

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

ROSÂNGELA ANTONINI

**EJA: UMA MODALIDADE E MUITOS SENTIDOS: UM ESTUDO DAS
SIGNIFICAÇÕES DOS “ALUNOS” DA EJA NAS LEIS QUE GARANTEM O
ACESSO A ESSA MODALIDADE**

Cáceres-MT

2022

ROSÂNGELA ANTONINI

**EJA: UMA MODALIDADE E MUITOS SENTIDOS: UM ESTUDO DAS
SIGNIFICAÇÕES DOS “ALUNOS” DA EJA NAS LEIS QUE GARANTEM O
ACESSO A ESSA MODALIDADE.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob orientação do professor Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães.

Cáceres-MT

2022

© by Rosângela Antonini, 2022.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

A635e Antonini, Rosângela.

EJA: uma modalidade e muitos sentidos: um estudo das significações dos "alunos" da EJA nas leis que garantem o acesso a essa modalidade / Rosângela Antonini. – Cáceres, 2022.

106 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães.

1. Nomeação, Renomeação. 2. Aluno, Regra de Organização Pedagógica. 3. Semântica do Acontecimento. 4. EJA. I. Guimarães, E. R. J., Dr. II. Título. III. Título: uma modalidade e muitos sentidos: um estudo das significações dos "alunos" da EJA nas leis que garantem o acesso a essa modalidade.

CDU 374.7

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

ROSÂNGELA ANTONINI

**EJA: UMA MODALIDADE E MUITOS SENTIDOS: UM ESTUDO DAS
SIGNIFICAÇÕES DOS “ALUNOS” DA EJA NAS LEIS QUE GARANTEM O
ACESSO A ESSA MODALIDADE.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães
Orientador–PPGL Unemat/Unicamp

Prof. Dr. Taisir Mahmudo Karim
Avaliador Interno UNEMAT

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Nogueira
Avaliadora Externa UFSCAr

APROVADA EM: 02/08/2022

Dedico este trabalho às minhas pérolas a quem tenho orgulho de chamar de filhas: Haiell Antonini Dias Nakagaki; Mariell Antonini Dias Viana e Hariell Antonini Dias Franco.

Aos meus pais amados Itamar Antonini e Noelita Saab Antonini pelos exemplos ao longo da vida.

Aos meu irmão José Aparecido Antonini e cunhada Marilene Silva Antonini pelo amor e respeito.

Aos meus genros André Luis Kiratiro Nakagaki, Adolf Danny Franco e Luciano Viana, pelos momentos divididos.

Aos meus sobrinhos Itamar Antonini Neto, Fernanda Sabela, Janaina da Silva Antonini e Lucas Luan da Silva Antonini por compartilharmos amor, carinho e gratidão.

Aos meus netos Eduarda Antonini Dias Vila Nakagaki, Vinícius Kiratiro Antonini Dias Nakagaki, Valentina Antonini Dias Viana, Bárbara Antonini Dias Viana e Mateus Antonini Dias Franco por me ensinar a arte do amor sublime e incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade de escrever uma nova página na jornada da vida, me acalentando nos momentos de fraqueza. Sem a ajuda Dele, nada seria possível. Obrigada Jesus por velar pela minha vida em tempo integral.

À minha família que é a razão que me impulsiona para buscar novos sonhos e acreditar que podem ser alcançados.

Ao professor/orientador Eduardo Guimarães, do qual me sinto honrada pelos apontamentos valorosos que me levaram a pensar outros caminhos rumo a teoria e a linguagem como feixes de luz a iluminar a minha escrita. Ao professor Doutor Taisir Karim, por acreditar em meu potencial, proporcionando-me palavras de conforto. A vocês, meus mestres, a quem me espelho nessa caminhada docente, obrigada por apresentar novas possibilidades, me encorajando a sair de minha gaveta e alar por mares abertos antes desconhecidos. Nessa procura, encontrei outros espaços, outras leituras, outros saberes que me possibilitaram, compreender o mundo multifacetado, salpicado de cores, pela linguagem, constituindo o sujeito único que existe em cada um de nós, produzindo os sentidos de uma língua. Muito obrigada!

As minhas amigas: Maria Domingas de Souza pelas contribuições na correção desta dissertação, palavras de conforto, confiança e, sobretudo, a boa vontade em colaborar para o desdobramento desta dissertação; Edinéia Natalino da Silva Santos, pelas orientações que me foram proveitosas sobre o processo de Constituição da EJA, apontamentos e correções durante a escrita; Edileuza da Silva Oliveira pelos momentos de conversas e discussões oportunas à redação; Francineli Lara por me apresentar ao Grupo Significar e acreditar que era possível realizar o sonho do Mestrado. Vocês foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Cada qual na sua subjetividade, possibilitando-me o amparo nos quais recorri nos momentos de aflição inerente à própria escrita.

Aos professores do Mestrado em Linguística que contribuíram para meu engrandecimento profissional e humano. A cada leitura, uma descoberta!

Ao Programa de Mestrado em Linguística – Unemat e à CAPES pela oportunidade de qualificação e aos professores da Banca por aceitar o convite.

À professora Prof^a. Dr^a. Luciana Nogueira Avaliadora Externa UFSCAr, pelos apontamentos necessários para o enriquecimento desta dissertação.

A todos que contribuíram para que eu me enveredasse por campos abertos descortinando novos saberes.

Muito Obrigada!

*Tem uma verdade que se carece de aprender,
do encoberto e que ninguém não ensina: O bêco
para a liberdade se fazer. Sou um homem
ignorante. Mas me diga o senhor: A vida não é
cousa terrível? (...) O correr da vida embrulha
tudo: A vida é assim: esquenta e esfria, aperta
e depois afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é Coragem.*

(Guimarães Rosa, em “Grande Sertão:
Veredas”.)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o sentido de aluno nos documentos oficiais dos Centros de Jovens e Adultos-CEJAs em Mato Grosso, considerando a história da educação e seu desenvolvimento para atender os jovens e adultos, alunos da EJA. O trabalho inscreve-se na linha de pesquisa dos Estudos dos Processos de Significação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com aporte teórico da Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2002,2017, 2018), que trata o estudo da significação no acontecimento do dizer. É nesta medida que pautaremos sobre a história da educação brasileira, no processo analítico que se ressignifica na/pela linguagem através do funcionamento da língua na/pela enunciação. Iremos analisar semântico-enunciativamente a palavra “aluno” nas ROPs (Regras de Organizações Pedagógicas) dos CEJAs (Centro de Educação de Jovens e Adultos) do Estado de Mato Grosso; o Decreto nº 1.123 de 28 de janeiro de 2008 que trata da estrutura e organização dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, em Mato Grosso e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9.394/96 que compõem o corpus desta pesquisa que terão como resultados os desdobramentos das análises semânticas-enunciativas dos recortes apresentados, demonstrando como os sentidos da palavra “aluno” são constituídos durante as mudanças das Leis que garantem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Mato Grosso.

Palavras-chave: Nomeação, Renomeação, Regra de Organização Pedagógica, Aluno, Semântica do Acontecimento, Educação de Jovens e Adultos/Centro de Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This work aims to analyze the meaning of student in the official documents of the Youth and Adult Centers-CEJAs in Mato Grosso, considering the history of education and its development to serve young people and adults, EJA students. The work is part of the research line of the Studies on the Processes of Meaning of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Linguistics at the Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), with a theoretical contribution from the Semantics of the Event (Guimarães, 2002, 2017, 2018), which deals with the study of meaning in the event of saying. It is to this extent that we will guide the history of Brazilian education, in the analytical process that is resignified in/through language through the functioning of language in/through enunciation. We will analyze semantically-enunciatively the word “student” in the ROPs (Rules of Pedagogical Organizations) of the CEJAs (Center for Youth and Adult Education) in the State of Mato Grosso; Decree No. 1,123 of January 28, 2008, which deals with the structure and organization of the Youth and Adult Education Centers, in Mato Grosso and the LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9,394/96, which make up the corpus of this research, which will have as results the unfolding of the semantic-enunciative analyzes of the presented clippings, demonstrating how the meanings of the word “student” are constituted during the changes of the Laws that guarantee the Education of Youths and Adults (EJA) in Mato Grosso.

Key-words: Naming, Renaming, Pedagogical Organization Rule, Student, Semantics of the Event, Youth and Adult Education/Youth and Adult Education Center.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAAL- Conselho de Educação de Adultos da América Latina

CEB- Câmara de Educação Básica

CEE/MT – Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos

CES- Centro de Estudos Supletivos

CF- Constituição Federal

CH-Carga Horária

CNBB- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFITEA- Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP- Movimento de Cultura Popular

MEC- Ministério da Educação

ME-Matrícula Extraordinária

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA- Movimento de Alfabetização

NES- Núcleos de Estudos Supletivos

OTP- Organização do Trabalho Pedagógico

PBA- Programa Brasil Alfabetizado

PNA- Programa Nacional de Alfabetização

RN- Regra de Negócio

ROP- Regras de Organização Pedagógica

SECAD- Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso

SENAI- Serviço Nacional dos Industriários

SIGEDUC/MT- Sistema de Gerenciamento de Educação de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS LEIS QUE GARANTEM ESSA MODALIDADE	20
1.1 Do Período Colonial à Proclamação da República (1500-1889)	25
1.2 Período Republicano	29
1.2.1 Primeira República (1889-1930)	29
1.2.2 Segunda República (1930-1937)	30
1.2.3 Período Estado Novo (1937-1945)	32
1.2.4 Quarta República (1945-1964)	33
1.3 Período Ditatorial (1964-1985)	35
1.4 Pedagogia Libertadora de Freire e a Educação de Adultos	37
CAPÍTULO II	
UM PERCURSO PARA A SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO	54
2.1 Ferdinand de Saussure e a Linguística Moderna	55
2.2 Michél Bréal e a Semântica	57
2.3 A Enunciação para Benveniste	58
2.4 A Enunciação para Oswald Ducrot	60
2.5 A Enunciação para Guimarães	62
2.5.1 Espaço de Enunciação : Língua e Fala	66
2.5.2 A Significação	67
2.5.3 O Político	68
2.5.4 Nomeação, Designação e Reescrituração	68
2.5.5 DSD (Domínio Semântico de Determinação)	69
2.5.6 Cena Enunciativa e Lugares de Enunciação	70
2.5.7 Enunciado e Unidade de Análise	70
CAPÍTULO III	
ANÁLISES DA DESIGNAÇÃO DE ALUNO NAS REGRAS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA, DECRETO Nº 1.123 DE 2008 E A LDB 9.394/96	73
3.1 Compreendendo as ROPs e a LDB 9.394/96	74
3.2 O Sentido de <i>Aluno</i> na Educação de Jovens e Adultos	75
3.2.1 Cena Enunciativa da Criação dos CEJAs	77
3.2.2 Os Sentidos de <i>Aluno</i>	80
3.2.3 A Cena Enunciativa	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXOS.....	98

INTRODUÇÃO

A influência da linguagem sobre o pensamento pouco observada em geral, despercebida na antiguidade, não é menos considerável: pode-se comparar a linguagem a um vidro que atravessa nossas concepções, mas colorindo-se com suas nuances. Habitados com este intermediário, prestamo-lhe pouca atenção que, mesmo antes de expressar um pensamento, ele se colore no nosso espírito com as cores da linguagem. (BRÉAL, 1863, p.8).

Minha primeira aproximação com a linha de pesquisa dos *Estudos de Processos de Significação*, ocorreu em 2017, quando uma colega de trabalho falou-me do Mestrado em Linguística e logo, interessei-me pela área. Desse modo, como aluna especial do Programa, cursei a disciplina Políticas em Língua, ministrada pela professora doutora Olympia Maluf. Após dois anos de namoro junto ao programa, retornei aos estudos no grupo *Significar*, coordenado pelo professor doutor Taisir Karim; como participante, tive acesso às leituras e uma maior aproximação com a Teoria *Semântica do Acontecimento* de Guimarães¹ que determina sua posição de semanticista ao dizer:

Colocar-se na posição de semanticista é inscrever-se num domínio de saber que inclui no seu objeto a consideração de que a linguagem fala de algo. Por outro lado, não há como pensar em uma semântica linguística sem levar em conta que o que se diz é incontornavelmente construído na linguagem. (GUIMARÃES, 2017, p.9).

Assim, é no espaço conformado por estas duas necessidades que o autor procura configurar o que é a semântica do acontecimento, uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer. Logo, a partir dessa proximidade com a linguagem, pude desabrigar-me do “lugar” em que me encontrava e me aventurar nas leituras que remetem aos estudos dos processos significativos.

Após a minha formação acadêmica, iniciei na docência em uma escola que ofertava exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Escola Estadual “Professor Milton Marques Curvo”. Como a maioria dos professores, no começo de minha carreira, ministrei

¹GUIMARÃES, Eduardo. Professor titular do Departamento de Linguística do IEL e pesquisador do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) do Nudecri na UNICAMP. Foi professor visitante da Universidade de Paris III e da Universidade de Buenos Aires. É autor de vários livros, entre eles, *Texto e Argumentação*, *Semântica do Acontecimento* e *História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Organizou também vários livros publicados em editoras brasileiras e estrangeiras, entre estes estão *Introdução às Ciências da Linguagem: a Palavra e a Frase*, *History of Linguistics 2002* e *Un dialogue atlantique*. Tem um trabalho de pesquisa no domínio da semântica da enunciação, com atenção especial sobre a argumentação e os processos de designação. Parte destes estudos se dedica ao sentido dos nomes no espaço da cidade que desenvolve como membro do grupo de pesquisa sobre “Saber Urbano e linguagem”. Ao lado deste trabalho desenvolve pesquisa também sobre a “História das idéias Linguísticas”. É coordenador da *Enciclopédia das Línguas do Brasil*, mantida pelo Labeurb. É membro do conselho editorial de diversos periódicos científicos especializados. Foi coordenador da pós-graduação em Linguística do IEL, Diretor do IEL, membro do Conselho da ABRALIN, e presidente da ANPOLL. É pesquisador 1 do CNPq.

disciplinas na área de minha formação e também da linguagem. A partir de 2008, a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, implementou em alguns municípios do Estado, os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS com proposta pedagógica diferenciada e diversificada, voltada às necessidades dos alunos da EJA com objetivo de estabelecer uma política curricular que proporcionasse avanços no atendimento da Educação de Jovens e Adultos com proposta curricular reformulada para tornar-se em *Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)*, onde o atendimento para essa modalidade, seria ofertado por área do conhecimento². Nesse espaço demarcado do aluno EJA, desenvolvi a função de Coordenadora da Área de Ciências Humanas, no período compreendido de 2009 à 2015, voltada para a aprendizagem por área do conhecimento nos estudos sistematizados de forma transdisciplinar.

A trajetória na Educação de Jovens e Adultos marcou-me profundamente enquanto educadora e especialista dessa modalidade de ensino, principalmente nas vivências no chão da escola e conseqüentemente com os alunos EJA; percebi que tinha muito a aprender e a contribuir com os colegas, gestão, funcionários e alunos que compunham o cenário da Educação de Jovens e Adultos; alunos que me motivaram e me impulsionaram às novas leituras para compreender não só o lugar ocupado por esses alunos, mas o meu, nos discursos atravessados pela linguagem como protagonistas das experiências vividas, que ao longo do caminho foram sendo escritas nos espaços de produção de conhecimentos; reflexões que permeiam, fascinam e transcende o fazer pedagógico.

Assim, aos poucos fui sendo tomada pelos espaços e leituras de Paulo Freire; do homem, filósofo e educador; aos poucos os questionamentos cada vez mais profundos, foram se tornando parte de mim; sua filosofia libertária, autônoma, condizente com um ser pensante, permeava a educação que eu vislumbrava e idealizava para os alunos da Educação de Jovens e Adultos em minha pouca experiência enquanto professora/coordenadora. Em determinados momentos das aulas, reuniões, oficinas pedagógicas, aula campo em que pude participar com os alunos, fui arrebatada pelo encantamento das práticas docentes e a interação dos alunos nas atividades e o quão prazerosa tornaram-se para a “sua” permanência nas salas de aula e no universo escolar do qual há muitos anos tinham se afastado. Impossível não ser atravessada pela luminosidade do saber e da alacridade de ensinar, o desejo de aprender, num jogo harmonioso

² Os CEJAS criados através do Decreto SEDUC/MT n° 1.158, de 11 de fevereiro de 2008, apresenta em suas Regras de Organização Pedagógica (ROP) o ano letivo dividido em três trimestres por área de conhecimento: Nesse sentido o aluno dos CEJAs (Centro de Educação de Jovens e Adultos), deveriam cursar as três áreas do conhecimento sendo assim distribuídas: Área de Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); Área de Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Língua Inglesa); Área de Ciências da Natureza (Matemática, Biologia, Química e Física).

das palavras transformando-as em práticas pedagógicas transferidas em processos significativos da linguagem.

Na EJA, fui convidada a desbravar novos espaços, conhecer indivíduos anônimos mas também autores de suas histórias escritas nos movimentos dos corpos, lábios e gestos que expressam e traduzem nesses movimentos contraditórios e simultâneos que a linguagem exprime e imprime uma mensagem em nosso ser. Nesse espaço/tempo em que se insere a realidade da EJA, encontrei calma e inquietude; busquei em muitos momentos abrigar-me nas palavras de Freire³, filósofo que não se cansa, mas nos permite reflexões sobre a arte e o dever de ensinar. Em sua docilidade afirmava que,

A educação autêntica não se faz de A para B sobre A; onde A é o Educador e B o educando; mas de A com B, mediatizados pelo mundo, onde A é o Educador e B Educando. Se faz um pelo outro, ou seja, ambos ensinam e aprendem. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. (FREIRE, 2004, p.84).

Nessa inquietude constante em que somos consumidos ao escrever, é que me proponho a discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos, esperando provocar e descortinar olhares para a constituição da EJA, muitas vezes banalizada pelas esferas públicas. Deste modo, esta pesquisa se dedica ao estudo dos processos significativos, desenvolvido no domínio das ciências da linguagem. Analisaremos os sentidos da palavra *aluno* nas Regras de Organização Pedagógicas-ROPs, documento oficial emitido pela SEDUC/MT (Secretaria de Estado de Educação) que orienta todo o trabalho efetuado pelos CEJAs (Centros de Educação de Jovens e Adultos), compreendido entre os anos de 2009 a 2020. Nestes onze anos, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), foram regidos por diretivas chamadas de Regras de Organização Pedagógica. As Regras de Organização Pedagógica (ROPs), amparadas pela Resolução nº 180/2000-CEE/MT, Normativas 005/2011-CEE/MT⁴ e 003/2019-CEE/MT⁵, discorre sobre a funcionalidade do trabalho pedagógico e toda organização no que se refere a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso. O trabalho

³FREIRE, Paulo. Paulo Freire para Educadores. Professor pela Universidade de Recife. Na ditadura de 1964 foi exilado para a Bolívia e depois ao Chile.

⁴ Resolução Normativa nº 005/2011-CEE/MT-Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, no uso de suas atribuições, e com fundamento no inciso V do artigo 10 e no Parágrafo único do artigo 11, da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e da seção VI, da Lei Complementar nº 49/98, de 1º de outubro de 1998 e, por deliberação da Plenária deste CEE/MT, em 20 de dezembro de 2011.

⁵ Resolução Normativa nº 003/2019-CEE/MT- Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, no uso de suas atribuições, e com fundamento no inciso V do Artigo 10 e no Parágrafo único do Artigo 11, da Lei nº 9394/1996, e da Seção VI, da Lei Complementar nº 49/1998, Resolução CNE/CEB nº 1/2000, Resolução CNE/CEB No 3/2010 e, e por decisão da 19ª Reunião Ordinária da Plenária, do dia 24 de setembro de 2019.

pedagógico organizado por área do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Linguagem, no que diz respeito à distribuição da Carga Horária das áreas/disciplinas, todas têm a mesma quantidade de aulas, uma área não é considerada inferior ou mais importante que a outra. Na orientação da ROP, a carga horária é dividida em aulas coletivas, oficinas pedagógicas e plantões pedagógicos.

Entretanto, sabemos que a educação sempre foi motivo de debates percorrendo caminhos desconhecidos e, desse modo, cumpre-nos um aparte para informar que, em 31/12/2020, o Governo do Estado de Mato Grosso, através do Decreto nº 792, da Secretaria de Estado de Educação/SEDUC, transformou 09 (nove) dos 21 (vinte e um) CEJAs existentes no Estado em Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB), os quais passaram a funcionar, sob essa denominação, desde o dia 18/01/2021. Assim, extinguiram-se os outros 12 (doze) espaços antes dedicados exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os 9 (nove) EEDIEBs, tornaram-se Escolas onde se trabalham com duas matrizes curriculares de ensino, perdendo a essência dos CEJAs: “atender as diversidades encontradas na própria diversidade e construir uma identidade própria para a EJA”.

Após esse aparte, voltamos ao nosso raciocínio para dizer que esta dissertação se pauta na Teoria Semântica do Acontecimento que se dedica aos estudos da significação de nomes, com atenção particular aos nomes próprios; aos estudos da designação, ao estudo da argumentação e à caracterização do espaço da enunciação. Correlatamente a semântica do acontecimento pensa a análise de textos a partir da semântica.

