhar com EJA, no entanto, existem algumas particularidades em seus depoimentos que destacamos a seguir.

Na **SD2** iniciamos por destacar dois períodos que se relacionam-“eu não escolhi; foi o EJA quem me escolheu [...]”. Se eu tivesse a oportunidade eu só trabalharia no 1º ano científico, não EJA”. Neste caso, está evidente o descontentamento do professor com a falta de opção que a realidade lhe apresentou – assumir a turma de EJA ou não complementar sua carga horária. Essas são as únicas opções para um enorme contingente de professores que dividem seu dia, na dedicação ao trabalho pedagógico, em duas escolas – matutino e vespertino-, e, diante dos baixos salários, buscam complementar sua renda, trabalhando também no período noturno.

Dessa forma, quando são chamados a assumir as horas que excedem as 40 horas semanais, lhes são dadas “duas” opções: ou assumem as turmas de EJA ou simplesmente perdem a “oportunidade” de aumentar a sua renda, tendo em vista que já trabalham nos outros turnos. Assim, o professor assume as turmas de EJA quase que como forma de castigo, por ser sua única opção, gerando uma desmotivação por ter de lecionar numa modalidade que não escolheu. Também está evidente sua posição em relação a essa modalidade de ensino, “no ensino regular e médio normal [...] os alunos eu acredito sejam melhores, no EJA é... são alunos que... passaram tempo sem estudar, essas

coisas todas, reclamam bastante entendeu? Aí eu não sei nem porque essa modalidade EJA, devia até acabar.

Assim, o trabalho na EJA torna-se desestimulante, exaustivo e sem “retorno” tanto para o educador como para o educando, uma vez que o professor não tem desejo de estar lá, conseqüentemente, isso refletirá em sua prática pedagógica atingindo o educando.

Nesta mesma sequência destacamos “no ensino regular e médio normal [...]os alunos eu acredito sejam melhores” no EJA é... são alunos que... passaram tempo sem estudar, essas coisas todas. O professor avalia os alunos do curso médio e regular como melhores em relação aos alunos da EJA. Na sua avaliação, considera os alunos de EJA como inferiores, por terem passado tempo sem estudar e reclamar bastante. Nessa posição do professor, percebemos o silenciamento das causas que fizeram com que os alunos de EJA passassem “tempo sem estudar”. A fala do professor possibilita a leitura de vários textos implícitos – não estudaram no tempo regular, porque não quiseram, não se interessaram, logo, são os responsáveis por essa situação em que se encontram. É perceptível, aqui, a reprodução o discurso de culpabilização das vítimas, ou seja, os alunos de EJA que, por várias razões, não tiveram acesso à escola, em tempo regular – de 7 a 14 anos, são responsáveis por sua própria exclusão. Concluindo, o professor afirma: “Aí eu não sei nem porque essa modalidade EJA, devia até acabar”. Com essa opinião/atitude está claro que ao professor nada importa quanto ao destino desses estudantes, sujeitos trabalhadores a quem em algum período de sua vida foi negado o direito à educação e, por conseguinte, sua inserção plena nesta sociedade.

O professor, conscientemente ou não, assume o discurso da classe dominante segundo o qual, se existem dificuldades que não são superadas, a culpa é dos indivíduos. Então, se o Estado oferta educação “para todos” e alguns não aproveitam essa oportunidade, para que “ofertar” a modalidade de EJA?

Posição semelhante encontramos na **SD3**, em que o professor também deixa claro que não quer ensinar na EJA, “Eu não escolhi, me puseram, eu fui trazido pra cá pra completar minha carga horária. Por mim eu não ensinava EJA...Eu não tenho perfil pra ensinar a EJA, eu não fui preparado para ensinar na EJA, a gente faz uma improvisação”. Nesse caso, além da complementação da carga horária o professor defende que para tal tarefa é necessário um perfil, uma preparação e que na falta desta o que acontece é um improviso.

Em seguida, ele também compara os alunos da EJA com os outros que já têm anos de vivência na escola. “E um pessoal que vem do supletivo, eles não tiveram as séries normais, praticamente, o supletivo, você sabe que é apenas uma prova, o cara não teve aquela vivência de sala de aula né? Muitos tem... os...o comportamento dele não foi moldado, ele vem do jeito que...Porque um aluno que passa 10,13 anos numa escola, ele aprende o comportamento, né? [...]como comportamento, se vai impondo isso aí nele, vai moldando ele esse tempo todinho. O aluno de EJA não tem isso não [...]. Você pega a massa bruta mesmo, como diz a história. E muitos deles também é outro tipo de gente que começou cedo, parou no tempo e depois voltou. [...], por isso que eu acho que devia ter uma preparação pro professor atuar numa turma dessas”. Nessa comparação há uma completa desvalorização, uma segregação do aluno de EJA que é “massa bruta” que precisa ser modelada, enquanto o aluno do ensino regular já foi “moldado”. Retoma-se aí, uma memória discursiva construída a partir da Tendência Liberal Tecnicista que concebe a educação como modelagem de comportamento visando, conforme Luckesi, (1994, p.61) à “aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema global”, ou seja, a escola tem o papel de “educar” as crianças no sentido do comportamento que estas devem ter perante a sociedade para que no futuro possam “atuar” de forma ordeira, conforme os ditames da classe dominante. Como os alunos da EJA não foram modelados na “idade certa”, esse trabalho é mais demorado e difícil tanto para escola, como para o professor.

Percebemos ainda o atravessamento do discurso de que, para uma boa atuação do professor e, por conseguinte, para o bom funcionamento da escola, se faz necessário que os alunos “participantes” desta escola sejam obedientes, condescendentes e, acima de tudo, conformados com a hierarquia (im)posta pelos dirigentes da mesma.

Nas **SD's 7, 10 e 11** trazemos os trechos “não foi uma escolha, não houve escolha e não foi escolha”. Ou seja, também não existe qualquer sinal de opção pela EJA, pelo contrário, fica claro que se esses professores estão lá é justamente porque não há outra escolha diante de sua “disponibilidade de horário”. Isso é ressaltado na **SD7**, mais precisamente no período grifado em que está implícito que, se houvesse outra opção, o professor não teria escolhido trabalhar na EJA. Ainda sobre a “falta” de opção trazemos o trecho da **SD11**- a gente não escolhe, eles que determinam para onde iremos. Aqui, percebe-se uma denúncia velada, pois há o reconhecimento de que há uma imposição exercida por alguém, que por sua vez está no lugar de dominador, ou seja, existe o discernimento acerca da dualidade de classes, no entanto, o professor prefere não nomear o dominador, representando-o apenas pelo pronome substantivo eles.

A partir da **SD8**, apreendemos o quão distante alguns professores se encontram da Educação de Jovens e Adultos que não sabem basicamente que o artigo definido que antecede EJA é (a), tendo em vista que é uma modalidade educacional. Acreditamos que essa “confusão” tenha origem no histórico dos primeiros projetos direcionados à Educação de Adultos, como foi o caso do MOBREAL, sigla que representa o Movimento Brasileiro de Alfabetização, ou seja, a relação a movimento que é um substantivo masculino, portanto deve ser precedido do artigo definido masculino (o). Temos aqui o funcionamento da memória histórica.

Percebe-se também a discriminação quanto a uma modalidade diferente, por ser aligeirada, e diferenciada por atender os “excluídos”, ou ainda os “preguiçosos” que não quiseram estudar, além da própria relação com os sujeitos a qual esta é destinada, - a princípio, somente os adultos. Dessa

forma, a EJA, acaba sendo “confundida” com o EJA. Ainda nesta sequência, quando o professor se refere a “essa nova modalidade” deixa claro o seu desconhecimento, com relação à EJA tendo em vista, que ele já trabalha há 20 anos com o ensino regular e a modalidade EJA não surgiu agora. Portanto, ao ser obrigado a trabalhar com uma modalidade diferenciada, “nova”, vê-se diante de um desafio - buscar conhecer e, de certa forma, se adaptar. O enfrentamento desse desafio geralmente é evitado por causar desconforto ao sair de sua “zona de segurança”, aumentando assim a resistência e a aversão a esta “nova” experiência.

Nas SD’s 4, 5, 6, 9, 12 e 13, embora a predominância da escolha deva-se ao fato de ser o único horário disponível para trabalhar, encontramos alguns indícios de simpatia para com a modalidade.

SD4 – PEM1- Eu não escolhi trabalhar na EJA, entendeu? Eu passei num concurso pra o dia, pra séries iniciais e aí o meu emprego aumentou as horas que eu tinha e não dava pra conciliar o horário durante o dia, [...] Então eu saí e tive que ir pra noite, aí entrei em Jovens e Adultos. Não foi assim uma opção: - Eu quis trabalhar com Jovens e Adultos. Porque na hora tem que fazer isso. Eu precisava do emprego né? Era a única opção que tinha, eu tinha que assumir o compromisso. Mas pra mim foi bom isso, uma experiência muito boa. Eu aprendi muito. [...].

SD5-PEM2- Bom, eu ingressei na modalidade porque trabalhava na prefeitura no fundamental normal e como eu tenho outras atividades, eu precisava passar pra noite e a primeira opção que apareceu graças a Deus foi essa aqui. Muito próximo da minha casa, só que eu não imaginava que seria EJA, quando eu vim pra cá me deparei com o EJA. Fui pego de surpresa.

SD6-PEE3- Na verdade a minha disponibilidade com o Estado é à noite, [...] e na verdade assim, eu gosto de trabalhar com Educação. Adoro isso que eu faço. Então assim, tá sendo um prazer muito grande porque nas salas de aula, pelo menos é a visão que eu tenho dessa escola, na sua grande maioria são alunos que trabalham, pessoas casadas e que fazem um esforço pra mudar de

vida através do estudo. Então, eu vejo assim, como pessoas extremamente cativantes. É muito motivante se envolver com esses alunos.

SD9-PEE6- Na verdade eu não escolhi. Eu trabalhava numa escola que ela foi fechada à noite por falta de alunos, e eu tive que vir pro [...] porque eu moro aqui em frente e eu não poderia ir pra outro lugar que não fosse o [...], se não eu não ia chegar nunca na sala de aula...entendeu? Eu nunca chegaria por conta dos meus outros compromissos trabalhistas, profissionais. E aí eu vim pro [...], assim, eu gosto de trabalhar com adulto, eu gosto de gente, quanto mais velho pra mim melhor, né? A juventude assim é legal, é bacana, mas é muita irreverência pra eu dar conta, né? [...]