Para realizarmos a pesquisa, foram aventados alguns procedimentos de análises tendo como arcabouço teórico a Semântica do Acontecimento; primeiramente, selecionamos algumas leituras da história da educação brasileira; posterior, separamos as ROPs, as LDBs e o Decreto de transformação das Escolas de EJAs para CEJAs nos municípios polos do Estado e, a partir dos materiais selecionados, fizemos uma (re)leitura da história da educação brasileira e seus desdobramentos desde a chegada dos primeiros educadores nas terras brasileiras, (re)visitando a Colônia, Império e República, percorrendo caminhos que desaguaram na necessidade de uma educação voltada para a classe adulta que não puderam terminar sua escolaridade.

O interesse pelos *Centros de Educação de Jovens e Adultos* tem como objetivo fundamental mostrar como o processo de significação da palavra *aluno* vem sendo construída a partir do ano de 2009 até 2020, nas ROPs (Regra de Organização Pedagógica), que são direcionadas para os Centros de ensino de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. São muitos os questionamentos, conflitos, confrontos, inquietações, mas em particular a indagação que está latente e que me impulsionou a essa pesquisa foi: De que forma, vem sendo

significada a palavra *aluno* nas Rops-Regras de Organizações Pedagógicas, que tratam da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade em Mato Grosso?

Como evidencia Santos (2013), ao dizer que:

Compreender a educação a partir de uma concepção humanista empreendida por Paulo Freire, portanto, como instrumento libertador e conscientizador do ser humano em sua plenitude, porque “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.98), desde que não seja qualquer tipo de educação, mas uma educação baseada no diálogo e na crítica. O homem, a partir da tomada de consciência, pode transcender a realidade. (SANTOS, 2013, p.21).

Para melhor reconhecimento dos significados desenvolvidos, este trabalho será dividido em três capítulos, assim distribuídos: **Capítulo I: A Educação de Jovens e Adultos nas Leis que Garantem essa Modalidade.** Apresentaremos neste capítulo a História da Educação Brasileira em seus distintos períodos: colonial, imperial e republicano e a constituição da Educação de Jovens e Adultos, num Brasil industrializado que carecia da mão de obra qualificada para atender a demanda da nascente pátria. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de alfabetizar os adultos e assim, Paulo Freire, professor e filósofo, apresenta um método de ensino próprio, levando seu conhecimento para os alunos que não tiveram a oportunidade de frequentar os bancos escolares, por motivos diversos, principalmente sociais. Freire, viveu apaixonadamente o seu tempo e construiu uma pedagogia que nasce da luta pela vida, pela vida em abundância, dizendo que: “É exatamente a vida, que aguçando nossa curiosidade, nos leva ao conhecimento; é o direito de todos à vida que nos faz solidários; é a opção pela vida que nos torna éticos”. (FREIRE, 1998, p.11).

No Capítulo II: Um Percorso para a Semântica da Enunciação. Nossa pretensão neste capítulo é estabelecer uma síntese do percurso teórico metodológico dos estudos de pesquisadores, que transformaram essa disciplina em ciência com seu objeto próprio de estudo. Apresentaremos esse deslocamento teórico em alguns momentos da história das ciências da linguagem, bem como, os pensamentos dos pesquisadores no começo do século XIX e XX dentro da perspectiva da linguística estruturalista, funcionalista, da pragmática, do formalismo, que contribuíram fundamentalmente para o entendimento da linguística nos dias atuais. Nessa acepção, interessa-nos o surgimento da semântica e seus desdobramentos apresentada pelos teóricos, como Michel Bréal (século XIX) e os estudos dos processos significativos de Benveniste, Ducrot e Eduardo Guimarães.

No Capítulo III: Análises da Designação de *Aluno* nas Regras de Organização Pedagógica. A pesquisa tomará como *corpus* os documentos oficiais da Seduc (ROPs), Decreto Nº 1.123 de 2008 que regulamenta os Centros de Jovens e Adultos em Mato Grosso

e a LDB 9.394/96 a partir da Teoria da *Semântica do Acontecimento* (Guimarães, 2002, 2018). Nesses documentos, além da palavra *aluno*, consideraremos, na análise, expressões que apresentem relações de sinonímia com aluno no processo de reescrituração. Consideraremos, em conformidade com Guimarães, o *espaço de enunciação* e o funcionamento da enunciação como acontecimento do dizer que constitui um passado (“rememorando” sentidos produzidos em outros momentos), um presente e uma latência de futuro. Para Guimarães (2017, p.24), “a língua é dividida no sentido que ela é necessariamente atravessada pelo político: ela é incontornavelmente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos”.

Com tudo que foi aventado na parte introdutória, a educação, deve ser pensada para além dos muros da escola, numa formação social e política nivelada pelos segmentos da formação humana, construindo uma educação formativa e de qualidade, respaldada na Lei Máxima do País, que é a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96, da qual representa a história de lutas de pessoas comuns, que escreveram na história a história de todos nós, brasileiros anônimos, engajados nesses momentos de avanços e rupturas com os velhos paradigmas, corroborando para o processo de redemocratização do país, com brasileiros que estiveram comprometidos em seu tempo na criação necessária de um modelo educacional que atendesse os sujeitos engendrados na cena enunciativa, dos quais desenvolveremos nossa pesquisa.

Nas considerações finais, serão apresentados os caminhos percorridos pela pesquisa, sabendo que o trabalho do pesquisador não se esgota, ao contrário, abre inúmeras possibilidades, cada vez mais instigantes para a compreensão e os desdobramentos da linguagem que (re) significa a cada discurso em conformidade com a posição que o sujeito ocupa, no que se refere aos processos significativos no espaço de enunciação tomados pela linguagem.

Pretendemos, a partir da pesquisa, abrir possibilidades para se pensar a educação de jovens e adultos nos processos formativos das universidades brasileiras, visto que a demanda de alunos da EJA está em todos os espaços ocupados pelos brasileiros que almejam novos horizontes, engajados na construção de pensamento crítico e formador. Pensar a educação de Jovens e Adultos (EJA) é pensar em uma sociedade mais justa e igualitária, balizada numa educação de qualidade que atenda essa modalidade de ensino, engendrada numa formação humanística defendida por Freire nos discursos que significam o mundo, as coisas e os sujeitos.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS LEIS QUE GARANTEM ESSA MODALIDADE

[...] A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980, p. 26-27).

Neste primeiro capítulo, apresentaremos o percurso da história da educação brasileira com o olhar voltado para os avanços conquistados no que concerne à Educação de Adultos nos períodos anteriores e posteriores à LDB⁶ (Lei de Diretrizes e Bases) 9.394/96 que traz no Art.37 a questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a sua constituição enquanto modalidade de ensino. Nesta, a educação busca caminhos para atender o público alvo da EJA de forma igualitária, diminuindo o abismo social dos alunos que estão defasados em série/ano por não ter a oportunidade de concluir seus estudos no tempo determinado pelas leis que garantem o direito à escolarização.

Nessa direção, a EJA sendo reconhecida como modalidade da educação básica deixa de ser compreendida como assistência supletiva, e passa a ser concebida como direito público subjetivo, com oferta da educação para sujeitos jovens, adultos e idosos reconhecidos como sujeitos de direito, aluno EJA. Para tanto, buscaremos leituras pertinentes ao surgimento dos debates entre educadores, políticos e sociedade, preocupados em exprimir um novo panorama para a educação brasileira, destacando a trajetória que a mesma percorreu nos diferentes contextos sócio-históricos de um país em transformação política, social e econômica. Apontaremos os desdobramentos em que a educação sobressaiu no cenário político e social num país agrário, com avanços e retrocessos próprios de sua constituição e o surgimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino da educação básica.

A luta por uma educação de qualidade foi pensada pelos diversos setores da sociedade brasileira: educadores, políticos, filósofos, sociólogos, pensadores, que nos convidam a refletir sobre o papel da educação, tornando-nos sujeitos críticos e partícipes a dirimir os enigmas do mundo, através de decisões que demarcaram esse processo histórico e social no qual se destaca a História da Educação nomeada nas cenas enunciativas; uma história que nomeia e se relaciona com outros espaços discursivos já proferidos e (re) significados.

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior. A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação

Sabemos que a história muitas vezes, foi percorrida de forma desigual, com práticas de dominação sobre os menos favorecidos, levando-nos a repensar nossos fazeres cotidianos, reconhecendo que a educação conquistou avanços, mas também sofreu retrocessos nessa caminhada em busca de uma educação igualitária e de qualidade.

O desejo de se ter uma educação para todos e um modelo educacional que atenda as demandas necessárias para a construção da cidadania deve ser ordenado na composição de pessoas comprometidas com seu fazer pedagógico que agreguem valores morais e éticos na composição de uma sociedade com ideário de escola para todos. Essas transformações, almejadas por todos, seria uma educação que contribua para a formação dos homens e mulheres na composição de uma sociedade balizada nos pilares referendados pela Unesco para a educação do XXI: “Aprender a conviver; Aprender a fazer; Aprender a aprender; Aprender a ser” (DELORS, 2001).

Nesse percurso, as leituras sobre a educação e os diversos sujeitos que a compõe nos levaram a refletir sobre os personagens que se constituíram enquanto partes desse processo, sujeitos num universo de heterogeneidade. No decorrer das necessidades de atender a demanda da Nação Brasileira educacional, algumas vozes foram ouvidas, outras abafadas, silenciadas. Sobre isso, Orlandi (2007), particularmente, diz sobre o silêncio como fundador dos sentidos e sobre a política do silêncio, o silenciamento:

O silêncio não é pois, em nossa perspectiva, o “tudo” da linguagem. Nem o ideal do lugar “outro”, como não é tampouco, o abismo dos sentidos. Ele é sim a possibilidade para o sujeito trabalhar a sua contradição construtiva, a que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa. (ORLANDI, 2007, p.24).

Nesse contexto da construção de um modelo educacional para atender os jovens e adultos, é pertinente recorrer a Orlandi (2007) sobre a autoria do não dito, que ancora os sujeitos discursivos que ao não dizer, diz constituindo novos discursos significados no próprio silêncio, tomado pela multiplicidade de vozes que o faz significar, nesse espaço tomados pela escrita na produção da linguagem; assim, a educação da EJA é um lugar de constituição dos sujeitos que significam nos espaços discursivos de autoria e pertencimento do aluno da educação de jovens e adultos.

Em Freire (2013), o silêncio, com outro sentido, ocupa lugar de destaque no diálogo, sendo fundamental na comunicação, ao dizer:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, entra no movimento interno do pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com a comunicação e não em fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou.

Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2013, p.117).

Para Freire (2013), a educação é bem maior que o ato de ensinar, da educação bancária de transmitir conhecimentos, mas com objetivo de contribuir para o processo de transformação social do indivíduo, pois, a educação é dialógica-dialética, na medida em que o ato educativo pode superar a prática de dominação e construir uma prática da liberdade em que educador(a) e educando(a) são os protagonistas desse processo, com o poder de dialogar e construir o conhecimento mediante a análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo. Esse movimento decorre da compreensão da educação não só como um ato de conhecimento, mas também político. Sendo assim, Freire, vê na educação a possibilidade de emancipação humana para superar as diferentes formas de opressão e dominação existentes na sociedade contemporânea, marcada por políticas neoliberais e excludentes.

É necessário ser capaz de construir um pensamento crítico transformado em linguagem comunicativa, não o silêncio abafado pelo nada, mas aquele que dê respostas necessárias ao exercício da comunicação com seus interlocutores, numa troca de mensagens que facilite a compreensão da linguagem como um acontecimento político nos espaços de enunciação. Espaço ocupado por falantes, conforme Guimarães (2018),

[...] o espaço de relações de línguas no qual elas funcionam na sua relação com falantes. Assim não há línguas sem outras línguas, e não há línguas sem falantes e vice-versa. Um aspecto importante na configuração do espaço de enunciação é que as línguas do espaço de enunciação são distribuídas de modo desigual, não se é falante das línguas deste modo da mesma maneira. O espaço de enunciação é, então, um espaço político do funcionamento das línguas. O agenciamento dos falantes, enquanto tal, pelas línguas, é político, pois é necessariamente desigual. (GUIMARÃES, 2018, p. 23-24).

Assim, para dar conta de todas essas situações que a própria pesquisa vai caminhando por vias desconhecidas, faremos um suscinto percurso sobre a história da educação brasileira, voltada para a constituição da Educação dos Jovens e Adultos (EJA) em particular as inúmeras transformações políticas e sociais, referenciadas à educação de jovens e adultos, no cenário do Estado de Mato Grosso.

Nesse itinerário histórico, houve momentos de avanços, alcançados pela elite pensante do país agrário, construindo, ao longo das décadas, um sistema nacional de educação, que surgiu com a vinda dos padres jesuítas e a constituição da posição de sujeito no Novo Mundo. Mundo esse, forjado por uma cultura letrada, através dos primeiros educadores, com olhares eurocêntricos. Essas conquistas, estabeleceram um sistema educacional que expressa um conjunto de mudanças sociais, políticas e econômicas, ocorridas na modernidade, abarcando novos valores às classes emergentes do país.

Abordar tais literaturas, exige uma pesquisa minuciosa nas relações estabelecidas a cada período histórico, tornando-se necessário o estudo e a compreensão de seus desdobramentos e as mudanças ocorridas na história, que foi engendrada por indivíduos que ajudaram a escrever esse capítulo importante da formação humana, bem como a importância da educação na sociedade e formação cultural, social, política e econômica que faz parte de um todo, conforme nos é apresentada,

estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política. (ARANHA, 2006, p.24).

A cada período distinto, colonial, monárquico e republicano, constituiu-se um sistema de educação articulado ao sistema dominante. Porém, as mudanças da educação brasileira, nos diferentes contextos históricos, foram se tornando realidade nos cenários sociais e políticos de um país em transformação, com políticas que não atendiam à demanda da classe trabalhadora; é perceptível no enunciado acima, ao dizer que a educação nunca foi um fenômeno neutro, mas, carregado de ideologias num mundo configurado de sentidos que desvelam o interesse político dominante. Nesse percurso, procuraremos abordar o período que demarca a passagem na história da educação no Brasil, destinada à classe dominante, para um sistema mais aberto que possibilite a inclusão de estudantes, jovens e adultos, trabalhadores, que não tiveram a possibilidade de concluir seus estudos em idade/série próprias por motivos diversos e subjetivos.

Conhecemos o processo que a educação brasileira percorreu através dos estudos históricos e da construção das práticas humanas de grande valia na construção de um modelo que atenda todas as especificidades da nascente Pátria Brasileira, que através dos erros e acertos, estavam aprendendo a construir um modelo educacional que atendesse o maior número de alunos, que discernia na educação a solução da aceitação da classe letrada do País, refletindo sobre a educação popular, como caráter emancipatório, libertador e transgressor proposto por Paulo Freire e outros educadores de seu tempo.

Desse modo, o aluno trabalhador ou desempregado, busca o sistema educacional, com o desejo de mudar a sua realidade de “excluído” do processo de escolarização; essa discrepância, realidade de muitos brasileiros e significados nas estatísticas, ficam fora de uma laboração com melhores salários, realidade construída dentro e fora da escola; por isso e por outros motivos que a escolarização torna-se importante, para que o aluno consiga através de

sua formação não só acadêmica mas também humana, desenvolver suas habilidades e potencialidades para livre concorrência no mercado de trabalho, na vida e em todas as oportunidades que o mesmo se propor a realizar, pois a formação humana nunca se esgota.

Assim, buscaremos compreender a educação a partir de uma concepção humanista empreendida por Paulo Freire, portanto, como instrumento libertador e conscientizador do ser humano em sua plenitude, porque “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.98), desde que não seja qualquer tipo de educação, mas uma educação baseada no diálogo e na crítica. O homem, a partir da tomada de consciência, pode transcender a realidade que segundo Brandão (2001, p.54), "Um método serve para dizer como é que a gente pode sair de um lugar e caminhar, com as palavras e com as ideias, para chegar a outro lugar”.

Diante dessas condições, Freire (1987) assegura que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p.44).

Em sua pedagogia libertária, Freire demonstra a importância da descoberta e apropriação do saber construído e vivenciado pelas práticas humanas das sociedades em constante movimentos de transformação; da observância que levam às reflexões sobre as coisas, o mundo e as relações que se articulam entre elas e com elas; um mundo significado e construído nas linhas discursivas da linguagem, sendo determinado pela relação entre língua e falantes no espaço enunciativo ocupado pela linguagem humana.

Engajada com a pesquisa, percorreremos a história da educação brasileira, com os debates e enfrentamentos próprios de uma classe social dominada pelo patriarcado, que aos poucos foi perdendo espaço para as ideias iluministas ocorridas na Europa, onde defendiam as liberdades individuais e a razão como validade do conhecimento.

Nesse caminho em que me encontro enquanto pesquisadora sobre a construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontrei nesses espaços demarcados pela visibilidade dos alunos EJA, os “alunos trabalhadores, os desempregados, pais, mães, analfabetos e tantos outros”, que buscam a instituição escolar não somente para a escolarização, mas, o encontro desenhado de histórias de vidas, rebuscadas nesses lugares de memória inscritos na língua e na história. Não poderia deixar de citar Pêcheux (1999, p.52) ao explicitar que “A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os implícitos”. Ao falarmos sobre a construção de uma identidade própria do aluno

EJA, fica demarcado enquanto espaço político, de memória de outros dizeres já proferidos em outros lugares que chamamos de lugares de enunciação.

Nesse espaço confrontado pelo político, pelo social e subjetivo de estudante/pesquisadora, o espaço de construção dos diversos sujeitos de seu tempo histórico, salpicados pela discursividade inerente a própria linguagem na construção do ser histórico, político e social, defino-me enquanto sujeito participe dessa história, construída discursivamente pelos atores desses espaços denominados de espaços discursivos da linguagem, enquanto educadora da Educação de Jovens e Adultos.

Essa história que analiso nas linhas dos processos discursivos, também é um pouco de minha história, inserida na escola de jovens e adultos que ajudei a construir nos processos de significação dos alunos EJA. Na caminhada docente, procurei dar sentido e autoria às vozes que foram se constituindo enquanto aluno da Educação de Jovens e Adultos. A escola, espaço formador e enunciativo do dizer, produz e (re) produz, discursos proferidos em outros tempos, lugares e circunstâncias dos quais coaduno enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos que exerço desde 2006 e que, infelizmente, em 2020, por força das circunstâncias pandêmicas, não exerci a minha laboração como professora especialista na Educação de Jovens e Adultos. O sentimento que me toma nesse momento de foro íntimo é de indignação, impotência e perdas de momentos de construção de saberes, trocas de experiências com os alunos da EJA que me transformaram em um ser humano melhor e inacabado.

Nessa perspectiva em que me insiro enunciativamente, procuro trazer como escopo do trabalho, as evidências e os deslocamentos da significação do “aluno” nos diferentes tempos históricos e nos documentos oficiais que significam e garantem educação de qualidade à modalidade EJA.

1.1-Do Período Colonial à Proclamação da República (1500-1889)

Falar sobre a educação brasileira é antes de tudo compreender uma história coletiva e individual, marcada por um discurso de cunho religioso, propagado pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus. Entretanto é pertinente mencionar que o processo histórico da educação no Brasil não pode ser visto a partir da chegada dos portugueses, uma vez que já existiam diversas comunidades indígenas, com culturas diferentes e com práticas de ensino que não era escolarização, mas, os ensinamentos ocorriam na tradição oral, uma educação de forma assistemática para os mais jovens, na qual se transmitam seus valores, costumes, hábitos, linguagens e crenças. Dessa forma, a educação enquanto uma via possível na mudança do comportamento humano, pode ser elemento transformador na constituição do ser enquanto peça

integrante do mundo social. Esses aprendizados adquiridos em nossa formação, são constituídos de saberes essenciais que nos definem como pessoas conscientes, críticas, com poder de discernir e fazer as escolhas necessárias para a transformação de si mesma e da sociedade como um todo.

Nos primeiros séculos, a educação brasileira foi narrada nos textos de viajantes, colonos, missionários e outros, cada qual sendo o sujeito de sua escrita, portanto, a narrativa histórica do “Novo Mundo”, foi tecida por muitos discursos e vários sentidos, referendados pela igreja católica, onde a educação emergiu, como uma das fontes documentais de um Brasil concebido na “fé cristã” do homem branco europeu, do colonizador. Uma história contada pelo olhar do “conquistador” para o “conquistado” permeada entre os séculos XVI e XVII (época, colonial), trazendo como pano de fundo, os jesuítas da Companhia de Jesus⁷ como responsáveis pela política da educação e da língua, no país, submetendo os “não letrados” aos sujeitos “letrados” do novo continente que nascia contrapondo-se ao velho mundo.

A partir de 1530, Portugal, preocupado em perder a colônia para os franceses enviou a primeira expedição colonizadora e junto a ela, os padres jesuítas de filosofia cristã, baseada nos preceitos da fé, com objetivos evangelizador e catequizador, ou seja, buscava-se converter as comunidades indígenas brasileiras à fé cristã e aos valores e padrões da cultura europeia, com a pretensão em tornar os indígenas, mais calmos, dóceis e submissos, portanto vulneráveis às necessidades da colônia em ascensão e ao europeu.

Esse estudo historiográfico da constituição do Sistema Educacional Brasileiro, agrega um contexto de formação do próprio território e sua expansão demográfica para proteger as terras “recém descobertas”, como colônia de Portugal. Nesse processo colonizador, baseado na grande propriedade e mão de obra escrava, privilegiou o nascimento do patriarcado, caracterizada pela autoridade absoluta dos senhores latifundiários da nova colônia.

Nesse sentido, Gadotti (2006, p.21) diz que a “prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, que surge com a reflexão sobre a prática, pela necessidade de sistematizá-la em função de determinados objetivos”, sendo concebida uma educação humanística voltada para o espírito de formação neutra para se difundir a fé católica, de conversão aos indígenas por meio da catequese e instrução religiosa, estendida inicialmente aos

⁷ A Companhia de Jesus: “uma ordem religiosa, fruto da sensibilidade dos novos tempos. O próprio termo designado, companhia, que muito quiseram ligado à força militar, marcava a nova sociabilidade, organizativa, se aplicando tanto às iniciativas comerciais quanto, por derivação, a todas as demais, também às religiosas. Inácio de Loyola não se questionou se era apropriado ou não chamar aos “padres reformados” de Companhia: ele fez, no espírito da época. A companhia de Jesus se fundou voltada para ação junto à sociedade caracterisitca tipicamente mercantil. Sua espiritualidade não contradizia a verdade: realizava-a com propriedade, entendendo perspicazmente a forma mercantil da sociedade quinhentista”. (PAIVA, 2004, p.80-81).

curumins e mais tarde aos filhos dos colonos. Esse modelo de educação, era de catequisar e tornar os índios mais dóceis e submissos, vulneráveis à mão de obra escrava.

Desse modo, a escola foi o principal meio utilizado pelos jesuítas que mantiveram, por quase duzentos anos, o monopólio para difundir o evangelho, bem como realizar a obra de civilização num modelo de sociedade e vida europeia, branco e cristão-católico e de colonização-integração de uma sociedade latifundiária e escravocrata, marcada por diferenças sociais, entre senhores e escravos, uma posição que, de acordo com Mariza Vieira (1998, p.28), “permitiu, inicialmente, determinar, marcar dois mundos distintos: a do homem civilizado-europeu-cristão e a do índio-brasileiro-selvagem e, posteriormente, atravessar a sociedade, separando brasileiro de brasileiro”. Essa segregação, estava explícita na época colonial em que a separação de dois modelos de homem, estava demarcada pelas suas práticas culturais num Brasil ocupado por pessoas que divergiam por seus costumes, numa sociedade que estava sendo gestada por nativos e o branco europeu.

Conforme Azevedo (1943, p.87) “A arte de ensinar” que utilizava tudo que fosse útil e suscetível de exercer sugestão sobre o espírito do gentio: o teatro, a música, os cânticos e as danças era utilizada. Nesse contexto: “A ação pacificadora dos jesuítas, transformando o instinto áspero dos selvagens num instrumento auxiliar da colonização, contribuíram para atenuar até certo ponto os antagonismos das raças e promover a assimilação e a adaptação de suas culturas”. (AZEVEDO, 1943, p.87).

De acordo com Mariza Domingos da Costa e Célio Juvenal Costa (2009), os dias dos curumins⁸, que eram as crianças, que ocupavam um lugar especial nas aldeias e vieram a ocupar ao menos durante algum tempo a centralidade na catequese jesuítica, a educação estava sob o comando dos padres. Assim,

Os pequenos poderiam ser utilizados como instrumentos para a expansão do cristianismo por vários motivos, observados astutamente pelos padres. Em primeiro lugar, sofreriam menos a influência dos pajés e dos antigos costumes, talvez por não terem vivido ainda tempo suficiente para que esses costumes fossem arraigados. Conforme crescessem na doutrina cristã poderiam se tornar os novos porta-vozes do Cristo ressuscitado e influência para os demais meninos e homens da tribo (COSTA; COSTA, 2009, p.8)

Anchieta enquanto catequista, deixava claro o principal fundamento do seu trabalho,

⁸ ANCHIETA, 1988, P. 99. Carta de Piranatinga. Duas vezes por dia se reúnem na escola, todos eles principalmente de manhã, porque depois do meio dia, cada um precisa prover a sua subsistência, caçando ou pescando; e se não trabalham, não comem. O principal cuidado que deles se tem, consiste no ensino dos rudimentos da fé, sem omitir o conhecimento das letras, as quais tanto se afeiçoam, que se nessa ocasião se não deixassem seduzir, talvez outra se não pudesse encontrar. Em matéria de fé, respondem por certas fórmulas que se lhes ensinam: alguns mesmo sem elas.

a cristianização, usava o ensino das letras como estratégia, reconhecendo ele próprio que o grande gosto, que os índiozinhos tinham pelas letras, era preciosa ocasião para cristianização. Nesse sentido, percebe-se que o ensino das letras, dentro da idéia concebida por Anchieta, estava em segundo plano e seu alcance foi praticamente insignificante, privilégio de poucos meninos que serviam como multiplicadores do catecismo.

Segundo Piletti (1991, p. 34), “os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenhos, dos colonos, dos índios e dos escravos”. Ribeiro (1986, p. 29) elucida que “o plano legal (catequisar e instruir os índios) do plano real se distanciaram. Os instruídos eram descendentes dos colonizadores. Os indígenas foram apenas catequisados”. Nesse sentido, não só o índio como todos aqueles que não faziam parte dos altos extratos da sociedade (pequena nobreza e seus descendentes) estavam excluídos do processo educacional.

Podemos dizer que a alfabetização aos jovens e adultos no Brasil, no período colonial, foi exercida pelos religiosos diante de sua ação educativa missionária. “Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”(HADADD, DI PIERRO, 2000, p.109). Ou seja, a educação de jovens e adultos era parte da ação de dominação colonizadora, sob a forma de evangelização.

Já no Império a primeira lei do ensino primário, em 1827, determinou que deveriam ser criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, além de escolas para meninas, nunca concretizadas anteriormente. Sobre a Primeira Constituição Brasileira, Emília Viotti da Costa (1968), chama a atenção para as disparidades entre as disposições jurídicas e a realidade:

Afirmava-se a liberdade e a igualdade de todos perante a lei, mas a maioria da população vivia escrava. Garantia-se o direito de propriedade, mas 19/20 da população, segundo calculava Tollenare, quando não era escrava, compunha-se de “moradores” vivendo nas fazendas em terras alheias, podendo ser mandados embora a qualquer hora. Garantia-se a segurança individual, mas podia-se matar impunemente um homem. Afirmava-se a liberdade de pensamento e de expressão, mas Davi Pamplona ou Líbero Badaró pagaram caro por ela. Enquanto o texto da lei garantia a independência da justiça, ela se transformava num instrumento dos grandes proprietários. Aboliam-se as torturas, mas nas senzalas, os troncos, os anjinhos, os açoites, as gargalheiras continuavam a ser usados, e o senhor era supremo juiz decidindo da vida e da morte dos seus homens. (COSTA, 1968, p.138).

Mesmo com esses ideais de igualdade, a educação no Império, continua para as classes abastadas e parte de uma sociedade elitista, onde a população, colocada à mercê desse processo, excluídos do direito à escola, sem oportunidade de realizar seus sonhos, em busca de melhores condições de vida, através do processo educativo, cada dia menos improvável.

Destacamos que no final do Império, em uma população total estimada em 14 milhões, “82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Com o que dissemos acima sobre o período imperial, percebemos que embora tivesse uma Constituição, esta não contemplou todos os cidadãos que compunham a Nação, construindo um ideário de educação que melhor atendesse a demanda dos “analfabetos” que continuavam a engrossar as estatísticas sociais. Isto, junto com o problema da escravidão que permanecia, levou ao momento propício que desencadeou a abolição da escravatura, e tomou corpo o processo que levou à proclamação da república. Os republicanos levantaram as bandeiras de, defesa das causas abolicionistas (1888), idealizando um país mais livre e igualitário.

1.2- Período Republicano

1.2.1- Primeira República (1889-1930)

Nesse período histórico constituído pela República, se apresenta uma preocupação com a educação, principalmente com a taxa de analfabetismo, tanto pelos políticos quanto pela classe de intelectuais, pois analfabetos não poderiam votar e segundo Ghiraldelli (2000), no ano de 1920, 75% da população era analfabeta. Havia também novas ideias que convergiam para a educação como direito de todos, gratuita e dever do estado. Porém esses objetivos, levariam muito tempo para serem alcançados. Nessa efervescência, da constituição da República Brasileira, emergiu, na sociedade da época, três importantes correntes ideológicas pela educação: A Pedagogia Tradicional⁹, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária.

Porém, os problemas educacionais vigentes no Império, vieram se arrastando durante a Primeira República como nos mostra Ghiraldelli (2000). Segundo ela “a rede de escolas públicas era constituída por poucas instituições e estas voltavam-se para o atendimento das classes privilegiadas economicamente”. Apesar do aparecimento de tantas ideias no campo

⁹Universidade Castelo Branco. História da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: UCB, 2007. 40 p. 22. Pedagogia Tradicional estava ligada às oligarquias dirigentes e à Igreja. A disciplina rígida, o cultivo da atenção e a emulação, ou seja, a competição, individual ou coletiva, entre outros, caracterizavam esta corrente, que sofreu importante influência da pedagogia dos jesuítas. A Pedagogia Libertária baseava-se em: educação de base científica; dicotomia entre educação e instrução; educação moral mais prática; adaptação do ensino ao nível psicológico das crianças; co-educação; criatividade; livre expressão; contato com a natureza; produção de textos críticos etc. A Pedagogia Nova, baseada nos estudos de John Dewey, enfatizou os métodos ativos de ensino-aprendizagem, a liberdade e interesse das crianças, o trabalho em equipe e a prática dos trabalhos manuais. O centro do processo ensino-aprendizagem passava a ser o aluno e não mais o professor, como na Pedagogia Tradicional. No Brasil, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho etc. representavam o ideal escolanovista.

educacional, a realidade demonstrava um sistema de ensino pouco democrático que relegava o ensino primário a segundo plano. Assim,

As elites não só enviavam seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos. Assim, todas as reformas da legislação do ensino provindas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior. (GHIRALDELLI, 2000, p.27).

Havia, além disso, após a catástrofe de 1914-1918 (Primeira Guerra Mundial), uma aspiração generalizada de que, através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos, em termos de entendimento fraternal, que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura, em que os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelos debates e resoluções de assembleias em que estivessem representados todos os povos. Não sendo concretizadas.

Silva (1998), de sua parte, nos diz:

Com a República, vinha o anúncio de um novo tempo, um tempo em que os brasileiros podiam falar e serem falados do lugar de cidadão, daquele que tem e exerce direitos e deveres decorrentes de sua condição social e política, de seu estatuto público de homem livre e igual perante as leis (escritas) de uma sociedade. Ao significar, nos significávamos-analfabetos e alfabetizados-, a partir de então, em relação a um Estado, a uma prática política, a direitos e deveres, a uma qualidade distintiva de indivíduos que vivem em regime contratual, a uma língua nacional, pois todos são iguais perante a lei, está dito na Constituição de 1891. (SILVA, 1998, p.22).

Entretanto, os primeiros anos da República apesar da riqueza das ideias educacionais vislumbradas pela classe preocupada com a educação, na prática, não lograram êxitos e nem resolveram os velhos problemas educacionais, ou seja, apesar da República ter elaborado reformas que atendessem a educação, estas não foram suficientes para reduzir o analfabetismo, e nem criar um sistema educacional estrutural e preparar seu corpo docente com a nova pedagogia educacional. O ensino primário, não contribuiu para o decréscimo das elevadas taxas de analfabetismo e outros graus de ensino continuaram a atender, como antes, a elite dominante e assim, a grande maioria da população brasileira, continua sem a alfabetização necessária para garantir uma taxa elevada de educandos nas salas de aulas e conseqüentemente diminuir o abismo social entre as classes.

1.2.2-Segunda República (1930-1937)

A segunda República teve como marco inicial a Revolução de 1930, quando o Brasil entra para o mundo capitalista de produção, exigindo uma mão de obra especializada, sendo necessário intervir na educação. Começa-se nesse período, a preocupação das classes

governantes em alfabetizar a população brasileira que necessitava frequentar as classes de aula para acompanhar o desenvolvimento do Brasil no universo capitalista. Desse modo, o governo provisório de Vargas sanciona vários decretos para organizar o ensino secundário. Esses decretos ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos que de acordo com Dallabrida (2009):

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização. (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Assim, a partir da República, surge pela primeira vez o desejo de buscar uma educação com propostas mais democráticas com ideais que respondessem aos anseios de uma sociedade que se organizava, tentando solucionar problemas políticos, sociais e econômicos.

Surgem, então, no contexto educacional que acompanha os processos de urbanização e industrialização nomes de jovens intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e outros que promoveram importantes reformas educacionais nos Estados, influenciados nos princípios da Escola Nova, que trazia uma proposta moderna de educação em contraposição à escola tradicional propedêutica, enciclopedista e verbalista. Esses jovens pensadores, serão mais tarde conhecidos como Pioneiros da Educação Nova e divulga o Manifesto dos Pioneiros de 1932, documento histórico assinado por 26 educadores, tendo à frente Fernando de Azevedo, que sintetiza os pontos centrais desse movimento de ideias, redefinindo o papel do Estado em matéria educacional que segundo Aranha (1996, p. 198): “O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única”. Em meio aos conflitos e debates:

O Manifesto dos Pioneiros se tornou, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil. (LEMME, 1904, p.175).

Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “Escola Nova¹⁰” ou “Escola Ativa”, que o autor comenta em sua obra o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira,

baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de aprendizagem. Era o que John Dewey, considerado o maior filósofo e educador norte-americano, pregava como uma verdadeira revolução – “a revolução copernicana” – em que o centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança, com suas características próprias e seus interesses e não mais a vontade imposta do educador. (LEMME, 1904, p.167).

Assim, a escola passa a ter um significado ampliado, sendo necessário mais que alfabetizar, é preciso desenvolver e valorizar a cultura, promovendo o Brasil na construção do desenvolvimento e progresso. Para o Brasil, crescer e modernizar-se é necessário expandir um ideal educacional liberal, coerente com a consolidação do capitalismo para sua fase industrial, intensificado após a década de 1930, marco inicial da mudança da realidade educacional brasileira.

1.2.3-Período Estado Novo (1937-1945)

Desse modo, o governo do Estado Novo dá continuidade às reformas da legislação educacional iniciadas com a Revolução de 1930. O ensino secundário sofre uma nova reforma e acontece a regulamentação dos diversos ramos do ensino técnico-profissional: industrial, comercial e agrícola. O ensino primário, o ensino normal e o agrícola só foram regulamentados após a queda de Getúlio. No entanto, os decretos-leis referentes a esses cursos foram elaborados no decorrer do Estado Novo, não fugindo ao espírito do modelo anti-democrático, característico do período.

Quanto ao ensino técnico-profissional, é criado, em 1942, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem), mantido pela Confederação Nacional das Indústrias. O SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) surge em 1946. Como eram mais rápidos na formação de mão-de-obra, multiplicaram-se após o término do Estado Novo, conforme evidencia Santos (1993, p.29), destinado a uma classe operária já engajada no processo fabril, criando paralelo ao ensino oficial.

Ghiraldelli (2000), nos dá a resposta, afirmando que a política educacional do Estado Novo, provocou divisões no grupo dos educadores escolanovistas: Os liberais igualitaristas, que

¹⁰ Sobre Escola Nova, ver LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. Rio de Janeiro-RJ, 1904 – Rio de Janeiro-RJ, 1997.

tinham seu expoente máximo em Anísio Teixeira, se afastaram de compromissos ideológicos com o governo. Os liberais elitistas se dividiram; alguns, como Fernando de Azevedo, mantiveram uma certa distância da ditadura, outros, como Lourenço Filho, endossaram o novo regime e participaram dele (GHIRALDELLI, 2000, p.42).

Em síntese, podemos observar que o espírito centralizador da política educacional do Estado Novo representou um retrocesso em relação às conquistas adquiridas com a Carta de 1934. Nem mesmo os educadores progressistas fizeram algo para barrar tais acontecimentos, pois muitos foram cooptados pela política de Vargas.

Contudo, de forma incipiente, a preocupação em alfabetizar a classe trabalhadora do país surge nas décadas de 40, voltada para a Educação de Jovens e Adultos, com a Política Educacional Nacional, que segundo cita Ribeiro (2001, p.59), “se constituiu como política educacional”, pois, foi a defasagem educacional e a implantação das indústrias no Brasil, na política de Getúlio Vargas, junto com a própria população brasileira, que causou a implantação de políticas públicas que atendessem a demanda para a Educação de Jovens e Adultos.

1.2.4-Quarta República (1945-1964)

Neste período, equivalente à Quarta República, alguns fatos importantes merecem ser destacados: a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/61, e os movimentos de educação popular, entre os movimentos acima mencionados, destacamos ainda “o movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110), citamos ainda o Programa Nacional de Alfabetização, onde se desenvolveu o Método Paulo Freire¹¹ de Alfabetização de Adultos.

A Quarta República comporta um período democrático, abrigando, assim, inúmeros movimentos de educação popular, tais como: a Campanha de Educação de Adultos (CEA), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

De acordo com Niskier (1969):

A Constituição de 1946 foi um instrumento notável de democratização do ensino, tendo sido marcada pela preocupação de servir à educação e aos ideais de liberdade, o que se pode explicar por dois fatos marcantes: ela foi celebrada logo após o término da ditadura de 15anos e o final da II Guerra Mundial, em que o Brasil se empenhou

¹¹ Professor de língua portuguesa, Freire aplicou, em 1963, um método próprio de alfabetização em Angicos, cidade do interior do Rio Grande do Norte. O projeto foi um sucesso, conseguindo alfabetizar 300 adultos em um tempo muito curto (45 dias), partindo do conhecimento prévio que essas pessoas já possuíam. Por conta dos resultados eficazes, o governo brasileiro que estava realizando as Reformas de Base aprovou a multiplicação dessa primeira experiência em um Plano Nacional de Alfabetização.

para defender a democracia. Nela se inspirou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, que foi aprovada em dezembro de 1961, depois do que convencionou chamar de “guerra dos 13 anos”, que foi o tempo de sua discussão no Congresso Nacional. (NISKIER, 1969, p.71).

O Programa Nacional de Alfabetização¹² (PNA), apesar da sua curta duração obteve sucesso, graças à utilização do Método de Paulo Freire; Freire, pensava em uma educação libertadora e não em uma educação bancária, onde o professor vê o aluno como um sujeito sem conhecimentos, uma tábula rasa sem nada a contribuir, algo sem movimento, estático, ou seja, educação em que o aluno “aceita” tudo que o professor diz sem nenhum questionamento ou nenhuma outra forma de resolver o problema. Freire propalava uma educação problematizadora e dialógica em que o aluno por si só, problematiza e questiona os assuntos, com outras possibilidades de respostas, com outras reflexões. Uma educação que faça sentido de fato na vida do aluno e assim a permanência do mesmo em sala de aula. O “fazer sentido”, significa nesse discurso, que os conteúdos trabalhados, sejam condizentes com a vida cotidiana desse aluno que busca na escola agregar outros conhecimentos, além daqueles que já possui. Para Freire é exatamente “na unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transforma-la” (Freire, 2011, p.35). Nesse sentido, Freire (2002), aponta que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação. Não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a que o mundo “encha” de conteúdos. Não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista, compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo, não pode ser depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2002, p. 67).

Percebemos que há no Período da Quarta República, uma certa similaridade em seus objetivos, solucionar o problema do “adulto não escolarizado”. Porém, as análises desses discursos, não são tão rasas e nem simplórias assim; as políticas públicas do Estado como garantidor da escolarização dos adultos não exprime todos os sentidos que se pretende alcançar; Por outro lado, a luta da sociedade engajada por uma educação de qualidade para os adultos nesse tempo histórico é marcado pela linguagem com vários sentidos e que também são reproduzidos em outros discursos e por outros discursos. Assim, o Método de Paulo Freire foi também tomado por esse tempo histórico juntamente com suas relações de verdade como a “solução” para alfabetizar o adulto em X de dias; Percebemos nesse contexto, a ruptura com velhos paradigmas e a criação da LDB/61 em sua temporalidade histórica, configurando

¹² CUNHA, Antônio Luis. Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Programa criado através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Sua instituição foi uma tentativa do Ministério da Educação e Cultura de coordenar os movimentos de educação de base e/ou alfabetização de adultos e adolescentes que vinham-se multiplicando em todo o país a partir de 1961.

mecanismo do próprio Estado para atender a demanda dos adultos não escolarizados como resposta ao clamor da sociedade e instrumento da linguagem. Essa cena é constituída de vários sentidos que podem ser analisados a partir de seu tempo histórico e a composição de seus componentes linguísticos impregnados pela linguagem.

1.3-Período Ditatorial (1964-1985)

O golpe militar, ocorrido em 31 de março de 1964, interrompeu o processo de redemocratização, atingindo vários setores da sociedade, inclusive a educação. Assim, professores, alunos e funcionários das instituições escolares tiveram seus direitos civis cassados, por discordarem do governo, sendo severamente punidos. Foram 21 anos de ditadura militar brasileira, sendo o Brasil governado por cinco generais na Presidência da República.