SD12-PEE9- Na verdade na escola em que eu fui trabalhar já existia o EJA, certo? Então, assim...foi uma oportunidade que foi me dado. Pelo horário. E se eu fosse realmente escolher, e até escolheria a EJA devido assim...devido aos alunos, por serem mais idosos, digamos assim, ter uma certa idade, maturidade certo, e, trabalhar com adolescente hoje é difícil, não é fácil, então eu escolheria a EJA por esse motivo, e sem contar assim, que o desejo deles, muitos que pararam no tempo, muitos que pararam de estudar, então eles sentem mais desejo, eles sentem mais ânsia de aprender, isso motiva mais o professor, então, por conta disso, eu dou preferência à EJA.

SD13-PEM3- Na verdade não foi uma escolha. Eu vim pra EJA porque eu queria ensinar à noite, pra mim era mais fácil e aí eu terminei gostando... já ensinava outro horário e só tinha disponibilidade à noite, aí quando eu fui pra escola, era EJA, aí eu gostei. Tanto gostei que estou fazendo especialização nessa área.

Nas SD's 4, 5, 6, 9, 12 e 13 constatamos que a "opção" por trabalhar na EJA é motivada pela oportunidade de trabalhar no horário noturno e/ou a proximidade com a residência tendo em vista que durante o dia o professor se dedica a outras atividades, ou seja, a princípio não existe desejo em estar no ambiente da EJA.

Essa afirmação pode ser constatada na **SD4**, no trecho “não dava pra conciliar o horário durante o dia, [...] Então eu saí e tive que ir pra noite, aí entrei em Jovens e Adultos [...]Mas pra mim foi bom isso, uma experiência muito boa. Na **SD5** além de apresentar a afirmação com a mesma necessidade “eu precisava passar pra noite”, ele ainda complementa Fui pego de surpresa, e esta surpresa não significou algo agradável, e sim a surpresa de ser “pego” desprevenido, no sentido desagradável e indesejável da surpresa em ter que atuar num espaço em que predomina o descaso por parte do poder público, além de não ter o mesmo reconhecimento dos níveis regulares do sistema de ensino. Na **SD6** temos também a declaração de satisfação de estar atuando com esses alunos que “trabalham, pessoas casadas e que fazem um esforço pra mudar de vida através do estudo”, trazendo o não dito de que são pessoas que vivem à margem da sociedade por terem estado distantes do espaço escolar, do ambiente do conhecimento. Ou seja, o estudo é uma possibilidade de ascensão social. Aqui, é acionada a memória discursiva da educação redentora, que atribui à educação a função de trazer para o seio da sociedade, aqueles que ficaram à margem. Também está implícito que por serem pessoas casadas e que trabalham são mais responsáveis.

Na **SD9**, outra questão suscitada é o entendimento de que “quanto mais velho pra mim é melhor”, trazendo o implícito de que os mais velhos culturalmente respeitam a figura do professor; ao contrário da juventude que “é legal, é bacana, mas é muita irreverência pra eu dar conta, né?”, convergindo então para diminuição do trabalho que esse professor poderia ter.

Reiteradamente vimos que estar na EJA não é sinônimo de opção por desejo, reconhecimento ou identificação com a modalidade e seus objetivos; pelo contrário, existe, em primeiro lugar; uma questão individual que é atender a sua necessidade e, em segundo lugar talvez como consequência da sua satisfação, o atendimento aos objetivos da EJA.

Nas **SD's 14 e 15** verificamos que diametralmente opostas às outras existiu e existe o desejo em estar na EJA, destacados pelos próprios professores “porque eu já via um perfil de um estudante muito sacrificado”;

“Foi escolha minha” e, **“a razão maior é a minha identificação com o público. Tem muito a ver com minha história de vida”**.

Então nos perguntamos: só é possível o interesse pela EJA por parte de quem nela já esteve inserido? Por parte de quem dela soube qual era sua importância? Afinal qual é o papel do professor na educação e na sociedade em geral? Não seria contribuir para uma educação integral e, juntamente com os educandos lutar contra as desigualdades e as restrições impostas a grande parcela da população, incluindo os educandos da EJA? Porque será que a maioria dos educadores “não consegue” praticar a empatia e se colocar no lugar do outro, e, mais que isso, se colocar no seu próprio lugar de sujeito integrante de uma sociedade marcada pelo individualismo, regada pela ordem do capitalismo que faz com que as pessoas vivam sob uma inversão de valores, em que direitos passam a ser vistos como agradecimentos?

SD14-PEE10- [...] porque eu já via um perfil de um estudante muito sacrificado, mas eu podia transformá-lo com o potencial que eles estavam disponibilizando pra poder mudar esse panorama de conscientização e o grito da liberdade, e de ser um cidadão dentro da sociedade e respeitado. **Foi escolha minha.**

SD15-PEM4- Trabalhar na EJA foi... Bom, faz parte da minha história de vida. Primeiro que eu fui aluna de EJA, e como professora de EJA minha primeira experiência foi numa escola da zona rural. Eu trabalhava no departamento de educação e eu acompanhava os professores, daí...é...surgiu a carência de um professor e eu fui pra zona rural, era uma fazenda de uma usina, e eu fui dar aula lá. Quando eu consegui juntar o pessoal que trabalhava, que tava sem estudar por conta do trabalho, é...criar essa turma a noite, e aí foi minha primeira experiência como professora. Mas, a razão maior é a minha identificação com o público. Tem muito a ver com minha história de vida. Sim, na verdade essa procura...estudar foi uma necessidade, a mesma que eles tem hoje. Foi, eu não ter tido a oportunidade de estudar, terminar na época, o primário, como era chamado, por conta de...de morar na zona rural e não ter professor, e quando vim, voltei...quando eu retomei pra

estudar já na cidade, não tinha mais a idade de estudar durante o dia e fui pra noite, mas também tinha a questão do trabalho, eu não ia, não podia estudar durante o dia porque tinha que trabalhar na roça, aí eu tinha que estudar a noite, as duas razões, porque não tinha mais pra minha idade, não dava mais pra estudar tipo 4ª série (no ensino regular), no regular, com crianças e também tinha que trabalhar, então eu tinha que procurar mesmo a EJA. Agora, o ingresso como professora foi uma necessidade, mas essa necessidade, eu já fui atraída por não deixá-los sem professor, já foi assim...pessoal questionou muito, como é que você trabalha na cidade, se você vai pra lá...mas, naquele momento, eu já tinha essa visão, talvez inconscientemente que aquele povo não podia ficar sem aula, [...]foi uma experiência das melhores e ali pronto, daquela, daquele momento pra cá, aí eu não larguei mais EJA[...]

Fica claro que a posição que esses professores assumem é a posição do dominado, pois reconhecem que, se o aluno parou de estudar em determinada época, se nunca frequentou a escola, chega atrasado à aula, são questões impostas a eles pela classe dominante e, para tanto, necessitam do reconhecimento por parte dos outros sujeitos que fazem parte da escola para juntos, buscarem soluções para essas questões que acometem a classe trabalhadora. Há, pois, por parte desses sujeitos uma identificação com os alunos trabalhadores e é a partir desse lugar que enunciam. Destacamos ainda que essa identificação também pode ter sido motivada pelas suas próprias experiências, pois, observamos a ausência da percepção da continuidade do que eles viveram, aparentando certo conformismo com a posição que a EJA continua ocupando na sociedade e no próprio sistema escolar.

Questão 2-Em sua opinião, existe diferença na qualidade entre o ensino regular e a EJA? Qual?

Iniciamos a análise deste bloco de sequências, referentes à segunda pergunta das entrevistas, com as sequências 16 e 24.

SD16-PEM1- É bem consolidado o ensino regular, até historicamente, culturalmente né? Pela história da educação mesmo. O ensino de Educação de

Jovens e Adultos não tem essa...ele não tá consolidado, ele existe, a gente sabe que faz bem, nós vemos mudanças em alguns aspectos, a gente vê que realmente muda, é uma porta aberta, uma possibilidade, é uma chance. É um sonho maravilhoso você resgatar o que perdeu. Eu acho o EJA uma oportunidade muito boa porque você já vem com toda a consciência da perda que você teve né? E você quer encontrar aqui uma solução, e muitas vezes nem muitos encontram porque acha difícil, no começo.

SD24-PEE6- Existe, né. Porque o ensino regular ele é mais... Quer queira, quer não é maior, é mais completo né? O ensino médio, 2 anos pra 3 é uma diferença. Não tem pra onde né? Inquestionável. Agora, mesmo sendo 2 anos, eu acho que o rendimento deles é ótimo, ninguém tá aqui pra brincar só. Lógico que tem os momentos de humor, mas assim, eles vem porque eles já sentiram a necessidade de uma graduação maior, um letramento maior, muitos foram alunos que abandonaram as salas de aula. Tem alunos de 10 anos que voltaram, de 15, de 20. Porque lá fora eles tão sentindo isso né? A necessidade, o mercado de trabalho pede, as exigências sociais pedem, e eles voltam, né?[...]

Na **SD16-PEM1** destacamos: O ensino de Educação de Jovens e Adultos não tá consolidado, o que mostra que apesar de ser uma realidade, pois o referido professor visualiza e atua nesta, ele afirma que não está consolidado e silencia o não reconhecimento da modalidade e sua desvalorização, o que também encontramos na SD24 quando o professor afirma “Existe, né. Porque o ensino regular ele é mais... Quer queira, quer não é maior, é mais completo né?”, encontramos o não dito de que a EJA é menor, não só em referência ao tempo, mas a outras características que fazem o ensino regular ser mais completo, como o reconhecimento de sua importância perante a sociedade, os recursos destinados a ele, os materiais pedagógicos disponibilizados, entre outros.