Quanto à educação e ao combate ao analfabetismo, o governo lança, no ano de 1967, o MOBRAL (o Movimento Brasileiro de Alfabetização), através da Lei nº 5.370, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, regulamentado em setembro de 1968, conduzido pelo regime militar no sentido de sua legitimação, afirmando a possibilidade de reduzir o índice de analfabetos no país a partir até mesmo da utilização do Método Paulo Freire *desideologizado*. Os resultados da alfabetização do MOBRAL deixavam a desejar, pois muitos alunos saíam do projeto, sabendo, apenas, assinar o próprio nome.

A repressão da ditadura é sentida em todo o processo educacional. Entre outras ações. “Em 1967, a ditadura coloca fora da lei as organizações consideradas subversivas, como a UNE (União Nacional dos Estudantes). [...] É proibida qualquer manifestação política. Estudante é para estudar, trabalhador é para trabalhar”. (ARANHA, 1998, p.211).

No período da ditadura militar (1964-1985), como dito anteriormente, a educação de adultos, se faz afastando-se dos ideais de Paulo Freire cujo método de ensino era de configuração igualitária e libertadora. Segundo Santos (2013):

A luta dos movimentos de cultura popular culminou, em 1964, no contexto de reformas educacionais brasileiras do governo de João Goulart, na aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, dirigido por Paulo Freire, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965 com um “método que alfabetizava em 40 horas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 28). Infelizmente este programa teve a efêmera existência de oitenta dias, sendo extinto em abril do mesmo ano com o golpe da ditadura militar. Mesmo com o golpe militar o paradigma pedagógico, que estava se pautando na teoria de Paulo Freire, que contesta uma educação bancária produziu e produz transformações na educação de jovens e adultos até a atualidade. (SANTOS, 2013, p.30).

A teoria pedagógica de Freire era vista como “perigosa” ou de caráter “subversivo” pois propunha uma Educação para a reflexão, a libertação, a autonomia, a participação política, a conscientização e a transformação social da classe trabalhadora, ou seja, os excluídos. Esta

concepção de educação, que considerava que deveria ser vista como um ato político precisava, segunda a ditadura, ser substituída por uma educação tecnicista e compensatória modelando o trabalhador disciplinado, competente para seguir ordens e técnicas garantindo apenas o desenvolvimento econômico do país e não do trabalhador.

A LDBEN 5692/71 retrata o ideal do governo militar: acentuando a privatização e a profissionalização do ensino, sendo esta reforma caracterizada por seu perfil utilitarista e discriminatória já que não previa pela escola uma garantia de ascensão social. Há, neste período, um aumento do analfabetismo e da evasão escolar elevando as desigualdades sociais. Surgem apenas programas que visavam “socorrer os despossuídos”.

ORLANDI (2007), nos mostra, ao falar do silêncio, que:

Nem um sujeito tão visível, nem um sentido tão certo, eis o que nos fica à mão quando aprofundamos a compreensão de modo interessante o que é, por exemplo, a censura, vista aqui por nós não como um dado que tem de um sentido (proibido), mas como um fato produzido pela história. Pensada através da noção do silêncio, como veremos, a própria noção de censura se alarga pra compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos. Mas mostra ao mesmo tempo a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros lugares o que não “vinga” em um lugar determinado. (ORLANDI, 2007, p.13).

A ditadura militar foi um período de censura, de punição e força, evidenciando que os militares governavam a Nação, provocando um silenciamento aos sujeitos que buscavam mudanças políticas e sociais. Caberia aqui lembrar Orlandi ao tratar da questão do silêncio. No Brasil daquele momento, compositores, cantores e tantos outros anônimos, expressavam seus protestos, nos grandes palcos musicais da canção, nas letras de músicas, onde a cidadania e o direito à liberdade era tolhida pelos generais presidentes. Uma forma de silenciar a classe de músicos, cantores, compositores, educadores, pensadores, trabalhadores e outros, foi através do exílio compulsório que muitos brasileiros tiveram que se submeter, deixando à mercê da própria sorte, seus familiares, amigos e história de vida; mas apesar da imposição do silêncio ser uma prática determinante no governo ditatorial, aos poucos os exilados foram retornando à Pátria e com o regresso de Paulo Freire, o método é retomado dando voz aos sujeitos e sentidos para a educação de adultos. Portanto, Freire (1989), expressa seu pensamento ao dizer:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e

de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação. (FREIRE, 1989, p.15).

A fala de Freire foi apresentada no XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em João Pessoa, em janeiro de 1992. “Alfabetização de Adultos crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica”. In: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Portanto, as reformas feitas na educação brasileira, no período da Ditadura Militar, não resolveram os problemas do analfabetismo. De acordo com estatísticas de 1983, o Brasil contava com mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados. As reformas políticas educacionais desta época apontam para o não-diálogo entre os segmentos interessados como um dos pilares que sustentam a defasagem produzida na educação. Piletti, (2006, p.114) destaca que “o elevado índice de repetência e evasão escolar, escolas com deficiências de recursos de materiais, professores mal remunerados e sem condições satisfatórias para o trabalho e elevada taxa de analfabetismo são presenciadas até hoje em nossas salas de aulas”.

1.4-A Pedagogia Libertadora de Freire e a Educação de Jovens e Adultos

A História da Educação Brasileira, no decorrer de sua constituição enquanto política de governo, movimentou-se, nos diferentes contextos da formação da elite brasileira nos cenários políticos e sociais de transformação, de uma sociedade não letrada e analfabeta, para a das pessoas letradas. Estas comprometidas a transformar a realidade de um país que gestava, no período republicano, as transformações necessárias para o engajamento, da nova nação, ao mundo capitalista e empreendedor, necessitando de indivíduos qualificados que suprissem as desigualdades sociais, decorrentes do Brasil oligárquico e agrário, contrapondo-se a uma sociedade urbana e industrial. Esta despontava no horizonte próximo a nos convidar a propor mudanças que dessem conta de atender a demanda do País insurgente para discutir e compor, com todos aqueles que estavam engajados na apresentação de um Brasil carente de escolarização. Educar nunca foi antes um desejo de evidenciar nossas deficiências para depois buscar de um lado, as soluções nas esferas públicas, federais, ou privadas e, de outro, movimentos pelo Brasil Alfabetizado pelas ONGs, políticos, camadas sociais, professores, médicos, engenheiros, profissionais liberais e tantos outros brasileiros ou não, comprometidos com uma visão de futuro de práticas docentes, dentro e fora da escola.

Destarte, de acordo com a história da educação, antes de 1930, não houve nenhuma política voltada para a educação de jovens e adultos-EJA. Grande parte da população no Brasil, era analfabeta, inclusive a elite brasileira; os governantes e as pessoas que compunham o aparato do governo não conseguiram tornar o Brasil um país de pessoas letradas e muitas tentativas não lograram êxito, deixando na realidade um grande número de analfabetos que precisavam sair dessa estatística. Ser “alfabetizado” significava atingir um *status quo* que distinguia os cidadãos, dando um “ar” de prestígio, privilégio e até de superioridade de poucos que transitaram por entre os governos e a elite brasileira, a elite pensante de um país em ascensão.

Conforme as leituras realizadas, a necessidade de alfabetizar os jovens e adultos tornou-se incontornável, começando mais precisamente nos anos de 1940, quando é dada a partida na Política Educacional Nacional, que segundo cita Ribeiro (2001, p.59), “se constituiu como política educacional”. Foi a defasagem educacional e a implantação das indústrias no Brasil, no governo de Getúlio Vargas, junto com a própria população brasileira, que causaram a implantação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, buscando diminuir as estatísticas desse público sem escolarização adequada, ou seja, de qualidade.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.111), com a deposição de Vargas em 1945, surgem as cobranças da Unesco que “denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos no processo de desenvolvimento das nações” estabelecendo metas para alfabetizar, contribuindo para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos.

Até essa data, não se preocupavam com o sujeito, com o indivíduo e nem em entender o processo de inclusão na aprendizagem profissional. O analfabeto era visto com preconceito sendo um peso para o país, não podia contribuir para o seu desenvolvimento. Mas o contínuo crescimento do contingente dos analfabetos, acabou por gerar interesses políticos, criando Campanhas e Programas para diminuir esse “abismo social”, entre os indivíduos que necessitavam da escolarização e assim, diminuir o índice do analfabetismo.

Surge a Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) entre 1947-1950, com proposta educacional voltada para a vida, trabalho e profissionalização. Ainda assim, o analfabeto era visto com preconceito e naquele momento até os organizadores da campanha os viam preconceituosamente. Segundo Paiva (2001): “a idéia central (...) é a de que o adulto analfabeto é um ser marginal que não pode estar à corrente da vida nacional. (...) E associam-se à crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado”. (PAIVA, 1987, p.184).

Entretanto, mesmo de forma acanhada, as lutas em favor da Educação de Jovens e Adultos, começaram a ser reconhecidas, mas ainda faltava valorizar a EJA e foi a partir desses movimentos que a reação aconteceu, como uma resposta do Estado às críticas que se faziam aos governos. Conforme Ribeiro (2001),

(...) A criação do Fundo Nacional do Ensino primário em 1942 do Serviço de Educação de Adultos, da Campanha de Educação de Adultos, ambos de 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.” (RIBEIRO, 2001, p.59).

Já na década de 1960 surgem vários movimentos sociais que cobram das esferas públicas soluções para a erradicação do analfabetismo dos adultos e criação de políticas públicas que atendam essa demanda. Seria necessária uma solução imediata do problema, assim como uma educação de transformação social e dialógica conforme as ideias filosóficas de Freire. Surgiram campanhas de Educação de Jovens e Adultos e a relação entre os governos progressistas e os movimentos populares. Foi nesse período de transformação social, entre 1960 e 1961, que surgiram o movimento de cultura popular (MCP), em Recife, com forte influência socialista e cristã; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil com o apoio da presidência, fortalecendo o papel da Igreja Católica; o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela UNE em 1961, utilizando a música, o teatro, e o cinema popular como espaço de formação política; além de campanhas do tipo “De pé no chão também se aprende a ler”, que tiveram como objetivo a alfabetização de crianças e adultos das classes populares idealizada por Freire.

Para Brandão (2002), a “Educação popular surge nos países da América Latina, principalmente em períodos de industrialização, com a função de alfabetizar em massa, sendo uma emergência social notificada por meio das campanhas, dos movimentos e bandeiras de lutas existentes no período”. Essa “preocupação” voltada para o aluno adulto é observada nos períodos de transformação do país agrário para industrializado, com objetivo da inserção desse aluno no mundo do trabalho, atendendo a demanda da indústria brasileira e não do aluno.

Com a Ditadura Militar Brasileira, muitos programas se perderam, mas importantes contribuições sociais conseguiram se manter. Apesar de ser um regime ditatorial e de silenciamento principalmente às classes de intelectuais, estudantes e professores, nasce em 1967, o MOBREAL-Movimento Brasileiro de Alfabetização “(...) fruto do trabalho e realizado por grupo interministerial que buscou uma alternativa ao trabalho da cruzada ABC (...)” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.114), porém muitas partes do projeto foram substituídas por interesses do governo militar. O que se buscava no regime militar era concentrar sim, mas sem preparar a mão de obra que, no processo de aprendizagem, devia apenas buscar uma

complementação pedagógica, uma prática de aprendizagem preparando-se para apenas ler e escrever.

Outro importante programa de governo surge em 1971, para suplantar o analfabetismo, denominado de Supletivo, complementando a escolarização e combatendo o analfabetismo, colocando em sala aqueles que ainda não tinham conseguido terminar seus estudos no tempo regular na idade certa. Instituído pela Lei 5.692/71, pensava-se apenas em uma escolarização tardia e atividades educativas da maneira mais flexível para o indivíduo, “suprindo suas deficiências”. Pelo Ensino Supletivo foram feitas algumas mudanças segundo Haddad e Di Pierro (2000),

O ensino supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto escola de futuro, elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica, observada pelo país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe popular, mas de uma escola e por sua clientela pois a todos deveriam atender uma dinâmica permanente de atualização. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.117).

Com a extinção da Fundação Educar em 1990, a Educação de Jovens e Adultos foi descentralizada, passando a responsabilidade aos municípios, mesmo que ainda continuasse havendo intervenção do Estado. O governo ainda, nesse período, tentou criar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) no governo Collor, mas com o impeachment ele foi deixado de lado por Itamar Franco. Embora tenha sido criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério FUNDEF, a Educação de Jovens e Adultos ainda ficou de lado pois os investimentos desse fundo não previram qualquer favorecimento à expansão do Ensino de Jovens e Adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1996 a EJA, reconhecida como modalidade da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, e fica então como estabelece a Constituição de 1988, reconhecida como de Direito Público. E o parecer CNE CEB 11/2000, inclusive, trata de esclarecer que a Educação de Jovens e Adultos não é uma forma de suprir a educação “perdida” e sim uma nova educação, esse parecer atribui à EJA três funções, reparadora, equalizadora e qualificadora. Entretanto sobre a LDB nº 9.394/96, Haddad (2000), afirma, que essa lei “dedica à educação de jovens e adultos uma seção curta e pouco inovadora.”

Com a proposta de Paulo Freire, a Educação Popular tinha uma visão de conscientização política, pela qual a população entendesse conceitos como liberdade, igualdade e conseguisse superar as condições em que se encontrava, como aparte das esferas sociais e do mundo das letras. A educação popular almejava uma educação para todos e que levasse as pessoas a tomarem consciência de sua condição de partícipe nas decisões políticas do país, nas

soluções dos problemas dos quais faziam parte, criando estratégias para solucionar essas situações de abandono das esferas públicas. Nesse tipo de educação, valorizam-se os saberes adquiridos pela população principalmente para os que não tiveram acesso à educação por terem principalmente seus direitos negados em função da exclusão social.

Foi realmente na Educação de Jovens e Adultos que a educação popular contribuiu muito para atender as reivindicações de melhorias de apelo popular e de novo é importante lembrar que antes do aparecimento da EJA, outros movimentos da sociedade civil lutaram contra o analfabetismo, mas foi muito importante o surgimento de um quadro educacional dedicado exclusivamente ao público adulto.

durante um período de cerca de 20 anos do mesmo modo como aconteceu em outros domínios de trabalhos sociais com setores populares, a Educação de Adultos passou de uma ênfase na integração de indivíduos na sociedade, para uma outra cujo objetivo era atuar sobre grupos e comunidades que educados organizados e motivados assumissem em seu nível, o seu papel no processo de desenvolvimento. (...) (BRANDÃO, 1984, p.52).

Vemos então que a educação de adultos mesmo nos primeiros anos da educação brasileira, recebeu das comunidades um certo apoio gerando trocas educacionais, e conforme Brandão (1981, p.7) diz que "Ninguém escapa da educação", afirma o autor.

Então entre os ideais de Educação Popular estaria a conscientização, onde deixaria a Pedagogia do Oprimido, para um sujeito que teria uma postura de lutar por mudanças e libertação, "(...) libertação aqui não chegara pelo acaso, mas pela práxis de sua busca pelo conhecimento e pelo reconhecimento da luta por ela. (...)" (FREIRE, 1987, p.31).

Paulo Freire com toda sua determinação, deixou uma grande contribuição ao Ensino de Jovens e Adultos, as suas ideias de uma prática educacional de igualdade, com sujeitos críticos, ocupando seu papel de sujeito na educação de jovens e adultos são as que hoje vêm sendo trabalhadas nas escolas e centros de EJA, assim definidos,

Desde logo afastamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica, desde logo pensávamos alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de uma consciência na imersão que fizeram no processo, de nossa realidade no trabalho como que tentássemos a promoção da ingenuidade, em criticidade ao mesmo tempo em que alfabetizarmos. (FREIRE, 2007, p.112).

Neste sentido, pensar a EJA, como política pública prioritária, como educação permanente e continuada, implica pensá-la como um projeto de mudança de uma tradição, sem esquecer-se do papel do Estado. De acordo com Santos (2013),

A história da educação de jovens e adultos ao longo dos tempos no Brasil se insere num contexto de desvalorização dessa modalidade educativa e de indiferença dos órgãos governamentais. Entretanto, presenciamos iniciativas e consolidação de propostas educativas eficazes para jovens e adultos, com a atuação dos movimentos populares e sociais, demonstrando que a educação não é uma mercadoria que tem

como objetivo incrementar a força do trabalho para atender aos interesses de um sistema capitalista. (SANTOS, 2013, p.34).

O modelo de educação de adultos, defendida por Paulo Freire, o *aluno* tem que participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem tendo consciência que sua participação é de extrema importância para a descoberta de novos conhecimentos. O *aluno* garante a sua autonomia no processo de aprendizagem, para que possa ressignificar seus conhecimentos e o seu mundo. A concepção freiriana (1980) nos mostra que:

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; [...] uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. (FREIRE, 1980, p.41).

Observemos, agora, a legislação e as normativas que regulamentam a educação a partir da Constituição Federal de 1988 que estabelece: “(...) a educação é direito de todos e dever do Estado e da família... e ainda, (...) ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.¹³.

Como dito anteriormente, somente com a LDB 9.394/96, a educação de jovens e adultos é referenciada pela primeira vez, como uma modalidade de ensino, para atender os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos. A LDB reafirma o direito desses alunos trabalhadores ao ensino básico e é dever público sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (BRASIL, 1996). A LDB 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e traz em seu corpo textual os artigos 37 e 38 específicos para essa modalidade, esse marco legal diz que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Para melhor compreensão, antes da LDB 9.394/96, não existia uma legislação vigente que tratava da educação de jovens e adultos no Brasil enquanto modalidade de ensino, mas sim

¹³Brasil. Constituição Federal de 1988.

de alunos adultos que compunham os índices de analfabetismo brasileiro. Na tentativa de mudar essa realidade, os governos buscaram alternativas nas Campanhas de Alfabetização dos adultos através da educação popular. Saviani (2008), esclarece que na primeira metade dos anos 1960:

A concepção de Educação Popular sofre modificações e admite outro significado. Esta Educação Popular emergente dos anos sessenta assume em seu entendimento a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade. Dessa forma, a educação passa a ser vista como um meio de conscientização “do povo, pelo povo e para o povo” criticando uma educação tradicional, entendendo-a como uma “educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo ajustado à ordem existente. (SAVIANI, 2008, p.317).

No Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação é abordada a questão da denominação *Educação de Jovens e Adultos* e *Ensino Supletivo*, definindo os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos; define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação. No Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação é feita referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O Decreto nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008, regulamenta a Lei Complementar n.º 49 de 1º de outubro de 1998, criando e estruturando organizacionalmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, e dá outras providências.

Foi na década de 1990 que emergiram múltiplos eventos nacionais e internacionais sobre a educação de jovens e adultos. Conforme levantamento realizado por Soares vale destacar: a V Conferência Internacional de Educação de Adultos-CONFINTEA (promovida pela UNESCO, realizou-se em Hamburgo, Alemanha, 1997); o Encontro de EJA da América Latina e Caribe (promovido pela UNESCO em parceria com o Conselho de Educação de Adultos da América Latina-CEAAL, Uruguai, 1998); o Encontro de EJA do Mercosul e Chile; os Encontros Nacionais de EJA (Natal, 1996, Curitiba, 1998 e Rio de Janeiro, 1999); o Congresso de Leitura do Brasil-COLE; e os encontros anuais da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) os quais tinham em comum Grupos de Trabalhos dedicado ao tema. E essa Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos - CONFINTEA foi de suma importância, pois fez emergir os movimento de Fóruns de EJA no Brasil.

Assim, a partir desse encontro, convocado pela UNESCO e a realização da V CONFINTEA, esses Fóruns de EJA vêm acontecendo nas regiões, nos estados e nacionalmente desde o ano de 1999. O Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) visa o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores.

No ano de 2005, no VII ENEJA, realizado no Distrito Federal entre os assuntos

mais debatidos e questionados esteve a temática sobre a formação de professores para atuarem na modalidade EJA. Pergunta-se como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores? (SOARES, 2006, p. 9). A partir dessas discussões foi elaborada uma proposta e encaminhada ao Ministério da Educação (MEC) para realizar um seminário temático sobre a formação do educador de jovens e adultos.

Após essa proposta idealizada no VII ENEJA, aconteceu em maio de 2006 o I Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos, organizado por universidades federais de Minas Gerais, com o apoio do MEC e da UNESCO, que trataram das temáticas correspondentes à Formação inicial da EJA; Formação continuada em EJA e a extensão como espaço de formação. Desse I Seminário foi elaborado um livro das temáticas abordadas durante as discussões dos seminários, o II e III seminários também deram origem a livros das discussões desses encontros e o IV seminário originou um relatório síntese de uma das suas maiores frentes de luta que é a formação do educador. Esses seminários vêm ocorrendo desde então a cada dois anos, todos os encontros tratam de temáticas pertinentes à formação de professores que atuam na EJA.