Percebemos ainda que os extratos “ninguém tá aqui pra brincar só” e “muitos foram alunos que abandonaram as salas de aula” estão perpassados pelo discurso de culpabilização das vítimas, ou seja, os educandos que

abandonam a escola não levam a vida a sério, que só querem brincar, e mais, que não tem responsabilidade. Mais uma vez está presente a culpabilização dos alunos pelo “abandono” dos estudos. E, com a afirmação de que “A necessidade, o mercado de trabalho pede, as exigências sociais pedem, e eles voltam, né?”, está implícito que o aluno está ali porque, de certa forma, está sendo forçado, pois se tivesse outra opção não voltaria a estudar, reafirmando a ideia de que não estuda porque não quer. Análogo a estes extratos voltamos a este “Eu acho o EJA uma oportunidade muito boa porque você já vem com toda a consciência da perda que você teve” presente na **SD16**. Percebemos então que está implícita no discurso deste professor, a ideologia dominante que coloca a responsabilização para o indivíduo, sendo assim, a perda foi dele, e ele sabe disso. Ou seja, o trabalhador, vítima do sistema, é culpabilizado por não ter frequentado a escola no tempo “regulamentar”. Silenciam-se as condições que o impediram de estudar no tempo determinado como “regular”.

O sentido e o sujeito, neste caso, são constituídos pela Formação Ideológica da classe dominante. - os alunos da EJA já tiveram a sua chance. O Estado já ofertou a educação para todos e eles não valorizaram por “simplesmente” não terem como objetivo seu desenvolvimento -, eles não valorizam o que lhes é ofertado gratuitamente pelo poder público. Haja vista, que a responsabilidade social do estado, neste caso, a questão da educação, é divulgada como se fosse uma caridade, como se o estado ofertasse “uma nova chance” para quem não quis estudar na hora certa porque é bonzinho e não porque é de sua responsabilidade.

SD17-PEE1- Existe! Na realidade o ensino regular você trabalha com pessoas mais novas, principalmente pela manhã aqui, então, é totalmente diferente. O EJA como foi posto aqui no Estado, eu acho que ele deveria ser mais profissionalizante porque o pessoal aqui, que procura EJA, ele quer o Ensino Médio, mas na verdade, ele quer se direcionar pra uma profissão. Se fosse curso profissionalizante seria até melhor do que tá tapeando isso aí, a gente tá perdendo o nosso tempo, e a maioria deles a pretensão não é o vestibular, e o

ensino regular, o objetivo é esse, pelo menos na escola e fora o aluno que tá numa escola regular, a gente não aprende somente as ciências, ele aprende a ser cidadão, o comportamento que a sociedade quer dele, impõe, né?

Na **SD17** percebemos mais uma vez, que a resposta à pergunta foi “redirecionada”, pois, a diferença apontada entre o ensino regular e a EJA foi a particularidade dos estudantes, frisando “com pessoas mais novas [...]é totalmente diferente”, trazendo o implícito de que com as mais velhas é mais difícil, ou menos produtivo. O professor também enfatiza que a EJA “deveria ser mais profissionalizante”, remetendo-se ao que vem sendo disseminado acerca da educação nos moldes tecnicistas, voltados para um alargamento de cursos profissionalizantes, disseminando a ideia de que essa educação é a ideal para a classe menos favorecida, que inclui os educandos da EJA, tendo em vista que eles não têm tempo suficiente para investir na sua formação intelectual. Então, o melhor caminho é fazer um curso profissionalizante, o mais rápido possível, para conseguir um emprego, mesmo que essa formação limite-o a cargos menos expressivos na organização empresarial ou industrial. Ainda fica claro o não reconhecimento do direito à cidadania por parte dos sujeitos da EJA quando o professor coloca: a gente tá perdendo o nosso tempo, ou seja, o esforço despendido com esses alunos é inútil, sugerindo que eles não têm interesse em adquirir outros conhecimentos, além daqueles que lhes fornece uma instrumentalização para o desempenho de uma profissão, tendo em vista que o que eles “querem” é a profissionalização – “a maioria deles a pretensão não é o vestibular”.

O que é ser cidadão, na perspectiva desse professor? É “aprender os comportamentos que a sociedade quer dele”. O aluno de EJA não tem tempo para “aprender a ser cidadão”, pois a sociedade necessita da mão de obra, por isso ele precisa é de um curso profissionalizante. Ressaltamos ainda o objetivo da educação exposto por este professor: o vestibular – destinado apenas aos “cidadãos”. Desse modo, desconsidera totalmente a possibilidade de socialização dos conhecimentos trazidos pelos alunos trabalhadores, do reconhecimento de humanização através dessa possível troca e

aperfeiçoamento. O professor explicita também sua opinião acerca da EJA – uma “tapeação” – a gente tá tapeando. Ou seja, ele próprio reconhece que não está agindo corretamente, está enganando o aluno, fazendo de conta que ensina alguma coisa, no entanto, não toma atitude para que haja uma mudança.

Para entendermos o papel do cidadão – na perspectiva da burguesia, trazemos uma breve discussão acerca da cidadania. Quanto à concepção moderna de cidadania, esta difere da concepção de cidadania dos períodos antigo e medieval, em que era fundada como coisa natural, pois sua definição acontecia a partir do nascimento, enquanto que na era moderna, entendida a partir do século XVII e XVIII com o contrato social²⁵ enveredou para um caminho voltado à individualização com a promulgação dos direitos civis que compreendiam o direito à liberdade (individual) e à propriedade. No entanto, devemos ressaltar que o direito à propriedade compreendia conforme, Marshall (1967,p.80), *apud* Cavalcante(2007, p.108),

A capacidade legal de lutar pelos objetos que o indivíduo gostaria de possuir, mas não garantem a posse de nenhum deles. Um direito de propriedade não é um direito de possuir propriedade, mas um direito de adquiri-la, caso possível, e de protegê-la, se se [sic] puder obtê-la. (2007, p.108)

Posteriormente aos direitos civis (liberdade e propriedade), surgiram os direitos políticos (votar e ser votado) e os direitos sociais (saúde, educação, trabalho, alimentação, entre outros), dessa forma está implícito que o aluno do ensino regular aprende na escola que o sujeito participante de uma sociedade tem vários direitos, inclusive o de ser proprietário e defender sua propriedade. Além disso, ele pode ser votado, exercendo seu direito político através do voto. Essa é a concepção burguesa de cidadania.

Inclusa nesta concepção está também a de trabalho como um dos direitos universais propagado como a possibilidade que todo homem tem de transformar a natureza e transformar-se, atingindo assim o objetivo de sua

²⁵ Cf. Rousseau (2008).

manutenção e, caracterizando-se como trabalhador. No entanto, no sistema capitalista, o trabalhador é proprietário apenas de sua força de trabalho e, como proprietário, pode vendê-la, como, onde e a quem quiser, transformando-a em mercadoria. Dessa forma, os trabalhadores são motivados a vender sua força de trabalho e, como toda mercadoria, tem sua diferenciação quanto ao valor, existindo assim, vários tipos de trabalho e trabalhador. Assim, e apesar de ser proprietário de sua força de trabalho, suas escolhas na maioria das vezes é limitada.

Entre as diferentes categorias de trabalhador está o trabalhador assalariado (com vínculo empregatício), o trabalhador autônomo (prestador de serviços) e os trabalhadores do subemprego (geralmente com altos riscos à saúde). Assim, cada um requer uma qualificação e ocupará determinado espaço na ordem social, tendo em comum apenas a produção de excedente que, quanto mais for, maior será a possibilidade de aumento do capital, segundo afirmação de Marx , nos Manuscritos Econômicos- Filosóficos,

[...]uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base no capitalismo, essa superpopulação torna-se, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista até uma condição de existência do modo de produção capitalista. [...]. Ela proporciona às suas mutáveis necessidades de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro acréscimo populacional. (MARX, 1982, p. 156).

No segmento “o comportamento que a sociedade quer dele, impõe, né?” está explícita uma posição de sujeito: a classe dominante representada por uma parcela da sociedade, “quer” dele – sujeito da classe dominada - um comportamento de obediência e, como tem poder, “impõe” sua vontade, utilizando-se, para isso, de um instrumento – a educação escolar. O professor, inconscientemente ou não, identifica-se com esse discurso e o reproduz mantendo assim a relação de poder.

Também podemos perceber, nesta sequência, a condição do estudante de EJA - definida pelo professor -e que foi silenciada - um sujeito que não é

reconhecido como cidadão, e nem poderá ser, tendo em vista que isso se aprende na escola regular - “aprende o comportamento que a sociedade quer dele”. Diante dessa afirmativa, deveríamos nos perguntar: o que a sociedade quer desses “não cidadãos”? Que sejam mão de obra qualificada para profissões consideradas de menor complexidade e, como os alunos de EJA, em sua grande maioria, têm uma idade mais avançada, e o que eles querem é um curso profissionalizante, eles nunca terão este comportamento, conseqüentemente, estarão sempre excluídos dessa cidadania.

SD18-PEM2- É...a diferença que eu acho é que há uma heterogeneização da faixa etária, não é uma faixa etária homogênea, então, dentro de uma sala de aula tenho alunos que são bons, podem ser avançados e tem alunos que são fracos no aprendizado.

SD19-PEE2- Olha, tem aluno do EJA que se adaptaria muito bem no ensino regular, e tem aluno do ensino regular quem nem se adaptaria no EJA, porque são fracos. Hoje os alunos tem preguiça de ler. [...]

Nas **SD's 18 e 19**, os professores respondem à questão com uma visão de que a qualidade da educação depende única e exclusivamente do aluno, pois é citada a “heterogeneização da faixa etária” e a “preguiça de ler”, no entanto, eles também citam que tem “alunos que são bons e alunos que são fracos”, tanto no ensino regular, quanto na EJA. Existe, portanto, um silenciamento acerca das condições que provocam essa má qualidade e que envolvem tanto o professor – falta de formação, condições de trabalho-, como o aluno – condição financeira precária, horário de trabalho -, entre outras. Ainda fica implícito que a boa ou má qualidade depende, unicamente, do aluno.

SD20-PEE3-Na verdade, existe porque o tempo que você tem...você trabalha muito, com um tempo menor. É...mas a diferença assim...primeiro, são todos adultos, são pessoas que vem do trabalho, vem cansados, então nós não podemos fazer um trabalho que exija um pouco mais deles, tanto é que o meu objetivo com eles é a qualidade de vida. Então, assim, as atividades que eu

procuro fazer com eles é...são atividades aeróbicas na sua grande maioria que tem como objetivo melhorar a qualidade de vida deles.

SD21-PEM3-Na qualidade?! Eu acho que não é bem na qualidade, é no público que é diferente. [...] Porque os alunos muitas vezes passam anos sem estudar e vem sem um bom preparo. Você vê que na realidade você não pode pensar como uma escola normal. É totalmente diferente. Você tem que procurar se desdobrar pra ensinar a eles coisas da vida mesmo, entendeu? O currículo, a grade curricular tem que vir, mas de uma maneira mais leve. Ensinando, mas passando coisas mais importantes para a vida deles, que é a vivência deles, que é o que eles usam no dia-a-dia, no cotidiano deles, que esteja mais relacionado com o que eles vivem, com o que eles precisam, entendeu?

Aqui o PEE3-**SD20** faz uma observação acerca do tempo reduzido da EJA, no entanto, ele não deixa de reforçar que ele trabalha muito, logo, “nós não podemos fazer um trabalho que exija um pouco mais deles”, na **SD21** do PEM3 também está claro o esforço que o professor tem que fazer “Você tem que procurar se desdobrar pra ensinar a eles coisas da vida”, ou seja, o aluno é tratado como uma pessoa que não tem vivência, não tem história. Ele é visto como se, durante todo o seu percurso de vida, até hoje não tivesse aprendido nada em virtude de não ter participado do espaço escolar. Como resultado desse “distanciamento” da escola, existe a necessidade de adequação do currículo, relacionando os conteúdos ao seu cotidiano, como o professor destaca “Ensinando, mas passando coisas mais importantes para a vida deles”, no entanto, mais uma vez, recai sobre o aluno a responsabilidade pela minimização do conteúdo quando ele declara “O currículo, a grade curricular tem que vir, mas de uma maneira mais leve” e, apesar de reconhecermos que o professor não existiria sem o educando e que a educação deve ser pensada para o educando, o que queremos enfatizar é que deve haver uma adequação do conteúdo e não uma redução. Além disso, é citado que o currículo tem que ser de acordo “com o que eles precisam”, segundo o que será definido a partir do olhar/visão do professor, da gestão escolar e até das secretarias, acerca

desses alunos, pois está explícito que eles precisam adequar-se ao meio social do qual agora fazem parte.

As análises a seguir, referentes às sequências 22, 23, 25, 26 e 27 apresentam basicamente o argumento do tempo reduzido.

SD22-PEE4- Com certeza a diminuição na grade curricular, é muito menor no EJA, em virtude do tempo, o ensino médio, por exemplo, é reduzido. Então, tudo isso faz com que a gente tenha uma qualidade inferior a do ensino regular. Pra você ter uma ideia, no ensino regular são três aulas de [...] e aqui só tem uma aula, então é impossível dar a mesma qualidade, quer dizer, você pode dar a mesma aula, mas o conteúdo é prejudicado.

SD23-PEE5- O EJA é muito corrido. Eu, se eu tivesse uma escolha minha, própria, se eu pudesse escolher, eu não escolheria mais trabalhar no EJA.

SD25-PEE7- Claro que existe, porque 1º há distribuição de livros didáticos para o ensino regular, já no EJA não tem, pelo menos no médio; 2º, tempo, hora/aula, o regular 60 minutos, nós só temos 45 minutos, [...] mesmo o interesse maior dos alunos do EJA, porque são adultos, estão aqui por uma escolha pessoal, é diferente do regular que é um adolescente, que vem porque o pai obriga e tal, mas no termo de tempo, há diferença sim...Saem prejudicados.

SD26-PEE8- Existe. O tempo é maior né? Se o tempo é reduzido, a gente tem que correr mais com o conteúdo, ele não é tão detalhado quanto deveria. O EJA já é num horário que não é privilegiado, porque é a noite, a gente tem um período menor até do horário da aula, tem 50 minutos, então é mais resumido. O que a gente ganha com a EJA, é um público um pouco mais preparado, é a clientela que sabe o que quer porque são adultos, pessoas que vem com interesse de aprender, né, na sua grande maioria eles trocam mais com o professor, mais informação, eles tem mais perguntas, eles interagem mais do que um aluno do ensino médio normal.

SD27-PEE9- Tem, tem uma diferença sim, até porque a EJA é reduzido, o tempo é reduzido, [...], então eles vão ter uma dificuldade a mais, com certeza vai, até por conta também...do horário, certo, o horário, geralmente a EJA à noite dificulta também, [...], então há uma certa deficiência sim, há. Os alunos do normal, eles estão um pouco mais na frente.

Na **SD-22** percebemos que o olhar do professor está voltado unicamente para o seu trabalho, pois, para se defender de possíveis acusações de baixa qualidade na EJA, ele diz: “você pode dar a mesma aula, mas o conteúdo é prejudicado”, ele não cogita qualquer outra dificuldade enfrentada pelos educandos ou pela modalidade em si. Paralelamente a este professor, o professor PEE5-**SD23**, simplesmente não se preocupa com fato de, por qualquer que seja a causa e/ou necessidade, a EJA ter um horário diminuído. Também não vislumbra como e em que ele poderia contribuir para os educandos dessa modalidade, ele só quer sair da EJA. Na **SD25**, apesar de o professor –PEE7- não ter escolhido trabalhar na EJA, como consta na **SD10**, ele reconhece algumas lacunas na Educação de Jovens e Adultos que resultam em prejuízo para os educandos, mas deixa implícito que eles são interessados/responsáveis no trecho “estão aqui por uma escolha pessoal”, ou seja, eles tem direitos que estão sendo negados, por isso “saem prejudicados”. Nas **SD’s 26 e 27**, como foi antecipado tem como tema principal o tempo reduzido, no entanto, na **SD26** há uma convergência com a **SD25** quando o professor destaca “é a clientela que sabe o que quer porque são adultos, pessoas que vem com interesse de aprender”.

SD28-PEE10- Existe uma coisa do EJA porque ele direciona, quer dizer, os meus conteúdos, o meu planejamento, ele é feito [...] dentro da realidade, da comunidade dele, da vida dele, então ele vai se tornando diferente, porque ele é um aluno trabalhador, perfil de trabalhador, e o outro do ensino regular, a gente tá vendo que não é, não tem esse compromisso, então é um aluno com muitas dificuldades, mas com vontade de mudar a sua história.

Na **SD28** existe uma divergência de posição, pois ao mesmo tempo em que o professor coloca “é um aluno com muitas dificuldades, mas com

vontade de mudar a sua história” ele está de certa forma justificando a necessidade de redirecionamento dos conteúdos, do planejamento em função da dificuldade que o aluno apresenta, silenciando os porquês dessa dificuldade e, para amenizar essa culpabilização ele usa a conjunção adversativa **-mas-** como modalizador de seu discurso, pois apesar das dificuldades serem deles, há uma “vontade de mudar a sua história”.

SD29-PEM4- Qualidade? Existe, eu não sei dizer se existe uma diferença na qualidade de ensino, mas no compromisso, existe uma diferença. Por parte do..., da escola, do professor, da direção, tudo isso, o compromisso com o aluno das séries iniciais é diferente, a assistência é diferente de EJA, e... talvez esse compromisso maior seja porque os pais, tem a questão dos pais, tem a questão...tem coordenação que tá lá com aquela rotina de planejar e tal, e EJA...EJA é uma coisa frouxa, EJA só, acontece muito assim, de as pessoas irem por falta de opção, tipo: você trabalha os dois turnos e fez um concurso e você só dispõe a noite, então vai. Você não vai com uma identificação de EJA, você vai porque é aquilo que você pode ir naquele horário, mas a assistência é diferenciada sim, o ensino não sei dizer porque...eu diria que pra mim não. Pra mim eu fiz, eu dou a mesma assistência que eu dou aos alunos, as crianças, eu dou à EJA, embora não se compara, minha paixão por EJA é outra história, e...criança eu dou tudo que posso, mas não..., acho que eu não produzo tanto quanto em EJA porque a minha identificação, na verdade é pra mim uma questão de identificação. As leis, destinação das verbas, isso são fatores, contribuem, [...] mas eu não vejo como fator maior, eu acho que o fator, o que ele mais, o ponto principal de trabalhar com EJA é reconhecer, é conhecer a história deles, é...saber que eles..., saber, claro que outra, nas séries iniciais também, mas o respeito aos saberes deles, que isso dificilmente é...acontece, porque muita gente trabalha com EJA infantilizando. Então, quando você conhece a história do sujeito da EJA, você valoriza mais, e você valorizando esse sujeito, atrai mais, prende mais, ele compreende que aquilo tem um sentido na vida dele, e a gente...não é comum você encontrar isso. Então, se existe os fatores que vem de cima, os fatores locais, eles são primordiais, digamos assim.

Na última sequência deste bloco -SD29- vimos que o professor define: “EJA é uma coisa frouxa” fazendo uma relação com a falta de compromisso por parte “da escola, do professor, da direção”, ou seja, ele entende que o resultado divulgado não é resultado de um fator apenas, pois no sistema escolar existe um complexo de sujeitos envolvidos para sua realização. Ele se coloca neste lugar, ele reconhece carências e lacunas na EJA que contribuem e resultam para essa “frouxidão”, incluindo a falta de interesse e identificação que alguns professores apresentam que influenciam negativamente na prática pedagógica.