Merece menção a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, que entendeu a alfabetização de jovens e adultos como uma primeira etapa da educação básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada pós alfabetização. Porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal no Brasil, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

A partir de audiências públicas com a presença da relatoria da Câmara de Educação Básica (CEB) e os representantes dos diversos segmentos envolvidos com a EJA no Brasil, foi elaborado o Parecer nº11/2000, composto por dez itens que sintetizam a EJA atualmente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a resolução CNE/CEB nº 11/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão. De acordo com o Parecer nº 11/2000¹⁴, em síntese, a EJA possui três funções:

Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado –o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e

¹⁴Este parecer está disponível no endereço eletrônico em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf.

simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo de educação que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessalinha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais do que uma função é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2000, p.7-11)

Essas funções objetivam garantir aos educandos da EJA, a igualdade de direitos a uma escola de qualidade, atendendo as especificidades da modalidade, o acesso e permanência na escola, visando readquirir a trajetória escolar com novas oportunidades igualitárias no contexto social, bem como, a garantia da atualização dos conhecimentos, restabelecendo o seu potencial de conhecimento com uma educação permanente.

O MEC, em julho de 2004, instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), objetivando a promoção das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, entendendo que esses alunos vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas e outros, que são vivenciados na família, sociedade e escola.

A SECAD buscou um posicionamento de enfrentamento diante das injustiças que ocorrem no cotidiano da educação buscando, na valorização da população e suas diversidades, políticas públicas que viessem ao encontro de suas demandas e em especial à Educação de Jovens e Adultos e a formação dos educadores que nela atuam. Muitos foram os avanços, mas o retrocesso também foi latente, até a extinção dessa Secretaria no ano de 2016.

Vale ressaltar a concepção do profissional da EJA que, durante muito tempo, foi vista na lógica do voluntariado. Essa concepção vem sendo substituída pela abordagem da importância da formação desse educador. O objetivo deve ser o de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, incentivando a análise da prática profissional docente que possibilite a esse professor pensar, questionar, refletir criticamente sobre a sua prática, trocando com seus pares, criando condições de (re)construí-la. Para corroborar com esta reflexão sobre o processo de formação para educadores da EJA, Capucho afirma que:

Esse cenário revelou-se perversamente mais complicado para Educação de Jovens e adultos, uma vez que esse campo exige de seus (suas) profissionais um olhar diferenciado para as necessidades de aprendizagem dos diferentes públicos presentes em sala de aula, formulação de propostas de políticas pedagógicas flexíveis aos diferentes contextos nos quais se efetiva a prática, domínio de temas emergentes, pertinentes às necessidades dos (as) estudantes e de suas comunidades, bem como domínio dos conteúdos de área e metodologias adequadas às diferentes faixas etárias que a EJA engloba (CAPUCHO, 2012, p.66).

Acreditamos que é preciso que os sistemas de formação garantam aos professores de jovens e adultos, espaços para a reflexão de sua prática num processo de formação continuada, para que possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente, sendo fundamental valorizar a experiência do professor, partindo dos conhecimentos e experiências já acumulados pelo profissional no exercício de sua função.

Do mesmo modo, consideramos importante que uma educação, suficientemente ampla priorize o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo e fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir o universo que o rodeia e do qual faz parte como um ser subjetivo, único, com características definidas pelo meio que o constituiu, com saberes que permitem ler o mundo, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimulando o senso crítico e permitindo uma leitura do real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernimento. Assim sendo, a educação de jovens e adultos, deve partir da realidade de cada sujeito, de conhecimento de mundo, das bagagens trazidas pelos sujeitos, alunos da EJA, porém, destacando que é obrigação da escola dar uma formação de caráter formal, e esta formação é de responsabilidade do professor que deve possibilitar a sistematização do processo ensino aprendizagem no âmbito escolar do aluno que busca a instituição. Conforme Fonseca e Negri (2017),

Paulo Freire será uma referência na Educação de Jovens e Adultos, pois ele apresentará essa educação pensada de forma diferente, onde o indivíduo no processo de aprendizagem, tem uma educação e alfabetização de maneira crítica e dialogicamente. Suas idéias podem ser observadas no Plano Nacional de Alfabetização, que se destinava atender a maior parte da população analfabeta do país, mesmo que tenha surgido através de movimentos estudantis e também de entidade sindicais, que trabalharam para que o seu método fosse colocado na Educação de Jovens e Adultos, dentro do Ministério da Educação e aos poucos com seus resultados o programa gerou benefícios políticos e passou a ter maior apoio do governo como método principal. (FONSECA, 2017, Vol.3).

De acordo com Freire (1987, p.96), a forma com que o educando passa a enxergar-se como ser modificador da sua realidade, como também da sociedade na qual está inserido,

permite com que venha a ter noção que a educação que o transforma, é a mesma que é transformada por ele. Da mesma maneira, não há uma realidade à parte da realidade em que este aluno está inserido. Por conseguinte, o aluno refaz a sua compreensão do mundo, a partir do instante em que deixa de enxergar a realidade como se fosse algo separado de si mesmo.

Assim:

[...] Um povo iletrado não é um povo ignorante. O conhecimento que acumulou por meio de sua vida social se transmite fundamentalmente através da oralidade e da ação. Os programas que tendem a introduzir a escrita como meio de transmissão do conhecimento e como meio de criação de conhecimento em geral têm a tendência de se apresentar como antagônicos à oralidade e ao conhecimento ligado a ela. (FAUNDEZ, 2002, p. 214).

De fato, como explicitado por Faundez é necessária a valorização do conhecimento que os alunos da EJA trazem consigo para a escola, reconhecendo a centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos dos educandos nos processos de aprendizagens. Segundo Arroyo, a EJA:

sempre veio para recolher aqueles que não conseguiram fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar. Cada jovem e adulto que chegam à EJA são naufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar. Um espaço será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos. (ARROYO, 2007, p.48)

Para Freire (2018, p.35), “a educação tem caráter permanente. Não havendo seres educados e não educados”. Para ele, estamos todos nos educando, e os graus de educação não são absolutos e nem finitos, podendo a educação ser compreendida como um processo contínuo e profícuo de aprendizados que ao longo da vida vai se agregando a outros existentes e passíveis de mudanças, pois todo aprendizado tem que levar as pessoas às mudanças de comportamentos onde elas possam exercer seus direitos de cidadão e com isso, mudar o rumo de sua história como protagonista de suas ações.

Diante das conjecturas e mudanças em âmbito educacional dos anos 1990-2000, apontados ao longo da história da EJA, dentre as mudanças que influenciaram as políticas da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso destacamos que nesse período foram desenvolvidas algumas ações para EJA, por meio de cursos supletivos, projetos como: Homem & Natureza, Inajá II e Futuro Certo, que posteriormente denominou-se Projeto Geração. Na rede estadual de ensino de Mato Grosso a oferta da EJA, era organizado por regime semestral-Supletivo, que durou até os anos de 2000, quando foi publicada a Resolução nº 180/2000¹⁵ CEE/MT. Essa resolução fixou normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no

¹⁵ Resolução 180 CEE-MT - Disponível em: <http://www3.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>.

Sistema Estadual de Ensino, extinguindo o termo Ensino Supletivo, pois segundo a LDB 9.394/96, no seu artigo 38, os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar o prosseguimento de estudos em caráter regular. A Resolução nº 180/2000-CEE/MT atribuiu à Secretaria de Educação de Mato Grosso a responsabilidade por estabelecer um programa para Educação de Jovens e Adultos. Diante dessas mudanças nos anos de 2003 a 2007, foi implantado em algumas municípios, nas escolas de EJA o Projeto Beija-Flor. Esse projeto para a EJA teve caráter experimental, oportunizando uma organização curricular diferenciada, para ampliar as matrículas na modalidade e, conseqüentemente, reduzir os índices de evasão.

A Educação de Jovens e Adultos, em Mato Grosso, acompanhando as propostas educacionais Federais, foi ao longo dos governos se transformando e fortalecendo um programa para Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. Essas mudanças puderam ser observadas em 2008 com as transformações das políticas que regulamentavam a EJA no Estado. Assim, a partir de 2008 as Escolas de EJA, mudaram sua denominação passando a ser Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de acordo com o Ato de Fundação,¹⁶ que criou os Centros de Educação de Jovens e Adultos com a finalidade de constituir identidade própria para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento, que compreendam a Educação Formal e Informal, integrada ao mundo do trabalho e ao longo da vida, à necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos.

De acordo com Santos (2013), a EJA

é reconhecida também como espaço de tensão e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Hoje, nesses espaços, observa-se a presença de uma heterogeneidade dos sujeitos, são homens, mulheres, jovens e adultos, negros, mestiços e brancos, empregados e/ou desempregados e pessoas com deficiência, em sua maioria, moradores de bairros periféricos das grandes ou pequenas cidades em busca da escolaridade como possibilidade para melhoria da sua condição socioeconômica e cultural. (SANTOS, 2013, p.22-23).

Nos primeiros anos vigentes, como Centro de Jovens e Adultos, a Instituição oferta a EJA (Educação de Jovens e Adultos), na forma Presencial por Área do Conhecimento com duração Trimestral e por Disciplina, para o ensino fundamental (2º segmento: I, II e III fases) e as três fases do ensino médio, todos com carga horária definida tanto para a área quanto a disciplina, na matriz curricular, sendo ofertada ao ensino fundamental-1º segmento (I, II e III fases).

Considerando-se a especificidade dos alunos da EJA e as possibilidades sinalizadas na

¹⁶Decreto nº 1.123 de 28/01/2008.

legislação, encontramos um campo repleto de desafios, inaugurando inovações educacionais próprias do âmbito dessa modalidade educativa, postuladas pelas palavras de Paulo Freire¹⁷:

Novos modos de fazer pedagógico devem compor o significado da EJA, levando em conta o contexto vivenciado pelos educadores, educandos e comunidade, autores e protagonistas da construção dos processos pedagógicos. Rever horários, grades curriculares que aprisionam e excluem os sujeitos, não incorporando sua diversidade é tarefa emergencial que não se faz por lei, mas pela prática, estimulada pelo diálogo, em processos de formação, em encontros e debates, em que se destaca o papel das novas tecnologias de multimídia interativas e de demais linguagens da informação e comunicação. O MEC, pelo seu compromisso atual com a EJA de qualidade e em respeito aos sujeitos desse processo, tem papel preponderante no fomento dessas urgentes mudanças. (FREIRE, 2004, p.5).

Como educadores responsáveis pela transformação do homem e conseqüentemente pela interferência nos fazeres cotidianos da vida em comunidade, buscamos incentivar os alunos, para que estes entendam que são sujeitos transformadores e responsáveis pela sua vida na terra; neste sentido, é preciso destacar que a relação professor/aluno é uma relação de troca de conhecimentos.

Nesta perspectiva, informar sobre os paradigmas que lêem o mundo é uma responsabilidade do sistema educacional; como membro instrumentalizador deste sistema, os professores precisam obrigatoriamente informar aos alunos que as transformações que ocorrem nos diversos campos e dimensões da vida, não ocorrem por acaso; são frutos de interesses econômicos, políticos, ideológicos, filosóficos e sociais, que se constituem como verdades num determinado tempo e espaço e atende às necessidades momentâneas.

Conforme aponta a professora Rosângela Antonini Franco¹⁸,

A interatividade na escola é um fato social, pois se afirmamos que somos apenas mediadores de conhecimentos, realizamos o jogo interativo ente a vida informal e a busca do conhecimento formal. Essa formação, exige metodologias, práticas pedagógicas, críticas e conhecimento epistemológico que provoque a transformação do homem. Assim, no ambiente educativo é preciso destacar que a formação continuada, independe da posição individualista de cada profissional; a interação social entre professores nos ambientes da escola, são uma fonte rica de aquisição de conhecimentos. Mudar as nossas formas de aprender e nossas práticas de ensinar, exige flexibilidade e conhecimento teórico na área de conhecimento que atuamos. (FRANCO, 2010, s/p.).

Pensar a educação de jovens e adultos é analisar a sua exterioridade e os modos de relação que se dá com outros enunciados, outros textos que discorrem sobre essa modalidade de ensino, produzindo sentidos. É voltar os olhares para a sociedade civil organizada, que

¹⁷Relatório do VI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, VI ENEJA, HOTEL RITTER- Porto Alegre – RS, de 8 a 11 de setembro de 2004.

¹⁸ ANTONINI, Rosângela. Professora Especialista da Educação de Jovens e Adultos-EJA, no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”. <https://administradores.com.br/artigos/historicizando-a-educacao-de-jovens-e-adultos-na-escola-prof-milton-marques-curvo>

desenvolveram programas e projetos, demonstrando que o direito à educação para a EJA, ocupada nos espaços formativos pela classe trabalhadora, nos diversos cenários políticos, históricos e sociais de um país preocupado em exprimir um modelo educacional que atendesse primeiramente a elite e depois a classe trabalhadora; entretanto, presenciamos iniciativas e consolidação de propostas educativas eficazes para jovens e adultos, com a atuação dos movimentos populares e sociais, demonstrando que a educação não é uma mercadoria que tem como objetivo incrementar a força do trabalho para atender aos interesses de um sistema capitalista. A concepção a ser defendida por Freire (1967) é de uma educação que leve o homem:

a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. [...] Não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. (FREIRE, 1967, p.93).

Contudo, percebemos na história da educação de jovens e adultos, uma diversidade de estudos que movimentaram o que já foi dito, ou seja, a EJA é ressignificada nas pesquisas voltadas para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, as conquistas garantidas pela LDB 9.394/96, no que se refere à educação de jovens e adultos, foram significativas no reconhecimento dos excluídos que procuram construir sua identidade enquanto “sujeitos” transformadores do mundo, através de suas práticas cotidianas, nos discursos de superação e de pertença na incompletude da linguagem, com seus movimentos, rupturas e deslocamentos, na relação entre a linguagem e o mundo. “O mundo tomado não enquanto existente, mas enquanto significado pela linguagem”, conforme GUIMARÃES (2018, p.154).

Não basta, somente esperar que esses alunos se matriculem, isso não diminui o analfabetismo, mas o importante é conseguirmos mantê-los em sala de aula, desafio diário, pois sua realidade de vida pode ser compreendida de forma diferente de outros alunos em todos os sentidos. Não podemos esquecer que são alunos com defasagem ano/série o caminho é longo para mantê-los no ambiente escolar, socializando e buscando sistematizar seus conhecimentos, para que possam galgar seus sonhos. Mesmo assim, com tamanha desigualdade social evidenciada no percurso, o aluno jovem, adulto, trabalhador, aluno da EJA, é pensado como um sujeito com história de vida de superação, embora, fique caracterizado pelo percurso da própria história da educação brasileira, a ausência e omissão do Estado, uma falência das políticas públicas que mesmo presentes nos governos, não foram suficientes para atender e suprir as necessidades desse público, comprovando a ineficiência do próprio Estado que não

acolheu em sua totalidade, esses alunos adultos, jovens trabalhadores, que não concluíram seus estudos em idade apropriada, ficando assim, às margens do processo ensino aprendizagem como “analfabetos”. Esses alunos são direcionados para as EJAs, em todo território nacional, dando visibilidade ao grande abismo social arraigado na história da educação brasileira no que concerne a Educação do Jovem e Adulto no país. Pensar esses espaços, é reconhecer a ineficiência da máquina governamental que trabalhou de forma errônea, criando entre os governos, uma massa significativa de alunos para a educação de jovens e adultos expressa nas estatísticas brasileiras.

Segundo Claudia Pfeiffer (2011),

Particularmente, as políticas de ensino têm sido marcadas, entre outros fatores, por uma tentativa de um duplo movimento: o de levar em conta, a partir de uma perspectiva sócio-construtivista, o desenvolvimento individual do aluno (que tem um ritmo próprio na sua relação com o corpo social); e o de levar em conta, a partir de uma perspectiva antropológica, as estruturas sócio-culturais dos diversos grupos que integram uma mesma sociedade. (PFEIFFER, 2011, p.150).

Pfeiffer, ao trazer essas considerações acerca das políticas públicas, nos convida a refletir sobre a intencionalidade da criação e implementação dessas políticas para atender, de maneira momentânea a sociedade. As soluções para os problemas de defasagens na educação carecem de fato de políticas de governo duradouras e de longo prazo, pois a evasão escolar ainda é o calcanhar de aquiles na pasta do Ministério da Educação. Percebemos que a cada governo, cada gestão, mudam-se as prioridades e conseqüentemente as políticas, deixando claro a inoperância do Estado, ou melhor, o despreparo dos legisladores e a falta de compromisso em tornar vigentes ações que respaldam coletivamente grupos sociais, carentes dos olhares das esferas públicas, como os responsáveis pela aplicabilidade de políticas públicas permanentes para que, de forma significativa, diminua o “analfabetismo” brasileiro.

As políticas públicas educacionais para a modalidade EJA, também caminharam por entre os governos de forma exígua e foram ganhando visibilidade na construção de ações voltadas para as especificidades da EJA, não somente como uma educação inclusiva, mas, uma educação de qualidade e igualdade para que estes alunos continuem seus estudos nas universidades brasileiras. Assim Janete de Azevedo (2004), afirma que: “as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que têm curso.” (Azevedo, 2004, p. 14).

A autora define sua posição sobre a política pública educacional:

constituem arquiteturas em que se fazem presentes, dentre outras dimensões, as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou

de resistência, forjadas nas instituições que as colocam em ação, seja nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas. (AZEVEDO, 2004, p.19).

No caso em particular em que são tomadas as análises deste trabalho, as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram sendo tecidas para atender os alunos trabalhadores da EJA como modalidade de ensino; uma política de governo de abordagem inclusiva resguardada na LDB 9.394/96. Para alunos com defasagem em série e idade; criou-se uma história na constituição de sentidos no Estado de Mato Grosso e suas formas de intervenção nas escolas, na sociedade e no papel do próprio Estado, enquanto garantidor das políticas públicas, que atenda a demanda da sociedade, constituídas como espaços discursivos de funcionamento das línguas produzindo sentidos.

Compreender a Educação de Jovens e Adultos é incorporar nessa educação às especificidades e diversidades de informações e os lugares próprios de se construir identidades para aqueles que buscam nesses espaços próprios, conformados pela linguagem, lugares de acolhimento de saberes heterogêneos formados por inúmeras gavetas nas quais esses alunos jovens e adultos, guardam como feixes de luz a iluminar seu caminho como conhecimentos adquiridos propriamente agregados às suas histórias de vida e superação.

Não basta trazer para as discussões deste trabalho, discursos de concretude do analfabetismo arraigado na constituição das ideias sobre à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mas compreender o deslocamento a partir das leituras rebuscadas para a sustentação da construção da palavra “aluno” nos diferentes tempos históricos que constituem memórias nos espaços formativos da ciência da linguagem.

Portanto, para sustentação deste primeiro capítulo, nos deparamos com uma heterogeneidade de sujeitos constituídos de muitas brasilidades: índios, cidadãos, analfabetos, adultos, trabalhadores, latifundiários que compõem o cenário de um país em desenvolvimento numa relação de autoria e ressignificações de uma história traçada e construída em outros espaços. Nessa configuração de construção dos sujeitos da EJA, demarcados nas leis, normativas, resoluções e ideologias, se configura também, a composição dos agentes linguísticos representados pela discursividade, operando nas cenas enunciativas como enunciadores a serem analisados sobre os sujeitos e os diferentes modos que representam e compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, conhecer de forma sucinta, mas expressiva a significação da história do aluno EJA em Mato Grosso, é também compreender que nesses espaços, operam discursos que nos levam a refletir sobre sua autoria e os significados desses enunciados nas cenas enunciativas no interior dos processos significativos da linguagem, onde buscamos sustentação nos estudos

teóricos-metodológicos para prosseguir com nossa pesquisa, demarcada na perspectiva enunciativa de Guimarães (2002-2018).

A interpretação desses agentes da cena enunciativa abarca elementos que serão apresentados nos capítulos II e III como fio condutor para os desdobramentos das reflexões e análises semânticas da palavra “aluno” nos documentos abordados nesta dissertação; ressaltamos ainda que a educação é um direito de todos e como tal, continua sendo de responsabilidade individual, coletiva e contínua para a formação humana.

CAPÍTULO II

UM PERCURSO PARA A SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO

Compreender a linguagem humana sempre foi interesse do homem e suas primeiras investigações começaram por volta do século V a.C., de caráter filosófico, que abarcava técnicas de persuasão, discurso e a retórica. A motivação para se desenvolverem tais estudos, ficou cada vez maior, pois estudar a língua, era antes de mais nada, compreender os textos do que se analisar a própria língua, até então, destituída de uma visão científica. Assim, imbuídos pelo espírito de pesquisador, revisitamos as leituras sobre a Antiguidade Clássica e os Estudos Linguísticos, que embora incipientes, se desdobraram mais precisamente na Grécia Antiga e Índia. Conforme avançamos nos estudos voltados para a semântica da enunciação, nos deparamos com reflexões importantes que demarcaram esse período enquanto constituição filosófica, evidenciada por CHAUI (2002). Foi na Grécia Antiga, através dos filósofos Platão e Aristóteles, por exemplo, que classificaram as palavras em nomes, verbos e partículas (esta terceira característica aparece em Aristóteles); na Grécia, desenvolveu-se a gramática, com a técnica de escrever corretamente e na Índia, o interesse religioso levou a estudos bastante rigorosos dos aspectos fonológicos do sânscrito (língua sagrada na Índia antiga), que através de seus estudos, poderia perceber o modo perfeito dos sons a serem representados nos cânticos, estabelecendo uma relação íntima com Deus. Devido a gramáticos como Panini (séculos IV e V) o sânscrito se fixou em sua forma clássica e a partir de então a língua, dentro dessa estrutura, só se desenvolveu em seu vocabulário e Franz Bopp, considerado fundador desse estudo, fez comparações entre sânscrito, grego, latim, persa e alemão.