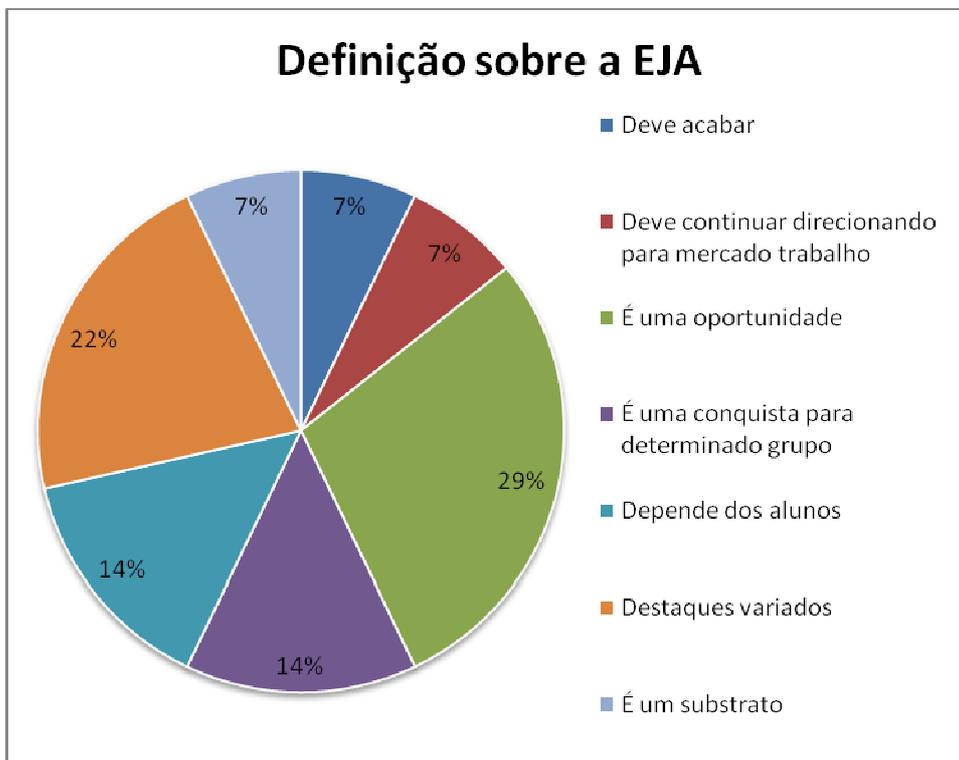
Um desses exemplos é a infantilização dos alunos da EJA, pois a partir do momento em que o professor utiliza na EJA as mesmas atividades que são trabalhadas com criança isso concorre para que o aluno se sinta desvalorizado, pois não há o reconhecimento de suas particularidades, de sua história de vida, concorrendo para a evasão desse aluno.

O professor ainda destaca “Então, se existem os fatores que vem de cima, os fatores locais, eles são primordiais, digamos assim”. Isso nos permite inferir que o professor acredita que por mais difícil que possa ser a mudança e aplicação de uma metodologia diferenciada, a escola (direção, coordenação e professores) podem e devem fazer a sua parte para que, se os objetivos não forem alcançados por completo, que ao menos fiquem próximo deles.

Questão 3 – Sua definição sobre a EJA

Também neste bloco optamos por agrupar as sequências de acordo com suas similaridades a fim de promover um melhor entendimento das análises, mesmo que para isso as sequências fiquem “fora da ordem”. Para facilitar, elaboramos o gráfico que segue.

Gráfico 7



Fonte: Autora, 2013. Dados da pesquisa

SD31-PEE2- Por mim, não existiria EJA, se ... não sei qual é a intenção do governo de fazer o EJA. Se for alfabetizar! Tão pegando profissionais errados, como a gente né? Formado que poderia tá sendo utilizado noutros... em outro campo, sendo útil em outros setor, setor mais avançado, do que tá em EJA, que poderia botar até outro tipo de profissional. Por mim acabaria o EJA.[...]

A posição tomada por este professor é de total indignação por estar ensinando em EJA. “Formado que poderia tá sendo utilizado noutros... em outro campo, sendo útil em outro setor, setor mais avançado”. Essa

demonstração de indignação se dá, a partir de sua visão acerca da EJA e de seus educandos, pois segundo ele, na EJA “poderia botar até outro tipo de profissional”. Então, apesar deste professor se igualar ao gênero - profissionais-, ele se distancia do tipo que deveria estar na EJA. Está explícito que para ele os alunos da EJA são alunos limitados, com dificuldade de entendimento e leitura comparando-os então com analfabetos, portanto, o que necessitam é de alfabetização e para esta função não é necessário um conhecimento mais aprimorado, como o conhecimento de um sujeito que possui o nível superior.

Nesta mesma sequência está implícito que esses alunos não “merecem” esta chance que o governo dá porque eles já tiveram essa oportunidade em outro momento, mas não souberam aproveitar, ou ainda, não quiseram aproveitar, portanto, “Por mim acabaria o EJA”. Pode-se perceber, a partir desse depoimento, a posição de sujeito assumida pelo professor. Ele fala do lugar da classe dominante. Para ele, não importam os motivos que impediram o aluno de frequentar a escola, no tempo “regular”.

Encontramos posicionamentos semelhantes em depoimentos de Ribeiro (1993) e Goldemberg. (1991). O primeiro, em entrevista concedida à (*Revista Veja*, 23/06/93), declara “alfabetizar adultos era um suicídio econômico,”. O segundo, à época ministro da educação do governo Collor, em entrevista concedida ao jornal O Estado de São Paulo, em 22 de agosto de 1991, declara:

[...]O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. **Alfabetizar o adulto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar.** Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo.

Posição idêntica é a do economista Claudio Moura e Castro, consultor do Banco Mundial, quando em entrevista declara que:

isso não funcionou em lugar nenhum, a não ser em condições especiais como em Israel. O Brasil não tem condições de

recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: **não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou**. Melhor investir para que o sistema de educação básica passe a funcionar. (Revista VEJA, 05/05/1993). (Grifo nosso)

Como podemos perceber, inconscientemente ou não, o sujeito enunciativo da **SD-31** reproduz discursos postulados pela classe dominante que imputam ao aluno trabalhador a culpa pelo seu “fracasso” e acham desperdício “oferecer a ele uma segunda chance no sistema no qual já fracassou”. Ou seja, a culpa é do aluno que não se adaptou ao sistema e não do próprio sistema de produção capitalista, que impediu seu acesso à educação na “idade regulamentar”. Florêncio (2007), ao examinar as relações de poder e de controle que são praticadas e legitimadas pela prática pedagógica, assim se posiciona:

Há, na prática pedagógica, diferentes e concorrentes discursos legitimadores dessa prática, impregnados de posições sociais e políticas, incluindo-se, portanto, valores relativos a classes sociais, etnia, gênero, religião. Donde se pode concluir que não é uma prática neutra, voltada apenas para uma ordem do saber, isenta de relações de poder, visto que poder e controle são elementos presentes em qualquer discurso (FLORENCIO, 2007, p. 35) .

SD30-PEE1- Como eu tava dizendo, o EJA devia ser voltado...pra...formar o aluno, direcionar o aluno pro mercado de trabalho, eu acho né, então, você enche o cara de química, de física. O programa de matemática devia ser totalmente diferente do programa normal, uma coisa voltada pra aplicação pra área que ele trabalha, no comércio, na indústria...Então você coloca um programa totalmente diferente da realidade do que o pessoal tá vendo aí, aí não tá servindo de nada, tá enchendo...tá enxugando gelo, como diz a história.[...].

Nesta **SD**, o professor apoia a existência da EJA, no entanto, ele defende que esta deveria “direcionar o aluno pro mercado de trabalho”, ou seja, ele faz a distinção entre os alunos da EJA e os alunos do ensino regular que podem aprender química e física, pois estes são jovens e têm tempo para

seguir uma vida acadêmica, diferentemente dos alunos da EJA que, por serem mais velhos, “necessitam” entrar mais rápido no mercado de trabalho. Ou seja, eles precisam apenas de alguns rudimentos de leitura, escrita e cálculo, para se inserirem no “mercado de trabalho”. Que mercado? Será que com os rudimentos básicos que lhe são ofertados esses alunos terão acesso ao mercado de trabalho formal? ou a eles está destinado apenas o mercado informal e o subemprego para que fiquem restritos a determinadas funções, tendo em vista que não se cogita uma continuação destes alunos no espaço escolar/acadêmico.

Nas SD's 32, 33, 34 e 35 é recorrente a afirmação de que a EJA é uma oportunidade para os educandos.

SD32-PEE3- Olha, eu acho que é a oportunidade de...que algumas pessoas tem de buscar uma vida melhor. Eu tenho um...tenho tido alguns testemunhos de pessoas que os filhos estudam e eles estão tentando também acompanhar. Inclusive tem uma mãe que tá estudando junto com a filha, uma motiva a outra. É, assim, eu acredito que isso é educação agindo na vida dessas pessoas.

SD33-PEE10- Eu vou resumir no que já tinha dito antes, oportunidade.[...] eu acho que não tem oportunidade melhor pra quem realmente é pobre, porque a riqueza do pobre é o estudo[...] E outra, a escola pública, se der condições para o professor, para o educador, o aluno da noite tem um potencial muito grande, então tem que ser feito com amor, tem que ter um investimento muito grande nisso.

SD34-PEE4- Não, realmente é uma oportunidade pra esses alunos que passaram do tempo, entre aspas, eu acho que é uma saída, porém não é a mais correta, não é a melhor, não é a melhor opção. É uma forma de se concluir o ensino fundamental, o médio, mas não é a mais correta. Não é a melhor, se fosse possível concluiria no ensino regular mesmo.

SD35-PEE5- É como eu já tinha dito a você... EJA, o governo é... coloca pras pessoas como forma de você ter um... um... poder terminar o seu... conseguir, terminar os seus estudos de uma forma corrida. Não vejo... é uma oportunidade pra muitos né, de qualquer maneira.. você passar 4 anos, mais 3, dá 7 anos! Você pode reduzir isso aí. Agora o que sai? Né? Fica o questionamento, esse produto que sai. O resultado, o produto mesmo né, da redução. Mas no Brasil, hoje, parece que o que vale é a questão só de um... papel.

Na **SD32** além da afirmação da oportunidade destacamos que o professor ressalta ainda que esta oportunidade é para “algumas pessoas”, justamente as pessoas que foram, de certa forma, privadas dos direitos básicos e, “automaticamente”, distanciadas das outras pessoas que tiveram acesso a todos os espaços sem restrições ou limitações. Subsequente a esta passagem o professor diz “eu acredito que isso é educação agindo na vida dessas pessoas”, quando mostra um exemplo de “uma mãe que está estudando junto com a filha, uma motiva a outra”. Percebe-se aí uma retomada da memória discursiva da educação como redenção que é capaz de, por si só, mudar a vida das pessoas. No exemplo apresentado, é a educação que oportuniza mãe e filha estarem juntas num momento tão especial, no entanto, mãe e filha poderiam desfrutar momentos e conquistas de cada uma se a mãe tivesse tido as condições que outras mães tiveram na mesma época, ou seja, não tivesse sido privada de frequentar a escola.