Conforme fomos nos aprofundando nas leituras, dialogamos com alguns precursores dos estudos linguísticos, tais como: CHALHUB (2000), CHOMSKY (1998), DUBOIS (1998), FARACO (1998) e KRISTEVA (1969), dos quais nos evidenciam que podemos considerar dois momentos importantes para tais estudos:

o século XVII (século das gramáticas gerais) e o século XIX (com as gramáticas comparadas). Os séculos XVII e XVIII vão dar continuidade às preocupações dos antigos. Em 1660, a *Grammaire Générale et Raisonnée de Port Royal*, ou *Gramática de Port Royal*, de Lancelot e Arnaud, modelo para grande número de gramáticas do século XVII.

Por sua vez, o conhecimento de um número maior de línguas vai provocar, no século XIX, o interesse pelas línguas vivas, pelo estudo comparativo dos falares, em detrimento de um raciocínio mais abstrato sobre a linguagem, observado no século anterior.

Existiram, desse modo, três fases fundamentais para os estudos linguísticos: A Gramática dos Gregos, continuada pelos franceses; os estudos filológicos em Alexandria e a

Gramática Comparada que estuda as relações entre as línguas e a investigação como elas se originaram, filiações entre elas, ramificações linguísticas e etc. (BASSETO, 2005, p.35; SAUSSURE, 2006, p.13-15).

Discutir as características que marcaram o século XIX no que diz respeito aos estudos sobre a linguagem, seria uma tarefa impraticável nos limites deste trabalho. Ao invés disso, destacaremos, sucintamente, as principais pautas linguísticas e os posicionamentos teóricos nos diversos cenários dos estudos linguísticos de seu tempo histórico. Portanto, dialogar com os autores e compreender as teorias em que cada qual se ancora como posicionamento teórico, é ultrapassar o limiar da própria linguagem, pois o ato de argumentar tem sido apontado como fundamentalmente inerente às atividades sociais e de linguagem.

2.1-Ferdinand de Saussure e a Linguística Moderna

Pensar em língua nesta linha de filiações traz para a cena os estudos de Ferdinand de Saussure¹⁹, de acordo com Guimarães (2001),

Os estudos sobre a linguagem tomaram a forma que têm hoje a partir de mudanças no domínio da lingüística, constituídas no início do século XX, pelo abandono do naturalismo dominante no comparatismo do século XIX. É deste momento um dos três principais movimentos fundadores nos estudos lingüísticos naquele século, o curso de lingüística geral de Ferdinand Saussure, na universidade de Genebra, nos anos de 1906-1907, 1908-1909, 1910-1911. (GUIMARÃES, SBPC/Labjor, 2001).

Saussure, considerava que a linguística deveria limitar-se ao estudo da língua, definida como um sistema de signos considerando a linguagem um fenômeno, no qual se deveriam distinguir a língua (*langue*) e a fala (*parole*). Apesar de reconhecer a interdependência entre a fala e a língua, Saussure, privilegiou o estudo da língua, definindo-a como o objeto específico da linguística.

A “língua (*langue*) é definida como parte social da linguagem e que só o indivíduo não é capaz de mudá-la e a fala (*parole*) é a parte individual; um ato individual de vontade e inteligência”. (SAUSSURE, 1995, p.22). Com essa separação entre língua e fala, separa-se também o social do que é individual, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental. Para Saussure, a língua não constitui, pois, uma função do falante: “é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação”. (SAUSSURE, 2012, p.35).

¹⁹A referência direta a Saussure, embora se saiba que o Curso é apanhado de suas ideias a partir das anotações de seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye. Saussure nasceu em Genebra em 1857, numa família de origem francesa, aprendeu latim, alemão, inglês, grego e foi iniciado na grande tradição da filologia alemã do século XIX e no idealismo romântico em particular.

As pesquisas elaboradas por Saussure foram um divisor de águas nos estudos da linguagem, e a língua passa a ser considerada como uma ciência, com seu objeto próprio de estudo.

Benveniste vai modificar a distinção saussureana de língua e fala para os desenvolvimentos dos estudos enunciativos. Benveniste em *Aparelho Formal da Enunciação*:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro (PGL II:84).

A questão da enunciação que já aparece antes, ainda no século XIX, e pode ser considerada a partir de Bréal (que fora professor de Saussure) e Benveniste. Ambos interessaram-se pela significação e “ambos procuram o mistério que se esconde na significação da língua: Bréal dedicou uma obra inteira a essa ciência chamada de semântica, e Benveniste a persegue pelo caminho da enunciação. São incansáveis no rastreamento da subjetividade”. (BRESSAN, 2003, p.54).

Guimarães (1992), no Prefácio da tradução brasileira da obra *Essai de Sémantique de Michel Bréal*, traz para discussão alguns aspectos pertinentes aos estudos sobre a linguagem, no que concerne a posição de Bréal, chamando-nos atenção para a diferença com os “mecanicistas e naturalistas do século XIX”. (GUIMARÃES, 1992, p.9).

De acordo com o autor,

esse distanciamento de Bréal ao naturalismo é a sua concepção de que a linguagem é algo pertinente ao homem e para o homem, sendo instrumento de civilização, através dos obstáculos vencidos na própria constituição do homem, enquanto ser detentor de vontades presentes ou desfeitas; essas vontades é a única causa verdadeira para o desenvolvimento da linguagem. (GUIMARÃES, 1992, p.10).

Portanto, o texto *Ensaio de Semântica*, de Michel Bréal (1992), produziu cientificamente efeitos históricos e políticos e seu reconhecimento como o “precursor da semântica” enquanto ciência, abriu outras possibilidades de discussão sobre a questão da “subjetividade na linguagem”, como principal viés para teóricos da enunciação, como por exemplo, Benveniste, Ducrot, Guimarães e outros, sendo de nosso interesse considerar os conceitos de sentido na história da semântica da enunciação e mais especificamente na *Semântica do Acontecimento* de Guimarães (2002, 2011, 2017), uma semântica que, de acordo com o autor, “considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (2005, p.7-8).

2.2-Michèl Bréal e a Semântica

Michel Jules Alfred Bréal²⁰ (1832-1915), foi considerado um dos fundadores da semântica, por estabelecer uma autonomia para os estudos da significação, distanciando-se de outras disciplinas tais como a filosofia, psicologia, filologia e outras e estabelecendo um método próprio. É dele, por exemplo o conceito de Polissemia, mas o que demarcou sua trajetória foi sua obra *Ensaio de Semântica*, na qual o autor consolida os estudos semânticos, abrindo um leque de possibilidades para os estudos voltados para a significação. O *Essai de Sémantique* (1897), é dividido em três partes: uma dedicada ao que ele chama de *As leis intelectuais da linguagem, como se fixou o sentido das palavras* e por fim outra voltada para *como se formou a sintaxe*.

Os estudos de Bréal são vastos, e sua abordagem é marcada pela psicologia social, e nesta perspectiva considerava o papel do Homem na construção de sua trajetória, sendo que a “linguagem é feita para servir à troca de ideias, à expressão dos sentimentos, à discussão dos interesses”. (Bréal, 1992 [1904], p.33). Assim o autor especifica,

A influência da linguagem sobre o pensamento pouco observada em geral, despercebida na antiguidade, não é menos considerável: pode-se comparar a linguagem a um vidro que atravessa nossas concepções, mas colorindo-se com suas nuances. Habitados com este intermediário, prestamo-lhe pouca atenção que, mesmo antes de expressar um pensamento, ele se colore no nosso espírito com as cores da linguagem. (BRÉAL, 1863, p.8).

Para Bréal, a semântica é um fenômeno humano, portanto histórico, havendo algo no sujeito que produz a mudança e essa mudança se dá segundo algum modelo da própria linguagem chamado de elemento subjetivo onde o autor discute e analisa exemplos que tratam da subjetividade, definida por um aspecto que faz parte da linguagem. Assim afirma Bréal (1863),

Se é verdade, como se pretendeu, algumas vezes, que a linguagem é um drama em que as palavras figuram como atores e em que o agenciamento gramatical reproduz os movimentos dos personagens, é necessário pelo menos melhorar essa comparação por uma circunstância especial: o produtor intervém frequentemente na ação para nela misturar suas reflexões e seu sentimento pessoal, não a maneira de Hamlet que, mesmo interpondo seus atores, permanece alheio à peça, mas como nós mesmos fazemos no sonho, quando somos ao mesmo tempo espectador interessado e autor dos acontecimentos. Essa intervenção é o que proponho chamar o aspecto *subjetivo da linguagem*. (BRÉAL, 1863, p.157).

²⁰Michel Jules Alfred Bréal, era francês, nasceu em Landau, França. Depois de estudar em Weisseberg, Metz e Paris, ele entrou para a École Normale Supérieure em 1852. Poucos anos depois em 1857 foi para Berlim, para estudar sânscrito com Franz Bopp e Albrecht Weber. Em 1864 tornou-se professor da gramática comparativa no Collège de France. Tornou-se um francês-alemão bilíngue, traduzindo a Comparative Grammar de Bopp (1866-1874) para o francês. Ele publicou vários livros de muitos tópicos relacionados à linguística, pedagogia, etimologia, mitologia, etc. em alguns periódicos acadêmicos. Ele também foi um dos membros da Société de Linguistique de Paris e seguidor de Saussure.

Portanto, a linguagem sempre esteve presente em todos os aspectos da evolução humana, sendo investigada pelos diversos atores de seu tempo; por ser constituída em nossa formação, às vezes não nos apercebemos o quão importante é a sua concepção enquanto elemento transformador, irrompendo fronteiras e produzindo sentidos na subjetividade de cada ser. Assim, Bréal (2008), aponta:

A linguagem tem sua morada e sua sede em nossa inteligência; não seria possível concebê-la em outro lugar. Se ela nos precede, e sobrevive a nós, é que ela existe na inteligência de nossos concidadãos como na nossa, é que ela existiu antes de nós em nossos pais, e de nossa parte, nós a transmitimos a nossos filhos. Ela é feita de pelo consentimento de muitas inteligências, do acordo de muitas vontades, umas presentes e atuantes, outras depois de muito tempo desfeitas e desaparecidas. (Bréal, 2008, p. 197).

O postulado de Bréal, coloca a questão do sujeito que produz a própria mudança e essa mudança se dá, segundo algum modelo próprio da linguagem, por analogia. Para Bréal, toda linguagem é fundada no próprio aspecto subjetivo, visto que homem e língua são inseparáveis.

2.3-A Enunciação sob a Ótica de Benveniste

Após o corte Saussureano, a linguagem passou a ser estudada por diferentes perspectivas, engendrando nas teorias enunciativas, uma nova configuração dos agentes linguísticos que compõem o processo de significação. Nessa abordagem, ao tratamos dos estudos enunciativos, lembramo-nos da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste²¹, que foi um linguísta reconhecido entre seus pares, recebendo notoriedade pela publicação de dois estudos do indo-europeu: *Origines de la formation des noms en indo-européen* (1935) e *Noms d'agent et noms d'action en indo-européen* (1948) e dois volumes dos cursos ministrados no *Collège de France* cujas aulas foram compiladas por Lucien Gerschel-*Le Vocabulaire des Institutions Indo-Européennes* (1969). Sua influência na linguística francesa foi muito significativa interessando linguístas como Oswald Ducrot, Claude Hégége, Jean Claude Coquet, Marina Yaguello, Claudine Normand, Jaqueline Authier-Revuz dentre outros.

Para Benveniste que demarca “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (PLG II, p.82).

Assim, os estudos da teoria enunciativa, principalmente a Benvenistiana, trazem para discussão dos processos linguísticos, o sujeito, deixado para segundo plano por Ferdinand de Saussure. Para o teórico da enunciação (1989, p.63), “(...) somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as

²¹Nascido Ezra Benveniste, em Alepo, Síria em 27 de maio de 1902, chegou à Paris em 1913 para estudar na École Rabbinique de France. Naturalizou-se em francês em 1924 trocando seu nome de batismo para Émile.

relações que por seu turno fundamentam a sociedade.”

Na sua teoria Benveniste propõe um olhar específico para os estudos enunciativos, marcando o locutor (aquele que fala) no texto, pontuando, na estrutura da língua, o sujeito. Desse modo, a busca pela melhor compreensão da linguagem no decorrer do desenvolvimento do comportamento humano sempre foi pertinente ao homem com características no próprio homem. Buscamos entendimento em Problemas de Linguística Geral II, onde Benveniste expressa que:

Se colocarmos que à falta da linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é antes de tudo significar. Pela amplitude desta definição pode-se medir a importância que deve caber a significação. (BENVENISTE, 1989, p.222).

Para Benveniste (1970), em “O Aparelho Formal da Enunciação”, a enunciação é a língua posta em funcionamento pelo locutor. Para o autor, a linguagem será o lugar onde o indivíduo se constitui como sujeito. Essa noção está desenvolvida na teoria da enunciação postulada por Benveniste. Para Benveniste (1991, p.288), a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Assim Benveniste (1970), considera que:

é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A subjetividade que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Defini-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo), mas como a unidade psíquica, que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. (Idem, p.286).

Na concepção Benvenistiana, a enunciação é um ato individual e de apropriação da língua. Podemos compreender que Benveniste pensava a língua no seio de uma sociedade, da cultura porque para o teórico o social é da natureza do homem e da língua. Assim, o autor considera que a enunciação é o emprego da língua para expressar a relação com o mundo, introduzindo aquele que fala naquilo que diz:

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. [...] Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário. (Ibidem, p.83-84).

Portanto, os estudos sobre as teorias enunciativas, principalmente a proposta por Benveniste, trazem para o bojo das preocupações lingüísticas, sem desconsiderar as proposições

estruturalistas anteriores. Com a noção de subjetividade, noções de sentido e contexto (referente) possibilitaram uma nova forma de pensar a língua/linguagem, considerando os estudos posteriores à Benveniste e as outras possibilidades de pensar os estudos enunciativos sob novas perspectivas no campo científico que a própria linguagem exige.

2.4-A Enunciação para Oswald Ducrot

Para Ducrot²², a enunciação é considerada como um acontecimento histórico de aparição do enunciado, sendo definida independentemente da consideração do sujeito, dessa forma, ele conceitua a enunciação como um acontecimento e não como um ato individual de apropriação da língua.

Sobre o conceito de enunciado, Ducrot (1973) diz:

[...] muitos atos de enunciação têm uma função argumentativa [...] essa função tem marcas na própria estrutura do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção. (DUCROT, 1973, p. 178).

A Argumentação na Língua é considerada a grande tese de Oswald Ducrot. Essa tese da "argumentação na língua", que intitula a própria teoria que desenvolve, contrapõe-se à concepção de argumentação retórica. A Teoria de Ducrot, Argumentação na Língua, é dividida em várias fases: as escalas argumentativas, argumentação e polifonia, argumentação e *topoi* Argumentativos e Argumentação e Blocos Semânticos.

A argumentação para Ducrot é intrínseca à linguagem humana e todos os enunciados são argumentativos, de forma que “falar é construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade” (1987, p.14). Assim, Ducrot (1980), denomina de enunciação o acontecimento, o fato que constitui o aparecimento de um enunciado em determinado momento do tempo e do espaço. Para Ducrot (1980, p.34), “o sentido do enunciado é, uma descrição, uma representação que ele traz de sua enunciação, uma imagem do acontecimento histórico constituído pelo aparecimento do enunciado”.

O objeto de análise de Ducrot é o enunciado tendo como foco da teoria a argumentação que evidencia o *locutor* produtor do *enunciado* no discurso. As relações no discurso (no sentido que ele dá a esse termo como o elemento complexo correspondente ao enunciado), de acordo com a teoria de Ducrot, produzem o sentido, relacionado com a significação na língua das

²² DUCROT, Oswald (1930) é um linguista francês. Atualmente professor (*directeur d'études*) na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em Paris. Ducrot é o autor de uma série de obras, especialmente na enunciação. Ele desenvolveu uma teoria da argumentação da língua(gem), ao lado de Jean-Claude Anscombre. *L'Argumentation dans la langue* Bruxelas: Mardaga, 1983.

frases. Nessa medida a significação é uma instrução que explica o sentido de seus enunciados nos discursos.

Guimarães (1998) em *História, Sujeito e Enunciação*, retoma algumas de suas formulações em “Estruturalismo e Enunciação” (Ducrot, 1977) diz: “A semântica linguística deve ser estrutural” (p. 294), ao que acrescia em seguida: “o que fundamenta o estruturalismo em matéria de significação deve levar em conta a enunciação” (idem). Em “Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação encontramos:

La conception du sens sur laquelle je fonde mon travail n'est pas à proprement parler une hypothèse, susceptible d'être vérifiée ou falsifiée, mais résulte plutôt d'une décision que justifie uniquement le travail qu'elle rend possible. Elle revient à considérer le sens comme une description de l'énonciation. Ce que communique le sujet parlant au moyen de son énoncé, c'est une qualification de l'énonciation de cet énoncé (DUCROT, 1977, p.182).

Após as leituras sobre a teoria enunciativa de Ducrot, percebe-se que apesar das mudanças realizadas em sua teoria, o teórico permaneceu fiel ao seu projeto, ou seja, ancorado na abordagem estruturalista buscando sentido na língua e nas relações que ela mantém com outras unidades de análise presentes e dentro dela própria denominada de teoria da argumentação na língua. Em sua teoria, o sujeito é pensado como linguagem e não enquanto uma mente constituída que fala, sendo sua linha teórica da enunciação e não da pragmática.

Em seus estudos sobre a enunciação, Oswald Ducrot introduz a fala na língua, a “enunciação” no enunciado. “[...] cada ato de enunciação constitui um acontecimento único, que implica um locutor particular, enquanto que a frase permanece, por definição, invariável através da infinidade de atos de enunciação de que pode ser o objeto”. (DUCROT, 1987, p.65).

A argumentação, portanto, transforma as coisas em justificativas de nossas necessidades, desejos ou intenções. Falar, diz Ducrot (1988, p.14), é “tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade.”

Costa e Naedzold (2021), apresentam que,

Estas categorias ‘locutor/alocutário’ e ‘enunciador/destinatário’, para Ducrot (1987), retomadas por Guimarães (2002; 2018), são as categorias que farão parte das construções semânticas e é por elas que enunciado e ‘enunciação’ farão sentido na teoria ducrotiana. (COSTA; NAEDZOLD, 2021, p.188).

Nesse suscinto recorte sobre a teoria enunciativa de Oswald Ducrot, percebemos o deslocamento que o teórico realiza apresentados em suas obras, para se compreender os estudos enunciativos a partir da criação dos postulados do sujeito na “enunciação”. Para Ducrot [...] cada ato de enunciação constitui um acontecimento único, que implica um locutor particular, enquanto que o enunciado (a frase) permanece, por definição, invariável através da infinidade

de atos de enunciação de que pode ser o objeto. (DUCROT, 1987, p. 65).

2.5-A Enunciação para Guimarães

A teoria Semântica da Enunciação desenvolvida por Guimarães, elabora questões pertinentes aos estudos enunciativos, influenciado pelas leituras de seus antecessores, Ducrot e Benveniste, porém para Guimarães (2002), o sentido é produzido enunciativamente no e pelo acontecimento da enunciação, o acontecimento do dizer, numa “prática política pensadas historicamente e não como uma ação particular numa situação particular”, a partir do deslocamento das questões de enunciação de uma posição estruturalista para uma posição materialista sobre a linguagem. Guimarães conceitua acontecimento enunciativo:

Considero que algo é acontecimento enquanto diferença na sua própria ordem. O que caracteriza a diferença é que o acontecimento não é um fato no tempo. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes no tempo. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade: essa sua diferença. [...] o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação. (GUIMARÃES, 2002, p.11-12).

Nesse sentido, Guimarães vai considerar que não é o Locutor que constitui o presente, parâmetro do tempo (como em Benveniste), mas é o acontecimento que constitui o tempo e assim constitui, agencia o Locutor, demarcando a posição de Guimarães (2002, p.12), da posição de Benveniste ao dizer: “não é o sujeito que temporaliza é o acontecimento. O sujeito não é assim a origem da linguagem. O sujeito é tomado na temporalidade do acontecimento”.

Portanto, não é o Locutor que constitui o presente, parâmetro do tempo como diria Benveniste (1959), mas é o acontecimento que constitui o tempo e assim constitui, agencia o Locutor. Guimarães modifica a conceituação de temporalidade do acontecimento de Benveniste, segundo o qual “o tempo da enunciação se constitui pelo locutor ao enunciar”. Dessa forma, Guimarães considera que o acontecimento constitui seu presente e um passado de sentidos e considera ainda que

A temporalidade se configura por um presente que abre em si uma latência de futuro (futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois sem ela (latência de futuro) nada há de projeção, de interpretável. O acontecimento tem como seu um depois incontornável, e próprio do dizer. (GUIMARÃES, 2017, p.16).