Na **SD33** a oportunidade declarada pelo professor é que não é toda e qualquer pessoa que está na EJA, nem tão pouco para quem é direcionada, mas somente para “quem realmente é pobre”. Similar à defesa do PEE3, a **SD34** traz a definição do sujeito que tem a EJA como uma oportunidade, “pra esses alunos que passaram do tempo”, e, apesar de o professor afirmar que “não é a melhor opção. É uma forma de se concluir o ensino fundamental, o médio”. Ele prefere silenciar os motivos pelos quais a EJA não é a melhor opção.

Na **SD35** apesar de o professor também defender que a EJA “é uma oportunidade pra muitos”, ele interroga “Agora o que sai?” [...] “Fica o questionamento, esse produto que sai. O resultado, o produto mesmo né, da redução. Mas no Brasil, hoje, parece que o que vale é a questão só de um... papel”. Percebe-se aqui, um processo de desqualificação do aluno que acaba sendo coisificado, comparado a um produto de valor reduzido. O enunciante até questiona a política de certificação do país acerca do grau de conhecimento ser “medido” com certificado – “no Brasil, hoje, parece que o que vale é a questão só de um... papel”-. Então, nesse sentido, a EJA atende a essas reivindicações. Silencia-se, no entanto, a quem se destina a EJA e o valor desse certificado. Que conquistas o portador desse certificado pode obter no mercado de trabalho formal?

SD36-PEE6- Eu acho que é uma conquista. Acho que pra classe trabalhadora é o possível, né? Pode não ser o ideal, mas é o possível. [...] O ideal, lógico, seria que ninguém tivesse fora de faixa, não é verdade? O ideal seria esse, mas o Brasil, o governo, o Estado, a federação não pode dar as costas pra quem tá fora de faixa. E vai formar o quê, com isso, né? O ensino médio...abre algumas portas...pra quem só pode ter isso, não é? [...]

SD37-PEE7- Olhe, é como eu disse...que eu entrei no EJA por acaso, então é o seguinte...mas eu acho que a modalidade é certa, porque atende o anseio de um determinado grupo social, então, se atende, é certo.

Diferentemente de uma oportunidade, na **SD36** o professor define EJA como “uma conquista”. Segundo definição do dicionário Aulete online, conquista significa:

1º.Ação, processo ou resultado de conquistar. **2º.**Sucesso, êxito em alguma tentativa ou algum empreendimento. **3º.**Aquilo que se obtém com intenção e esforço. **4º.****Luta, batalha ou guerra para ocupar e tomar posse de um lugar.** **5º.**Pessoa cujo amor (ou carinho, ou bons sentimentos, ou atração erótica, etc.) foi despertado pelos esforços de alguém: *A garçõete foi sua última conquista.* **6º.**Obtenção de melhorias (conquistas sociais). (grifo nosso).

A partir desta definição inferimos que a conquista está relacionada à classe social da qual a classe trabalhadora faz parte, por isso, “pra classe trabalhadora é o possível, né? Pode não ser o ideal, mas é o possível”. Novamente, percebemos o atravessamento do discurso do individualismo neoliberal de que as conquistas dependem do esforço do indivíduo. Ou seja, se ele não conseguiu galgar patamares mais altos, é porque não se esforçou. Esse sujeito enuncia a partir da Formação Ideológica dominante. A partir desse lugar deve haver diferentes tipos de educação – uma para os pobres, outra para os ricos -. Ou seja, para os filhos da elite e da classe média uma educação que lhes possibilite galgar patamares mais altos – a universidade, pós-graduação. Para a classe trabalhadora, o “possível” é uma educação aligeirada que lhes possibilite apenas exercer uma ocupação, no mercado informal. Essa diferenciação/afastamento entre as classes tem por objetivo garantir as condições para que a hierarquia seja mantida. Esta afirmação é reforçada pelo trecho “O ensino médio...abre algumas portas...pra quem só pode ter isso”, ou seja, mesmo que haja a vontade/desejo de ir além, ele não poderá, pois ele não tem permissão para isso.

Silencia-se o que diz a Constituição no Artigo 208, Inciso I “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

A **SD37** apresenta certa similitude quando explicita: “atende o anseio de um determinado grupo social, então, se atende, é certo”. Também aqui está presente a ideia de que a EJA foi feita para este grupo e que ele está no lugar onde deveria estar, pois tem as características, limitações e, se fazem parte deste grupo é porque fizeram opções que resultaram na situação em que se encontram. Além disso, o professor se abstém de avaliar esse “atendimento”, ele simplesmente apoia a ação como num reconhecimento de que quem deve e pode decidir o que e como será “ofertado” é o governo e ninguém mais.

SD38- PEE8 - Opinar agora, é muito difícil né, porque eu to iniciando. A minha opinião é: o tempo é curto, [...] qualquer professor de [...] vai dizer que é impossível né, eu pegar todo o conteúdo, então um conteúdo resumido, então saem de certa forma sem ter uma visão mais aprofundada dos conteúdos, porque a gente...o conteúdo todo eu faço questão de dar, pelo menos que eles saibam que existe, to contando que eles corram atrás.

SD39- PEE9- Eu acredito assim é...eu peço sempre à eles pra se empenhar, se dedicar mais, até porque muitos tem esse desejo, inclusive eu tenho uma aluna que tem quase 60 anos, eu acho muito bonito isso, essa sede, esse desejo de voltar aos estudos, de adquirir conhecimento, então, é interessante que todo ser humano, ele está em constante mutação, a cada dia está aprendendo, a cada dia está se transformando, e o que nós somos hoje, amanhã talvez sejamos diferentes, é claro, todos os dias. A vida é um constante aprendizado, então eu aconselho a esses alunos, que eles não parem por aqui. Terminem, façam um curso técnico, faça uma faculdade, enfrentem o vestibular, até porque eles são capazes também, eu não posso subestimar a inteligência dos alunos que fazem EJA, inclusive tem alunos super inteligentes, tem alunos dedicados também. Então, assim, é muito relativo, sabe, depende muito da dedicação, depende muito do esforço do aluno.

Tanto na **SD38** “to contando que eles corram atrás” quanto na **SD39** “depende muito da dedicação, depende muito do esforço do aluno”, temos trechos que indicam/sugerem que a depender do aluno, da sua dedicação, ele conseguirá almejar outros patamares de estudo e conhecimento, remetendo-nos à memória discursiva do individualismo e, conseqüentemente, responsabilizando o sujeito por tudo o que lhe acontece. Conscientemente ou não, o sujeito enunciante reproduz o discurso do individualismo neoliberal.

SD41- PEM2- Ah, a minha opinião é que deve continuar, né? E que por incrível que pareça, eu acho que vai existir um bom tempo, enquanto não houver um investimento, porque o problema do EJA hoje é porque não houve investimento no passado, eu vejo assim, dessa forma né?

SD40- PEM1- Hoje eu vejo como uma possibilidade de mudanças, mas ainda com poucos recursos pra atender à essa classe. Eu vejo como uma porta aberta, uma chance muito boa de você resgatar o que foi perdido, entendeu? A EJA ou outro ensino que seja pra resgatar essa parte da população que ficou à margem, é sempre bem vindo, vai ser sempre bem vindo. Agora eu sinto que ainda é muito capenga, eu sinto que falta muito pra atender as necessidades deles e pra atender as perdas que eles apresentam, entendeu?

A partir do extrato “eu acho que vai existir um bom tempo, enquanto não houver um investimento, porque o problema do EJA hoje é porque não houve investimento no passado”, presente na **SD41**, foi silenciado que o investimento deveria ser realizado em relação aos alunos, para que estes tenham condições de estudar na “idade certa”, tenham condições de continuar seus estudos, ou seja, que houvesse uma igualdade de direitos, no entanto, há um deslizamento de onde está o problema, pois ele não se encontra na EJA, e sim no modelo de sociedade vigente que destina um valor reduzido na elaboração e manutenção de políticas públicas que garantam meios para o desenvolvimento da classe menos abastada, tendo em vista as limitações que vão, desde o tempo destinado aos estudos, até a condição econômica que resulta em várias privações, entre elas, o acesso a livros.

Da mesma forma é citado pelo professor da **SD40** “ainda é muito capenga” [...]“falta muito pra atender as necessidades deles”, pois as necessidades deles vão além da sala de aula, vão além dos conhecimentos disseminados na escola, eles necessitam de oportunidades que foram e, ainda são negadas. Nos extratos “uma possibilidade de mudanças” [...] “uma porta aberta, uma chance muito boa de você resgatar o que foi perdido” está claro que apesar de o aluno da EJA ter perdido, entre outras coisas, o tempo para se qualificar e, mesmo ele sendo o responsável por essa escolha, o Estado ainda lhe dá outra oportunidade de reconhecer o erro dele e, assim, resgatar o tempo perdido, ou seja, a “possibilidade de mudança” é reconhecer o valor do que está sendo ofertada novamente pelo Estado, oferta esta colocada como uma caridade aos que não tem condições de acesso a outros espaços educacionais.

SD42- PEM3- A EJA, eu acho importante, é como eu te falei...você já pensou a pessoa hoje que nunca estudou, ou estudou por pouco tempo, ou estudou quando era criança num sítio...poder vir pra escola e descobrir tanta coisa nova, que hoje as informações são muito rápidas e às vezes você trabalha num local que não tem acesso a essa informação. Então, eu acho que isso é importante porque aqui a gente não trata só a questão curricular, a gente traz informação, a gente faz palestras informativas sobre a mulher, sobre a questão das doenças, sobre direitos, deveres, questão trabalhista, então, eu acho que isso é importante que eles aprendam, porque se ficar só em casa...se for pra uma escola normal não tem como, então eu acho que é importantíssimo o EJA continuar. Eu acho que é bom pros alunos. Agora, tem que ter uma preparação pros professores, que nem sempre tem. Eu gostei e estou procurando aprender, estou estudando, procurando todo material que tem a ver com o EJA pra eu ler. Eu acho que a maior deficiência é a questão curricular, a grade curricular. Eu to inclusive fazendo a minha pós, pensando seriamente em trabalhar meu TCC em cima disso, porque eu acho que essas pessoas continuam querendo dar pro EJA, o normal, da escola normal, e eu acho que não é por aí. Por isso que eu acho que esses meninos tem que estar pelo dia num estágio curricular diferente, EJA, mas um pouco diferente do ensino noturno. Nem o regular, nem o EJA noturno, porque a noite são os trabalhadores, eu acho que é o que foca o EJA noturno, e tá misturando as coisas, e aí essa grade curricular teria que vir isso, o que ele usa no dia-a-dia, e algo mais a acrescentar com relação a ler, a conhecimentos e outros da vida deles. Entendeu? Eu to pensando em fazer o meu trabalho em cima disso.