Desse modo, a temporalidade específica do acontecimento é fundamento da cena enunciativa, uma vez que a temporalidade se dá no acontecimento enunciativo que, para Guimarães (2002), é definido como espaço de temporalização. Sobre o “acontecimento”, “não pode ser visto como algo empírico, como se o acontecimento fosse, simplesmente, o fato de

que algo ocorre”. “[...]exige que algo seja relacionado a uma certa ordem que lhe atribui uma significação [...]” (GUIMARÃES, 2018, p.37), completando que o acontecimento “[...] constitui, a cada vez, sua temporalidade significativa: um passado, um presente e um futuro de sentidos” (GUIMARÃES, 2018, p.40).

Valendo-se da noção de integração de Benveniste que dá o sentido de uma unidade linguística, Guimarães vai caracterizar essa relação integrativa modificando-a. Para Benveniste, a relação de integração funciona até o nível do enunciado, diferentemente de Guimarães (2017, p.10), ao dizer “que há uma passagem do enunciado para o texto, para o acontecimento, que não é segmental. E esta é a relação de sentido”.

Nos estudos enunciativos, enquanto acontecimento de linguagem, Guimarães se inscreve numa posição teórica próxima as filiações de Benveniste (1970), em o *Aparelho Formal da Enunciação*, ao dizer que a “enunciação é a língua posta em funcionamento pelo locutor”; Guimarães suscita um questionamento: “como tratar a enunciação como funcionamento da língua sem remeter isto a um locutor, a uma centralidade do sujeito”. Assim, Guimarães (2011), especifica que um acontecimento é a:

temporalidade que ele constitui: um passado, um presente e um futuro. Ou seja, um acontecimento é distinto de outro acontecimento porque ele recorta um passado de sentidos que convive com o presente da formulação do Locutor e assim traz uma projeção de futuro de sentidos que não significam não fosse o acontecimento em questão. (GUIMARÃES, 2011, p.15)

Para a semântica do acontecimento, a enunciação é o acontecimento do dizer que constitui um passado, um presente e um futuro, rememorando as situações em outros acontecimentos e este acontecimento se dá num o espaço de enunciação, um espaço de prática política, onde falar é assumir um espaço dividido entre línguas e falantes. Desse modo, em suas palavras, Guimarães (2002) afirma que:

Todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si um futuro. Dessa forma, essa latência de futuro, que no acontecimento projeta sentido, porque recorta um passado que o torna memorável, ou seja, o acontecimento é sempre uma temporalização, denominado pelo autor “como espaço de convivibilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento. (GUIMARÃES, 2002, p.16).

Assumir a palavra nos espaços de enunciação é agenciar os falantes constituindo a cena enunciativa que Guimarães (2002) conceitua em sua obra *Semântica do Acontecimento*: “uma cena enunciativa se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras de enunciação e as formas linguísticas”, referindo-se à cena enunciativa, como:

Na cena enunciativa “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer. Assim, estudá-la é necessariamente considerar o próprio modo de constituição destes lugares pelo funcionamento da língua. Esta distribuição de lugares se faz pela temporalização própria do acontecimento. Neste sentido a temporalidade específica do acontecimento é fundamento da cena enunciativa. (GUIMARÃES, 2002, p.23).

Guimarães (2017, p.22), “trata do político na língua, como incontornável, porque o homem fala e desse modo, está sempre a assumir a palavra, quer seja negada”. Sendo assim, a enunciação se dá nesses espaços políticos de distribuição de línguas do modo de dizer e do que dizer a seus falantes. Contudo, vale ressaltar que o político na prática de linguagem não se faz na organização da frase ou no ato da fala, é “a contradição que instala o conflito no centro do dizer” (GUIMARÃES, 2002, p.12).

Guimarães, trata os estudos enunciativos e a constituição da cena enunciativa, numa perspectiva histórica, na qual “aquele que fala ou de quem se fala não são pessoas, mas uma configuração de agenciamento enunciativo, isto é, lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas do seu dizer”. (GUIMARÃES, 2002, p.23). Nessa perspectiva, o funcionamento da cena enunciativa é entendido pelo modo como se constituem estes lugares dentro de uma temporalidade própria do acontecimento e pelo funcionamento da língua.

Conforme Karim (2012, p.72), a história é tratada por Guimarães de modo diferente ao de Ducrot. “A *história* é determinante da significação, não se trata de uma história cronológica, mas sim de uma condição que na sua própria materialidade social historiciza”.

Portanto, na constituição da cena enunciativa, temos um espaço de lugares da enunciação, um lugar constituído pelos dizeres, um agenciamento enunciativo dos lugares constitutivos da cena enunciativa. Sobre o espaço de enunciação, Guimarães (2018, p.50) diz,

O espaço de enunciação é constituído pela distribuição desigual das línguas para seus falantes. Por outro lado, o acontecimento de enunciação, pelo agenciamento do falante a dizer, estabelece as cenas enunciativas por uma divisão dos lugares de enunciação. Esta divisão se apresenta no acontecimento como uma “projeção” da relação línguas-falantes do espaço de enunciação. (GUIMARÃES, 2018, p.50).

Sobre o político, o teórico evidencia que: “O político, ou a política, é para mim caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos” (GUIMARÃES, 2002, p.16).

Para o autor, vários elementos são decisivos para constituição da cena enunciativa: língua, sujeito, temporalidade e materialidade histórica do real. Ou seja, nas palavras do autor, “não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no mundo físico. Enuncia-se enquanto ser

afetado pelo simbólico e num mundo vivido pelo simbólico”. (GUIMARÃES, 2017, p.15).

Percorrer os caminhos sobre os processos significativos na história da linguagem é aproximar-se dos lugares de fala, palco das pesquisas desveladas pelos teóricos que ao longos dos séculos, nos convidaram para (re) visitar as paragens que hoje são inundadas de memórias e carregada de sentidos; é dialogar com diferentes teóricos que discutem a linguagem cada qual com seu aporte teórico, importante em seu tempo histórico. Referendar conceitos, interpretar sentidos; dirimir os enunciados; compreender um pouco da pragmática, do estruturalismo, dos estudos enunciativos e tantas outras correntes ideológicas, construídas no processo sócio-histórico na história da linguagem é se conectar com os pensadores que contribuíram para a elaboração de uma linguística baseada na ciência. Essa caminhada teve como participantes filósofos, sociólogos, antropólogos e outros que produziram conceitos engebrados na própria história da linguagem.

Para compreendermos esse processo com tantos detalhes, na significação das “coisas”, busquei sustentação no artigo de Zoppi (2015) em “A Arte do Detalhe” para uma reflexão sobre como analisar o sentido. Segundo ela é preciso “recortar a forma para compreender o sentido”, que ela especifica com uma citação:

Evidentemente que procuro descobrir a significação no detalhe, o hábito de tomar um detalhe linguístico com a mesma seriedade que o significado de uma obra de arte, [...] consequência da firme convicção preestabelecida – do “axioma do filólogo”- de que os detalhes não são uma reunião casual de material disperso que nenhuma luz deixa mostrar. (SPITZER, 1948/1974: 42-43 apud GUIMARÃES, 2010:200-201).

Ao longo de sua jornada de semanticista, Guimarães vem trabalhando as cenas enunciativas, trazendo, em sua teoria semântica do acontecimento, a seguinte constituição dos lugares de enunciação da cena enunciativa: Locutor - Locutário; alocutor-x - alocutário-x, ou seja, o lugar social do locutor; enunciador.

O autor conceitua os lugares enunciativos como configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” e “aquele para quem se fala”, sendo os dois lugares constituídos pelos dizeres e não por pessoas donas de seu dizer” (Guimarães, 2002, p.23). Guimarães (2017), em Semântica do Acontecimento aborda esse lugar social de dizer:

Se o Presidente da República, ou um Governador de Estado, Decreta X, ele o faz não porque alguém se dá a si ser a origem do que Decreta, mas porque enquanto Presidente (falante de Português) ele pode se dar como origem daquilo que Decreta, ou melhor, do próprio ato de decretar. O que significa dizer que assumir a palavra para decretar só é possível na medida em que o Locutor, que se dá como origem do decreto, só o é enquanto constituído pelo lugar social de locutor, ou seja, o locutor-presidente que fala em Língua Portuguesa. (...) É preciso distinguir o Locutor do lugar social do locutor, e é só enquanto ele se dá como lugar social (locutor-x), que ele e dá como

Locutor; ou seja, há uma disparidade entre si e sem ela não há enunciação. (GUIMARÃES, 2017, p.32).

Passamos agora a apresentar as noções e categorias que vamos considerar na nossa análise. Começamos, então, pelo espaço de enunciação.

2.5.1-Espaço de Enunciação: Língua e Enunciação

Existem vários conceitos para se definir a enunciação, como apresentamos acima, de acordo com Benveniste e Ducrot, porém para Guimarães (2017), o tratamento da enunciação,

Deve se dar num espaço em que seja possível considerar a constituição histórica do sentido, de modo que a semântica se formule, como disciplina do campo das ciências humanas, fora de suas relações com a lógica ou a gramática pensadas como o matematrizável ou como uma estrutura biologicamente determinada. (GUIMARÃES, 2017, p.10).

A enunciação é o acontecimento da língua no espaço de enunciação e o espaço de enunciação estabelece relações entre línguas e falantes e esta relação se caracteriza como um “espaço regulado e de disputas pelas palavras e pelas línguas enquanto espaço político”; Os espaços de enunciação são constituídos por línguas e falantes. De acordo com Guimarães,

os falantes não são as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pela língua que falam. Neste sentido, falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológico ou psíquica, de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo de espaço de enunciação. (IDEM, 2002, p.24).

Desse modo, o autor elucida que a língua funciona no acontecimento e não pela assunção de um indivíduo, esclarecendo que o acontecimento da enunciação se apresenta como um acontecimento de linguagem, ocorrendo num espaço de enunciação próprio que o autor chama de o *acontecimento do dizer*. O espaço de enunciação configura-se, de um lado, pelas línguas e suas sistematicidades próprias e, de outro, pelos falantes e suas relações com as condições históricas de existência. Guimarães (2002, p.18), diz que “esses espaços são habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos em seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”. Assim, este lugar é caracterizado como um “espaço de relação entre línguas, entre falantes e entre línguas e falantes” que, segundo o autor, “o falante só é falante enquanto falante das línguas de um espaço de enunciação específico, onde o espaço de enunciação é constituído como um espaço de distribuição de línguas para seus falantes”. (GUIMARÃES, 2002, p.18).

Para Guimarães (2017, p.25), os espaços de enunciação são “espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por

uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”. Assim, o autor se refere a esses espaços como: [...] “constituídos pela equívocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papéis, e do conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papéis sociais. O espaço de enunciação é um espaço político”. (GUIMARÃES, 2017, p.25).

2.5.2- A Significação

Tanto a semântica quanto a pragmática são disciplinas linguísticas que têm como objeto o estudo da significação, do sentido na linguagem. A significação foi estudada desde a Antiguidade em disciplinas específicas como a filosofia e a retórica. A partir do século XX, vamos observar diversas direções dos estudos da significação como nos mostra Guimarães (2006, p.116), “neste domínio da semântica e da pragmática, três posições gerais no modo de considerar a significação são as mais praticadas pelos estudos linguísticos atualmente: a semântica formal, a semântica da enunciação e a pragmática”. Assim Guimarães (idem) diz:

Um primeiro modo considera que a significação é uma relação de elementos linguísticos. Assim, se diz, por exemplo, que veículo, automóvel, caminhão são palavras relacionadas entre si pela significação. Relação que não teriam com moradia, por exemplo. Moradia estaria, de sua parte, relacionada pela significação a prédio, casa, barraco. Estamos diante de uma posição estruturalista, para a qual a significação é dada pela língua, pela realação das palavras na língua. O segundo modo considera que a significação é uma relação entre elementos linguísticos e o mundo. Assim, a significação de veículo, por exemplo, é sua relação com algo no mundo que é m veículo. Esta posição considera que o estudo da significação deve considerar as frases em que as palavras funcionam e assim será necessário, por exemplo, tratar a significação de veículo como o que esta palavra traz para a significação das frases, por exemplo, da frase: O veículo vermelho é um Fiat. Para este modo de tratar a significação é o conceito de verdade, onde a significação é chamada de referencialista. E o terceiro modo de tratar a significação, considera-a como aquilo que uma pessoa comunica a outra quando fala, sendo a noção básica para a significação é a intenção da pessoa que fala. O quarto modo considera que o sentido de uma frase é resultado do sentido que as palavras tem na língua e que se atualiza segundo as condições do funcionamento da língua no momento em que ela é posta em funcionamento por aquele que fala. (IBIDEM, 2006, p.116).

Desse modo, a significação é o que se apresenta por aquilo que se diz, sendo para os estudos enunciativos um elemento linguístico próprio do acontecimento do funcionamento da língua que agencia o falante em Locutor e este agenciamento constitui sentido,

A relação da significação tem diretamente a ver com uma relação de integração do enunciado com o texto. E esta relação é, como já dissemos, transversal, não composicional, como não poderia ser, já que se considera a relação com o texto. Assim a interpretação do sentido não é o percurso que se faz na estrutura sintática de seus componentes até a sua totalidade, trata-se da consideração de atribuição de sentido que sofre os enunciados considerados na relação com o sujeito pelo acontecimento de enunciação. (IBIDEM, 2011, p. 32-33).

Assim, ao apresentar os modos de considerar o sentido, Guimarães (2018), postula que:

A significação nós a consideramos como sentido, ou seja, como produzida pela enunciação, em outras palavras, pelo funcionamento das línguas num espaço de enunciação. E este funcionamento das línguas agencia os falantes a dizer nas condições deste espaço: da relação falante e língua, falante e falante, língua e língua em que se estiver. GUIMARÃES (2018, p. 22).

2.5.3- O Político

Tratar do político para Guimarães (2017, p.20) é, antes de tudo, compreender os significados abordados na Semântica do Acontecimento, como sendo parte do funcionamento da linguagem. Nesse sentido, o autor considera “que o político afeta materialmente a linguagem, ou seja, o acontecimento da enunciação” (Guimarães, 2017, p.20). Assim, Guimarães (Idem, p.21) trata o político como “fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem”. Ao tratar do político Guimarães (2018), esclarece que:

O político se caracteriza pela oposição entre a afirmação da igualdade em conflito com uma divisão desigual do real produzida enunciativamente pelas instituições que o organizaram: organizaram os lugares sociais e suas relações, identificando-os (ou seja, atribuindo-lhes sentido) e, recortam o mundo das coisas, significando-as. Por este conflito o real se divide e redivide, se refaz incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos. (IBIDEM, 2018, p.50).

Na teoria Semântica do Acontecimento ou da Enunciação, postulada por Guimarães (2002, 2017, 2018) é importante observarmos os elementos que determinam os enunciados e os lugares de fala dos componentes que agregam à teoria enunciativa; após os entendimentos, desses lugares ocupados pelos agentes que compõem as cenas enunciativas, poderemos utilizá-los como ferramentas para desenvolvermos as análises semânticas que nos propomos realizar.

2.5.4- Nomeação, Designação e Reescritura

Guimarães (2017, p.12) considera que embora *nomeação* e *designação* sejam semelhantes, essas palavras possuem significado próprio na semântica do acontecimento; para o autor a nomeação “é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome”; a designação “é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato”; assim, Roelis (2016), diz que é “mais que uma simples classificação ou nomeação, apresenta-se como um recorte do mundo, de forma a construir o sentido daquilo que é nomeado”. (ROELIS, 2016, p.38).

Para Guimarães (2018, p.37), “[...] o sentido de uma expressão não é construído pelo

sentido de suas partes. O sentido é construído pelo modo de relação de uma expressão com outras expressões do texto [...]”. o autor salienta que “[...] a descrição do sentido não pode se limitar ao estudo do funcionamento interno do enunciado”. Guimarães (2018, p.85) considera que uma relação fundamental no funcionamento dos textos, e da constituição do sentido, é a de reescrituração. Para Guimarães,

A reescrituração é o modo de relação pelo qual a enunciação rediz o que já foi dito. Há reescrituração quando um elemento Y de um texto (uma palavra, uma expressão, por exemplo) retoma um outro elemento X do texto. Neste caso Y reescritura X. Este modo de relação enunciativa leva a interpretar uma forma como diferente de si. O elemento que reescritura atribui (predica) sentido ao reescriturado. Uma característica fundamental da reescrituração é que ela não se caracteriza pelas relações segmentais, ou de contiguidade, própria dos modos de relação por articulação. (GUIMARÃES, 2018, p. 85).

Assim, Guimarães (2017, p.38) esclarece que a “reescrituração é uma operação que significa na temporalidade do acontecimento, o seu presente. A reescrituração é a pontuação constante de uma duração temporal daquilo que ocorre”. Ao interpretar algo como diferente de si, predica algo ao reescriturado.

Guimarães (2018, p.86) exemplifica sobre a reescrituração ao dizer: “no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, por modos de relação específicos variados. Uma expressão pode retomar a outra, pode negá-la, pode redizê-la em outros termos”.

2.5.5- DSD (Domínio Semântico de Determinação)

Na Semântica do Acontecimento o DSD (Domínio Semântico de Determinação) é conforme postula Guimarães (2017, p.156), “a designação de um nome produzida pela análise a partir da observação dos modos de enunciação de reescrituração e articulação estabelecidos, considerando as relações de atribuição de sentido encontradas entre as palavras de um texto, ou textos, com aquela que se analisa”.

Para utilizarmos o DSD na análise de uma palavra, temos uma escrita específica para representar esta relação de atribuição de sentido de uma expressão sobre outra, utilizando os seguintes sinais: —| |— |— |—

Na atribuição de sentido, o elemento que estiver na ponta do traço determina o elemento que estiver depois do traço que interrompe o primeiro traço, conforme exemplifica Guimarães (2017, p.157): a relação de determinação acontece por meio de X determina Y, assim, Y é determinado por X, e essa relação é construída enunciativamente.

O sentido se constitui por meio da relação de determinação no acontecimento e estas relações constroem-se pela maneira como as palavras se relacionam. O sinal ———

significa uma relação de sinonímia e um traço contínuo ——— significa uma oposição, uma antonímia entre o elemento que estiver acima e o que estiver abaixo do traço.

2.5.6-Cena Enunciativa e Lugares de Enunciação

Na Semântica do Acontecimento é necessário especificarmos a cena enunciativa que foi caracterizada pela primeira vez por Guimarães, (1987), em *Texto e Argumentação*, “como um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento”.

Pontuadas essas considerações essenciais para as análises que serão desenvolvidas neste trabalho, é fundamental a compreendermos que “o agenciamento do falante produz o que chamamos de cena enunciativa caracterizada por esta divisão que afeta o falante quando ele é agenciado a falar”. (GUIMARÃES, 2018, p.57). Assim Guimarães (2018, p.57), diz que: “não é possível pensar na cena enunciativa sem que possa dizer como a variável x do lugar social de dizer, do alocutor-x, é significada. O que exige que se considere, exatamente, a complexidade própria da temporalidade do acontecimento”. O autor diz então que a enunciação é politópica, já que a cena enunciativa se configura por uma divisão de lugares de enunciação.

Por outro lado, Guimarães (2018, p.60), diz que “o lugar de dizer é o que chamamos de enunciador”. [...] e este enunciador pode ser coletivo, individual, genérico e universal [...]. Estes lugares de enunciação (Locutor, alocutor e enunciador) funcionam na cena enunciativa e são assim definidos ao lado do Locutor:

[...] O funcionamento enunciativo estabelece o Locutor (L), que ao ser agenciado, institui um Locutário (LT), sendo o (L o lugar que diz (eu) para um (tu); o alocutor (al-x) ao ser agenciado, institui um alocutário (at-x) e o (al-x é o lugar social de dizer, que se apresenta para um at-x, o lugar social para qual um certo al-x diz); o enunciador, o lugar de dizer, que apresenta o que diz e como o enunciador pode ser coletivo, individual, universal ou genérico. (GUIMARÃES, 2018, p.62).

ZOPPI (2012), em seu artigo *A Arte do Detalhe*, evidencia sobre a cena enunciativa proposta por Guimarães ao dizer,

A descrição proposta por Guimarães para a cena enunciativa e o agenciamento político da enunciação abre uma via profícua de reflexão que permite escapar à armadilha das análises enunciativas que descrevem a modalidade por uma relação direta com o sujeito da enunciação, referido em suas atitudes, aproximações, distanciamentos e engajamento com os enunciados. (ZOPPI, 2012)

2.5.7-Enunciado e a Unidade de Análise

Para Guimarães (2011),

a unidade de análise semântica é o enunciado. Este é um elemento linguístico que integra o texto, ou seja, para que um certo tipo de sequência linguística seja enunciado é necessário que integre texto. Como se vê, deste ponto de vista, o próprio modo de conceber a tarefa da semântica leva a uma certa concepção de texto.

(GUIMARÃES, 2011, p.43).