Nesta **SD42** a princípio o professor acha importante “A EJA, eu acho importante” [...]“Eu acho que é bom pros alunos”, logo depois, tendo em vista que ele cita uma forma diferenciada de atendimento a esses alunos, ele coloca “Agora, tem que ter uma preparação pros professores”, e, que na falta desta preparação é gerada “a maior deficiência é a questão curricular, a grade curricular”, Ou seja, ele sintetiza todas as carências desses alunos na questão curricular, silenciando as restrições que foram impostas a eles que os obrigou a abandonar a sala de aula ou ainda, nem chegar a frequentá-la, bem como as

condições atuais desse estudante, para que ele não seja novamente vitimizado pela falta de condições para prosseguir os estudos.

SD43- PEM4- Olha, EJA eu costumo dizer um termo forte, mas eu diria...dentro do sistema educacional EJA é um substrato. Dentro do sistema educacional eu vejo EJA como um substrato, e...assim, é uma desvalorização muito grande, os estigmas são imensos, sabe, porque eu também passei por isso, fui muito estigmatizada quando eu fui aluna de EJA, mas no geral, eu vejo EJA como uma...como um socorro, eu diria assim como um auxílio e vejo como uma coisa muito positiva, do ponto de vista de absorver essa massa que tá aí, que a escola não deu conta, que o sistema não deu conta até agora, e EJA é uma oportunidade, é uma opção, embora ela...quem lida com EJA não tem o mesmo olhar, e o olhar de tantas poucas pessoas, [...], mas assim...EJA é...uma alternativa, é uma alternativa para essa massa que tá aí sem oportunidade, que não tem pra onde ir, na escola das séries iniciais não dá mais pela idade e porque o sujeito trabalha [...] e ...não existe interesse. Não existe interesse porque é um povo que vai demorar a dar retorno...porque qual é a mão de obra que aquele povo vai ocupar, que categoria no mundo do trabalho, esse povo de EJA vai ocupar? Então, tudo na ótica do trabalho, eu que sou uma pobre coitada entendo muito bem isso, a questão desse rigor, imagina esses caras [...], sabem muito bem que o aluno de EJA não tem muita coisa pra dar pra esse país, porque esse país tem pressa, esse país não, esse sistema capitalista tem pressa, então, o que é que esses meninos vão dar? Qual é a função? Qual é o campo, o trabalho que eles vão atuar pra dar esse retorno? Então porque se interessar por eles?

Como vimos acima, esta última sequência analisada conduz-nos a inúmeras reflexões. Em primeiro lugar trazemos o extrato “dentro do sistema educacional EJA é um substrato”. Dentre as definições para substrato constantes no dicionário Aulete temos: “1.a parte principal de algo; essência. 2.o que sustenta, fundamenta algo; base”. Estas são definições que não se encaixam na EJA, tanto em relação aos discursos dos professores participantes desta pesquisa como também em seu próprio histórico,

perceptível ainda no primeiro capítulo desta dissertação. Embora esta modalidade abranja significativa parcela da população denominada como economicamente ativa, portanto, numa sociedade capitalista até poderia ser considerada como parte principal, mas levando em consideração que também faz parte deste sistema a divisão de classes e, conseqüentemente, a divisão dos espaços e postos que cada um irá ocupar, esta é colocada de lado e este é o lado de fora da inclusão dos direitos que deveriam ser para todos. Portanto, a definição – de substrato - atribuída à EJA, neste caso, tem o sentido de “resíduo, resto”, pois não têm suas necessidades físicas, estruturais e até conceituais atendidas ao mesmo nível das outras modalidades do ensino regular.

Nosso segundo destaque é para o trecho “é uma alternativa para essa massa que tá aí sem oportunidade”, ou seja, o professor mais uma vez declara que os alunos da EJA não têm outra oportunidade, já que ter oportunidade significaria ter acesso a todos os direitos negados. Como eles não têm acesso a essas oportunidades, a EJA se torna alternativa com sentido equivalente àquilo que pode substituir alguma coisa. Neste caso, a EJA vem substituir a escola regular que eles não puderam cursar e/ou concluir.

Outro ponto a que damos destaque está no trecho “Não existe interesse porque é um povo que vai demorar a dar retorno...porque qual é a mão de obra que aquele povo vai ocupar, que categoria no mundo do trabalho, esse povo de EJA vai ocupar?” Também aqui, percebe-se uma desqualificação do estudante de EJA, que está relacionado ao primeiro trecho, uma vez que, como citado anteriormente, essa parcela da população sendo geralmente discriminada e colocada à margem, as ocupações/profissões destinadas a eles são consideradas de menor complexidade, logo, são dispensáveis maiores investimentos com a sua formação, quer seja a técnica, relacionada com a sua prática laboral, quer seja, sua formação intelectual. Além disso, quando o professor diz “Não existe interesse porque é um povo que vai demorar a dar retorno”, ele se refere à busca incessante da maioria dos países pelo

desenvolvimento das novas tecnologias e/ou engenharias, pois elas são as responsáveis tanto por maiores investimentos como pelos maiores lucros.

No último trecho destacado temos uma afirmação e um questionamento: “esses caras [...] sabem muito bem que o aluno de EJA não tem muita coisa pra dar pra esse país, porque esse país tem pressa, esse país não, esse sistema capitalista tem pressa, então, o que é que esses meninos vão dar? Qual é a função? Qual é o campo, o trabalho que eles vão atuar pra dar esse retorno? Então porque se interessar por eles?”.

Primeiramente o professor se refere ao país para depois “deslizar” o direcionamento do que o aluno de EJA vai dar ao sistema capitalista, ou seja, há um entendimento de que o modo de produção capitalista rompe as barreiras dos países e atua em todas as instâncias econômico-sociais direcionando o seu funcionamento para a manutenção da sociedade de classes e a garantia do lucro. Quanto à última pergunta, está evidente o lugar de onde enuncia o sujeito: a perspectiva do mercado. Nessa perspectiva, só interessa quem produz, quem dá lucro, pois sua produção é necessária à manutenção do sistema. Aqueles que não produzem, podem ser descartados. Essa é a lei do mercado capitalista.

No decorrer das análises, podemos perceber que em algumas sequências há um deslizamento de sentidos, bem como entre sequências de alguns professores, pois, como aludido no decorrer do texto, é perceptível, nos discursos dos professores, a tomada de uma posição ideológica de uma classe da qual eles não fazem parte, no entanto, são levados a afirmarem posições que não são as suas, pois conforme Pêcheux (1988) apud Florencio et al. (2009, p. 58),

O funcionamento da ideologia burguesa de exaltação à autonomia, que aprisiona todos os aspectos da subjetividade, inclusive o discurso, tenta apagar o processo subordinação-assujeitamento, fazendo com que os sujeitos do discurso se julguem fonte de seus discursos e afirmem a transparência da linguagem.

5 CONCLUSÃO

A oferta da educação de jovens e adultos por vezes é colocada como a glória, a salvação que muitos não esperavam alcançar e infelizmente muitos desses estudantes-trabalhadores podem ser vistos como os escravos na época da abolição da escravatura que segundo Freyre (2004, p.143) gritavam:

Tão bom como tão bom! Grito de guerra às vezes insolente. Mas de uma insolência que os brancos não deviam estranhar: era natural em indivíduos que acabavam de conquistar a liberdade; embriagados de liberdade; ou que se supunham com direito a todas as regalias já gozadas pelos brancos, sem repararem no fato de que não eram regalias desfrutadas por esse elemento da população apenas por serem brancos livres, mas brancos instruídos, civilizados, europeizados, endinheirados. Diferença que os libertos só aos poucos descobririam entre sua situação de novos-livres e as dos livres já antigos.

No primeiro momento, é assim que se sentem alguns estudantes-trabalhadores quando lhes é ofertada a oportunidade de voltar a estudar ou de ser alfabetizado, no entanto, esses estudantes-trabalhadores têm de ter consciência de que essa oferta é obrigação do Estado e que o fato de se alfabetizarem, por si só, não mudará sua condição dentro e diante da sociedade; é necessário que eles saibam de todos os seus direitos como: a continuidade dos estudos e o direito à participação efetiva em sociedade, o que implica a luta por melhores condições de trabalho, moradia e o reconhecimento de que eles podem mudar a história.

Os alunos da EJA enfrentam várias dificuldades. Uma delas é o fato de não serem reconhecidos como alunos-trabalhadores. Assim, mesmo que esses educandos reconheçam a escola como um lugar de aquisição do conhecimento, são levados a colocá-la em segundo plano, tendo em vista a necessidade imediata de seu sustento e/ou de sua família, pois muitos postos de trabalho não levam em consideração as diversas necessidades e direitos do sujeito, como o tempo para o lazer e o tempo para a aquisição de novos conhecimentos que incluem a participação no sistema escolar.

Desta forma, quando a direção da escola e o próprio sistema escolar proíbem sua entrada fora do horário inicial das aulas, impondo-lhes sair mais cedo do trabalho para chegar à escola na “hora certa”, estes irão escolher faltar à escola a correr o risco de perder o emprego. Diante disso, acreditamos que um dos passos a ser dado para combater a evasão da EJA é a flexibilização do horário, necessitando, para isso, de uma avaliação contínua e uma interação dos professores, coordenação e direção escolar.

Destacamos ainda que, apesar de alguns autores²⁶ defenderem que existe uma sobrevalorização da formação em EJA, em contraposição a outras questões que a envolvem, como a falta de recursos e reconhecimentos dentro do sistema educacional, defendemo-la porque acreditamos que é a partir do tipo de formação que será refletida a tomada de decisão, as atitudes, os conceitos, a forma de trabalhar as variadas disciplinas e, mais que isso, como os professores verão os alunos e a modalidade em si.

Essas questões implicam também a percepção de que os alunos da Educação de Jovens e Adultos sejam vistos como sujeitos que já têm conhecimentos, que já trabalham e necessitam de outros conhecimentos, além de serem encarados como sujeitos que estão em constante mudança/aperfeiçoamento; que já fazem parte dessa sociedade, mesmo de forma discriminada. Portanto sua educação deve ser diferenciada da educação da criança, que ainda está em fase de preparação para esta inserção.

É a partir desta concepção que devemos pensar num modelo de educação permanente, em que o sujeito é agente de sua educação, tendo em vista que este já possui educação adquirida ao longo de sua vida e restrita participação social.

Após percorrermos um pequeno caminho em busca de respostas para a situação da EJA, pelo menos em nosso Estado, percebemos que, antes mesmo de os professores preferirem trabalhar com pessoas adultas, mães e pais que

²⁶ Aqui citamos CASTRO, GUIMARÃES e SANCHO 2010.

trabalham e desejam que seus filhos tenham uma vida melhor que a deles, os professores, na maioria dos casos, são levados a atuarem na EJA como uma das opções, diante sua disponibilidade de horário e o aumento de sua renda. Aliado a isso, eles atuam numa modalidade desvalorizada e castigada por “marcas”, deixadas por projetos e programas emergenciais e experimentais que não têm continuidade, criando uma condição de descaso e, muitas vezes, até a falta de conhecimento de suas particularidades. Com isso a EJA é vista como algo de que se queira distância. É como se todos que dela tomassem parte fossem automaticamente excluídos da participação em sociedade.

Destacamos, ainda, como primordial, que os professores consigam se reconhecer como tais, ou seja, sujeitos com um nível de conhecimento acerca de determinado assunto, conhecimento acerca da necessidade de se perceber como sujeito múltiplo em sua singularidade. Entendemos múltiplo, em função de ser um sujeito histórico, participante de vários âmbitos que exigem do integrante desta sociedade, um ser com capacidade crítica frente aos desafios diários de necessidade de mudança, mesmo que não radical, mas que demonstre a não conformidade com determinada situação que impede, inclusive, o acesso ao conhecimento, por boa parte da população “inserida” nesta sociedade, tendo em vista que sua percepção de mundo difere de outros, mediante a história de cada um. Conforme Florencio et al. (2009, p. 51) “nenhuma realidade oferece apenas uma alternativa, e é nesse espaço de escolha que a subjetividade exerce a capacidade de produzir o novo em todas as práticas humanas, inclusive a discursiva”.

Ao finalizarmos este trabalho, percebemos que, apesar de a maioria dos professores participantes não estarem/fazerem parte da classe dominante, eles se identificam e/ou tomam para si a ideologia desta. Diante dessa tomada de posição defendem as “ofertas” que são disponibilizadas pela classe dominante, tanto em relação à qualidade, quanto à quantidade, apontando aos menos favorecidos, neste caso, os alunos da EJA, a sua total responsabilidade pelas “escolhas” que fizeram, e que resultaram na situação em que se encontram deixando de lado, os motivos que ocasionaram tal situação.

Semelhante a essa condição colocamos a Educação de Jovens e Adultos em si, pois a necessidade de ela ser criada foi para suprir determinada carência, qual seja, “ofertar” educação a quem não teve acesso em idade anterior, no entanto, por vezes somos interrogados sobre o porquê dela perdurar por tantos anos - quase um século.

Como foi exposto neste trabalho, destacamos a dualidade de classes, - dominantes e dominados-, e infelizmente trazemos depoimentos que chocam, mas que mostram uma realidade que deve ser pensada, pois a EJA está colocada como um apêndice na Educação e, dentre os vários problemas existentes desde sua criação, como falta de verba para manutenção de material e estruturas físicas condizentes com as necessidades do educando da EJA, está o problema de ela ser utilizada como meio de “manobrar” e manter uma massa trabalhadora à margem da sociedade e, conseqüentemente, dos espaços inerentes ao exercício do poder.

Atentamos também para o fato de que sua manutenção está diretamente ligada à condição de descaso com a educação básica, pois se, a partir dos primeiros anos escolares, todos tivessem reconhecido o direito que consta na CF 88, - o direito à Educação -, a disparidade entre os sujeitos seria diminuída, contribuindo para uma inserção efetiva em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Conselho Estadual de Educação. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências. Resolução n.18 de 21 de maio de 2002. Disponível em:<www.educacao.al.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2010.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889):** história e legislação; trad. Antonio Chizzotti; ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho.** Maceió: EDUFAL, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.33, n.1, p. 163-183, jan./abr. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoFederal.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.Presidência da República. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>
Acesso em: 11 ago. 2012.

CASTRO, Rui. Vieira de; GUIMARÃES Paula; SANCHO Amélia. Vitória. Mutações no campo da educação de adultos: sobre os caminhos da formação dos educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 63-81, jan./mar.2007. Editora UFPR.

CAVALCANTE. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e Cidadania**: o simulacro do discurso revelador. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Análise do discurso e sua interface com o materialismo histórico. In: ZANDWAIS. A (Org). **História das ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2012.

COURTINE, Jean Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

DICIONÁRIO Aulete. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. **A voz do poder no jogo dos sentidos**: um estudo sobre a escola. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____, Ana Maria Gama et al. **Análise do discurso**: fundamentos & prática. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo, **Alfabetização**: leitura do mundo, Leitura da palavra. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. 6. ed. rev. São Paulo: Global, 2004 (Introdução a história da sociedade patriarcal no Brasil).

GASPAR, Lúcia. João Alfredo. **Pesquisa escolar online**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em:< <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 5 out. 2012.

HADDAD, Sérgio. XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, I (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em : < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoreminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE.

Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em : < ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 18 maio 2013.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo, **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.

MARCO da ação de Belém. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6. 2009. Belém, Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2010. Disponível em: < http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf> Acesso em: 26 ago. 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70 1982. Parte final do primeiro manuscrito: “O trabalho alienado”.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. **Discurso, velhice e classes sociais:** a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica. Maceió. EDUFAL, 2007.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização:** a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008. v. 1.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTALVÃO, Sérgio. **A LDB de 1961:** apontamentos para uma história política da educação. Mosaico. Edição nº 3, ano II. PPHPBC-FGV. Rio de Janeiro. RJ. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-uma-hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

NOGUEIRA, Renata de Menezes, **Reflexões sobre a política de formação docente em Guarulhos:** com a palavra os professores da EJA. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, S.P: Pontes, 2007.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 2007.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PECHÊUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 5 ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. (Coleção Repertórios).

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise. HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pechêux**. Tradutores: Bethania Sampaio Mariani et al. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios).

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. **História da filosofia: antiguidade e idade média**. São Paulo: Paulus, 1991. v. 1. (Coleção Filosofia).

_____; _____. **História da Filosofia: do Romantismo até nossos dias**. São Paulo: Paulus, 1991. v. 3. (Coleção Filosofia).

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito político**. São Paulo: M. Claret, 2008. (Coleção A obra-prima de cada autor).

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SILVA, Elizângela Patrício da. **Projovem urbano: o simulacro de um discurso de inclusão social**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SOARES, L.; GALVÃO, A. M. de O. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 3.

ZANDWAIS, Ana. Saberes sobre identidade nacional: o processo de construção de um imaginário de cidadania durante o governo Vargas. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (Org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ACHARD, Pierre. et al. **Papel da memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 1999 (Coleção Pesquisas).

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. ALFA. São Paulo. v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967>>. Acesso em: 5 fev.2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Tradução: Márcio Venício Barbosa; Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. 155 p.

MARIANI, Betânia. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: UNICAMP, 1998. 256 p.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: EDUFAL, 2007.

RIGACCI JÚNIOR, Germano. **Educação e formação: uma contribuição da Fenomenologia do espírito de Hegel**. 2001. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SANTOS, Claudia Reis dos. A década perdida na era do conhecimento e a herança do século XX: a finalidade da educação do terceiro milênio. In: MARTINS, Ângela Maria Souza; BONATO, Nailda Marinho da Costa (Org.). **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009 (Série Pedagógicas).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

SILVA, Ana Paula Araújo; PINHEIRO, Suele Regina Silva. **Um olhar discursivo sobre a prática pedagógica de EJA em escolas da rede oficial do estado de Alagoas**, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO

- 1-Sexo: ()Feminino ()Masculino
- 2-Idade:() entre 20 e 30 () entre 30 e 40 () entre 40 e 50 () mais de 50
- 3-Bairro em que reside: _____
- 4-Formação acadêmica
- 4.1-Magistério: ()Sim ()Não
- 4.1.1-Em caso afirmativo, qual o ano de conclusão? _____
- 4.2-Graduação: ()Sim ()Não
- 4.2.1-Em caso afirmativo, qual o ano de conclusão? _____
- 4.2.3-Em que área? _____
- 4.3-Especialização: ()Sim ()Não
- 4.3.1-Em caso afirmativo, qual o ano de conclusão? _____
- 4.3.2-Em que área? _____
- 4.4-Mestrado: ()Sim ()Não
- 4.4.1-Em caso afirmativo, qual o ano de conclusão? _____
- 4.4.2-Em que área? _____
- 4.5-Doutorado: ()Sim ()Não
- 4.5.1-Em caso afirmativo, qual o ano de conclusão? _____
- 4.5.2-Em que área? _____
- 5-Já participou de alguma formação continuada em EJA? ()Sim ()Não
- 5.1-Em caso afirmativo, em que ano? _____
- 5.1.2-Qual foi a instituição promotora? _____
- 6-Há quantos anos atua como professor(a)? _____
- 6.1-Há quantos anos atua como professor(a) da EJA? _____
- 7-Em qual segmento atua? _____
- 8-Leciona em qual(is) disciplina(s)? _____

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- Por que escolheu trabalhar na EJA?

2- Em sua opinião, existe diferença na qualidade entre o ensino regular e a EJA? Qual?

3- Sua definição sobre a EJA