Como estamos considerando na nossa reflexão textos legais, temos que considerar como tratar os elementos linguísticos nestes textos. Para a semântica da enunciação é preciso estabelecer recortes desses texto para se poder fazer a análise. Neste sentido, Guimarães (1987), toma recortes de texto existentes; a noção de recorte estabelecida, inicialmente, na análise de discurso. O recorte é aí considerado como “fragmentos correlacionados de linguagem e situação”. Assim “um recorte é um fragmento da situação discursiva”. (ORLANDI, 1984, p.14). Podemos entender diante deste posicionamento, reconfigurando a noção para o domínio dos estudos enunciativos “que o recorte é um fragmento do acontecimento da enunciação”. (GUIMARÃES, 2011, p.44).

Conforme Guimarães (2011, p.44), “a interpretação do texto parte da análise de um recorte que leva à consideração de um movimento de sentidos do texto”. Ao analisar um texto, vai se acrescentando outros recortes que a própria análise vai delimitando como pertencentes ao texto e assim, parte-se de um recorte, volta-se ao recorte e se chega a uma nova interpretação do texto, considerando os dois recortes e assim sucessivamente. Do mesmo modo, “interpretar é atribuir sentidos a um texto, a seus elementos”, (GUIMARÃES, 2011, p.44), considerando as relações que definem essa integração de elementos ao texto e a posição teórica-metodológica assumida pelo autor nas análises, considerando que ao assumirmos a posição de analista de um texto, enquanto semanticista do acontecimento, qualquer elemento de um texto, qualquer recorte, “significa por integrar um texto como unidade de sentido, evitando a noção de todo, de homogeneidade” [...] (GUIMARÃES, 2011, p.44).

Para o desenvolvimento das análises semânticas a que nos propomos no percurso desta dissertação, será necessário selecionar os recortes para para a constituição do *corpus*.²³

Dessa forma, as análises que propomos realizar, serão tomadas a partir do pensamento de Guimarães (2018, p.50), ao dizer que “o agenciamento das sistematicidades linguísticas constitui o Locutor, aquele que diz, de outra parte esta divisão constitui, pelo agenciamento das condições históricas dos falantes, lugares sociais do dizer (os alocutores) que são distribuídos também desigualmente”.

²³O recorte é uma categoria descritiva formulada no interior da Análise de Discurso [e tal como a utilizo desde Texto e Argumentação (GUIMARÃES, 1987)]: “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1983, p. 14). Ao apropriar esta noção ao domínio dos estudos enunciativos, disse em Guimarães (2011) que o recorte “é um fragmento do acontecimento da enunciação”. Guardando a caracterização de Orlandi, não se trata simplesmente de uma sequência, mas de formas linguísticas que aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência (GUIMARÃES, 2008).

Balizados na teoria semântica do acontecimento e em seus métodos, desenvolveremos as análises a partir das Regras de Organização Pedagógica (ROP), do Decreto de Criação Nº 1.123 DE 28 de Janeiro de 2008, dos CEJAs (Centro de Educação de Jovens e Adultos) em Mato Grosso e da LDB 9.394/96 que norteia a Educação Brasileira Nacional, tanto a privada quanto de poder público.

CAPÍTULO III

ANÁLISES DA DESIGNAÇÃO DE ALUNO NAS REGRAS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA, DECRETO Nº 1.123 DE 2008 E A LDB 9.394/96

A designação, de alguma maneira, constitui uma relação com o real pela qual podemos falar dele. A designação é uma relação entre a linguagem e o mundo. O mundo tomado não enquanto existente, mas enquanto significado pela linguagem. (GUIMARÃES, 2018, p.154).

O Objetivo deste capítulo é analisar a designação do nome *aluno* nas leis que regulamentam a educação de jovens e adultos em Mato Grosso. Pretendemos, a partir da designação deste nome nos textos destas regulamentações, observar a mudança na organização do sistema Educacional que o sentido de *aluno* faz significar.

A educação brasileira desenvolveu-se a partir da transformação do país agrário para industrializado, carecendo de políticas públicas educacionais que foram gestadas pela necessidade de se construir um modelo de educação que correspondesse a tais desafios, sendo perceptíveis os contrastes dos letrados e não letrados, uma divisão entre os alfabetizados e os “analfabetos”. Nesse momento em particular, surge a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, como pano de fundo, a preocupação com o adulto trabalhador que necessitava da escolarização para ingressar no mundo do trabalho.

Nesse contexto, a educação de jovens e adultos (EJA) ganhou visibilidade por toda trajetória de luta por uma educação que atendesse esse público e pelas conquistas que nasceram na própria constituição do sistema educacional brasileiro, na segunda metade do século XX. A partir de então, vislumbrou-se a necessidade de voltar os olhares para os jovens e adultos, o trabalhador; pensou-se então, numa educação voltada para as necessidades do aluno trabalhador, o adulto, o jovem enquanto modalidade de ensino, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, que estabelece em seu Art.37:

Lei nº 9.394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases)

Art.37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O poder público viabilizará e estimulará a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (LDB 9394/96. Grifos Nossos).

Nesse sentido, a LDB 9.394/96, traduziu um grande avanço quanto à Educação de Jovens e Adultos, sendo referenciada, pela primeira vez, como modalidade de ensino e, desde

então, percebeu-se uma “mudança”, no tratamento e acolhimento desses alunos, denominados, como veremos, de *estudantes trabalhadores, jovens e adultos*, alunos, *alunos da EJA, educandos, estudante*.

Antes de 1930, apontado nesta dissertação, não havia nenhuma política pública educacional voltada para a educação de jovens e adultos; somente a partir da década de 40 no Governo de Vargas, emergiu a necessidade de se pensar no adulto “analfabeto”, não pelo sujeito, mas para o acolhimento ao novo modelo do país industrializado; desse modo, criaram-se políticas educacionais voltadas na suplência e a partir de então, houve engajamento dos segmentos sociais que cobraram das esferas públicas a necessidade de alfabetizar os adultos /estudantes trabalhadores, os jovens e adultos, o estudante, o educando no espaço demarcado e constituído como pertencente ao aluno da EJA, tal como especificado na LDB 9.394/96, acima citada. Esta estabelece que a *Educação de Jovens e Adultos* será destinada, segundo à própria lei, “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”

3.1-Compreendendo a Regra de Organização Pedagógica e a LDB 9.394/96

As Regras de Organização Pedagógica do Estado de Mato Grosso definem assim os critérios de organização pedagógica nos Centros de Jovens e Adultos (CEJA),

As Regras de Organização Pedagógica (ROPs), com a função de orientar a organização pedagógica e curricular para as ofertas a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas e CEJAs da rede estadual de Mato Grosso, constitui-se no Sistema Educacional de Ensino e oferta de Educação Regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio. (ROPs-2011,2012,2013).

Esses orientativos definem os critérios para a oferta da Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Estado de Mato Grosso, que de 2008 à 2009 era denominada de Regra de Negócio (RN) e, a partir desse período, Regra de Organização Pedagógica (ROP), vigente na Resolução Normativa Nº 005/2011-CEE/MT e Nº 003/2019, que fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino, no qual

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições, e com fundamento no inciso V do artigo 10 e no Parágrafo único do artigo 11, da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e da seção VI, da Lei Complementar Nº 49/98, de 1º de outubro de 1998 e, por deliberação da Plenária deste CEE/MT, em 20 de dezembro de 2011. (Normativa Nº 005/2011-CEE/MT).

Essas Rops são formuladas segundo a LDB 9.394/96, artigo 37, tal como já apresentamos antes. A LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), como sabemos, é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado, sendo formulada com base nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirmam o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior. Ela foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, porém só foi criada efetivamente em 1961, seguida de duas promulgações, uma em 1971 e a última em 1996, que vigora até os dias atuais. A LDB 9.394/96 estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado enquanto agente provedor da educação escolar pública, definindo suas responsabilidades em colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios. Estabelece uma gestão democrática do ensino público e uma progressiva autonomia pedagógica e administrativa da gestão financeira das unidades escolares, além de prever a criação do Plano Nacional de Educação, também conhecida pelo nome de Darcy Ribeiro²⁴.

3.2-O Sentido de *Aluno* na Educação de Jovens e Adultos

Nossa pretensão neste subitem é apresentar os recortes selecionados, que serão analisados semanticamente no Capítulo posterior, como resultado deste trabalho de pesquisa.

A análise da palavra aluno se dará tomando recortes do Decreto nº 1.123 de 28/01/2008 no que se refere à criação dos CEJAS em Mato Grosso, por ser relevante para a compreensão da mudança da nomenclatura de EJA para CEJA, fator primordial de demarcação da identidade e pertencimento no espaço do aluno da EJA; da LDB 9.94/96 e das Rops (Regras de Organização Pedagógica) da Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Mato Grosso, entre os anos de 2009 a 2020, das quais foram elencados recortes dos anos letivos de 2011, 2013, 2017 e 2020.

Recortes:

R [1]

Decreto nº 1.123 de 28/01/2008 referente a criação dos CEJAS em Mato Grosso.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual,

²⁴ Em 1990, Darcy Ribeiro elegeu-se **senador**, continuando sua atuação em defesa da cultura e da educação. A [Constituição Federal de 1988](#) trazia uma ideia de educação pública e igualitária que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não mais contemplava. Formou-se um debate de quase oito anos para a promulgação de uma nova LDB. Marco Maciel, Maurício Correa e Darcy Ribeiro foram os criadores do projeto de lei que deu origem à Lei 9394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que foi sancionada em 1996 pelo então presidente do Brasil, o sociólogo [Fernando Henrique Cardoso](#).
<https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/darcy-ribeiro.htm>

Decreta:

Art. 1º Fica criado nos municípios polos, a partir de 2008, os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, vinculados à Secretaria de Estado de Educação, conforme Anexo Único deste Decreto.

Parágrafo único. A criação dos Centros citados no caput deste artigo será gradativa e dependerá de análise prévia sobre o quantitativo de alunos atendidos e disponibilidade orçamentária.

Art. 2º Os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, têm por objetivo constituir identidade própria para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos.

R [2]

Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96

Lei nº 9.394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases)

Art.37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O poder público viabilizará e estimulará a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (LDB 9394/96. Grifos Nossos).

R [3]

ROP 2011-Idade de Ingresso

Para que seja feita a matrícula do aluno da EJA Ensino Fundamental o aluno deve ter no mínimo 15 (quinze) anos completos e na EJA Ensino Médio de 18 (dezoito) anos completos, no ato da matrícula, que poderá ser realizada a qualquer momento do ano letivo.

Na forma de oferta por área de conhecimento será facultada a matrícula:

[...] g- excepcionalmente, o aluno que comprovar ter eliminado uma ou mais áreas, poderá concluir a etapa da educação básica no mesmo ano letivo, matriculando-se na área não concluída. Ex.: o educando que eliminar as áreas de CHT e CNT via exames supletivos, busca o CEJA e matricula-se no 1º trimestre na área de LCT, do 1º ano, no 2º trimestre matricula-se no 2º e no 3º trimestre.

R[4]

ROP 2013-Flexibilidade nas Formas de Matrículas nos CEJAS

[...] C-Em áreas de conhecimento de dois Anos, sendo que a matrícula no Ano posterior terá como pré-requisito a conclusão com êxito da área do Ano anterior. Ex.: O educando é do 1º ano do ensino médio; no primeiro trimestre ele cursou com êxito a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; no 2º trimestre ele disponha de tempo para cursar duas áreas de turnos diferentes. O CEJA naquele trimestre ofertava apenas a área de Linguagem do 1º Ano, no entanto, estava ofertando a área de Ciências humanas do 2º ano, então será permitida matricular-se e cursar em um turno a área de Linguagem do primeiro ano em outro turno a área de Ciências Humanas do 2º Ano.

R[5]

ROP 2017-Amparo Legal:

A modalidade EJA no Estado de Mato Grosso está regulamentada pelas Resoluções n.05/2011-CEE/MT e n. 02/2015, sendo que a matrícula para cursar disciplinas com Carga Horárias Etapa-Disciplina/Presencial terá a seguinte organização: Considerando a forma diferenciada de oferta da modalidade EJA, que envolve flexibilidade na estruturação dos tempos, espaços e currículo, contemplando as especificidades das diversidades e dos estudantes trabalhadores, bem como dos educadores no fazer pedagógico e suas metodologias diferenciadas.

R[6]

ROP 2020-Expedição de Histórico e Certificado:

[...] Art. 84. A Classificação do estudante, em qualquer etapa, série, ano ou fase, exceto a primeira do Ensino Fundamental, serão feitas: III. Por avaliação realizada pelo coletivo dos professores da escola, independentemente de escolarização formal anterior ou quando não for possível a recuperação dos registros escolares, realizada pela instituição receptora, para situá-lo na etapa, série, ano, ciclo, período ou fase adequada. Parágrafo único. Para a classificação deverão ser verificados os conhecimentos da Base Nacional Comum do currículo.

3.2.1. A cena enunciativa da criação dos CEJAS

Procuraremos observar certos aspectos dos documentos oficiais que constam no *corpus* deste trabalho. Começamos com o Decreto nº 1.123 de 28/01/2008 referente a criação dos CEJAS em Mato Grosso que diz em seu interior Regulamentando a Lei Complementar n.º 49 de 1º de outubro de 1998, criando e estruturando organizacionalmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAs.

R[1] O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual,

Decreta:

Art. 1º Fica criado nos municípios polos, a partir de 2008, os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, vinculados à Secretaria de Estado de Educação, conforme Anexo Único deste Decreto.

Parágrafo único. A criação dos Centros citados no caput deste artigo será gradativa e dependerá de análise prévia sobre o quantitativo de alunos atendidos e disponibilidade orçamentária.

Art. 2º Os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, têm por objetivo constituir identidade própria para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos.

Trazemos este recorte para demonstrar um momento importante das conquistas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas políticas públicas do Estado de Mato Grosso, como um acontecimento enunciativo próprio da linguagem, considerado como um acontecimento do

dizer, num dado espaço específico de funcionamento da língua e seus falantes, produzindo significações.

O recorte acima apresenta as características de um texto oficial. É um Decreto do Governo do Estado de Mato Grosso, criando e estruturando os Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), nos municípios polos do Estado. Essa nomeação por “Centros de Educação de Jovens e Adultos,” instaura, na cena enunciativa, um alocutor-oficial, agenciado do lugar social de alocutor-governador. A performatividade do recorte é sustentada pela autoridade do governo para criar os CEJAs nos municípios pólos do Estado de Mato Grosso. Dessa forma, institui e renomeia algumas escolas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), como CEJAs (Centro de Educação de Jovens e Adultos). O novo nome incorpora e evoca o memorável da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Outro aspecto, quando se diz CEJA ou EJA evoca-se o memorável da história de nomeações relativas à Educação de Jovens e Adultos durante a sua constituição na história da educação brasileira. Deste modo, significa escolas que ofertavam outras modalidades da educação que não só a EJA, assim como aquelas que, essencialmente, só ofertavam essa modalidade de ensino. Transformaram-se as escolas de EJA (nem todas, mas algumas do Estado), com o Decreto, em CEJAs. Nesses Centros de Jovens e Adultos, nos quais se pretendia criar uma identidade própria, para os alunos trabalhadores, estudantes da EJA, etc.

No [R1], CEJA significa uma mudança nas formas de ofertas, na estrutura organizacional e na (re) organização pedagógica do funcionamento dessas instituições em que se pretende uma educação, especificamente, voltada para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso. Esta nomeação se dá numa cena enunciativa, na qual o alocutor-governo (lugar social de dizer), ao falar, institui a criação e nomeação dos Centros de Jovens e Adultos, cujo objetivo é a construção de identidade própria dos sujeitos da educação de *jovens e adultos, estudantes trabalhadores, alunos* da EJA, que configura essa modalidade de ensino. Tal como está no art.2º. do recorte 1. O alocutor-oficial, alocutor-governo, diz para um alocutário-aluno/EJA, não qualquer aluno, mas, para um público específico, o aluno da EJA, ou seja, para os alunos jovens e adultos do Estado de Mato Grosso, contemplado no Decreto nº 1.123. Tal como se verá nos recortes, estes *alunos* são *estudantes trabalhadores e estudante*.

A nomeação do CEJA constitui um lugar social e político ao serem criados, em substituição à Escola de Jovens e Adultos, os Centros de Educação de Jovens e Adultos; não se trata de uma decisão individual, mas de um dizer de uma esfera maior do alocutor-governo, na figura do alocutor-governador que ao dizer, cria, como dissemos, estes Centros de Jovens e Adultos (CEJAs), responsável por esta modalidade de ensino.

Segundo Guimarães (2018, p.176)... “todo nome próprio significa, entre outras coisas,

porque seu funcionamento significa sempre, na sua história de enunciações, a enunciação que o estabeleceu de algum modo”. Assim, “trata-se de enunciar um nome que toma a enunciação de um outro nome de outra nomeação, como memorável!” (Idem, p.178). Desse modo, a enunciação do nome cuja sigla é CEJA tem como memorável a história de enunciações passadas, existentes em lutas anteriores, em defesa da educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, articulada pela comunidade, educadores, políticos na busca de uma educação que atenda a demanda desse público. Desse modo, ao criar os CEJAs nos municípios-polos, o alocutor-governo situa o que está sendo criado e o lugar dessa criação é o Estado de Mato Grosso. O Decreto nº 1.123, enunciado no Diário Oficial do Estado e nas normativas, delega transformação das escolas em Centros de Jovens e Adultos para algumas escolas em Mato Grosso e nos municípios polos do Estado para atender alunos da EJA.

Assim, por determinação do Decreto Nº 1.123 de 28/01/2008, se dá a nova nomeação da Escola de Jovens e Adultos (EJA), para Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). A mudança da nomenclatura de Escola para Centro de Jovens e Adultos, significa que os *Centros de Jovens e Adultos*, será um espaço para atender a demanda de *alunos sujeitos da educação de jovens e adultos*, que não tiveram oportunidade de terminar seus estudos em idade próprias, nas escolas ditas como *regulares*, (re) significando dessa forma, sua origem, abrangência e área de atuação nas cidades pólos do Estado de Mato Grosso, em que os Centros são um espaço social e político de identidade própria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por estas considerações podemos considerá-las enunciadas na seguinte cena enunciativa:

E-univ. Governo do Estado de Mato Grosso estabelece a criação dos CEJAs....



al-oficial/governador -----at-aluno EJA/sujeitos da educação de jovens e adultos

Nesta cena enunciativa o enunciador dos nomes *aluno EJA* e *sujeitos da educação de jovens e adultos* é universal. Este enunciador é apresentado pelo al-governador. Este alocutor apresenta um enunciador que coloca como estabelecido para todos, nas mesmas condições, o que é enunciado. O que se observa, então, é que o processo de renomeação em questão aqui significa, como memorável, tanto um “aluno EJA” quanto “sujeitos da educação de jovens e adultos”. Isto movimentava a história das ideias sobre a educação no Brasil, afetando o sentido de aluno, como veremos na análise da designação de *aluno*. O alocutor-governo, em relação com o enunciador universal, institui municípios polos como espaço conformado e demarcado de

identidade própria para o atendimento ao aluno/EJA, e Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos/trabalhador/estudante/educando.

Importante ainda considerar que este recorte, enunciado do lugar do alocutor governador traz:

Parágrafo único. A criação dos Centros citados no caput deste artigo será gradativa e dependerá de análise prévia sobre atendidos e disponibilidade orçamentária.

Neste parágrafo temos a expressão *o quantitativo de alunos* e assim significa esta categoria na Lei. Nosso interesse é exatamente dizer o que significa aluno no conjunto desta lei e das demais regulamentações correspondentes. É o que faremos a seguir.

3.2.2. Os Sentidos de Aluno

Continuemos a análise considerando o [R2] que traz a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 que contempla a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Artigo 37 conforme apresentada a seguir.

[R2]

Lei nº 9.394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases)

Art.37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O poder público viabilizará e estimulará a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (LDB 9394/96. Grifos Nossos).

No [R2], se estabelecem as diretrizes e base da educação nacional, como forma de atendimento da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Ao analisarmos o recorte, estamos diante de palavras com significados importantes: *jovens e adultos* no caput do art.37, *alunado* e *jovens e adultos* por repetição no parágrafo §1º, *trabalhador* no §2º e por repetição *jovens e adultos* no §3º. Conforme o [R2] art.37, a *educação de jovens e adultos* será destinada *àqueles*, que “não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A formação nominal *educação de jovens e adultos* é definida por sua finalidade.

Observemos que no [R2] *àqueles* reescreve *jovens e adultos* por anáfora. Assim o caput do art. 37, pode ser parafraseado por:

[R2'] A educação de jovens e adultos será destinada aos jovens e adultos que não

tiveram acesso ou continuidade nos estudos.

Por outro lado, o nome *alunado* no § 1º., enquanto um coletivo de aluno, sugere também a paráfrase:

(R2'') Podem ser alunos do sistema de educação de Jovens e adultos os jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos na idade própria.

O que aparece definido no texto é a categoria de jovens e adultos no Art.37, §1º e §3º, sendo reescriturada por definição no [R2], e que pode significar o que sugere a paráfrase (R2') assim como em (R2''). Semanticamente o que se tem é *que jovens e adultos* determina o sentido de aluno/EJA, como aluno da educação de *jovens e adultos*, aluno/ trabalhador/alunado, pois para ser aluno/EJA, tem que ser jovem e adulto que não teve acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

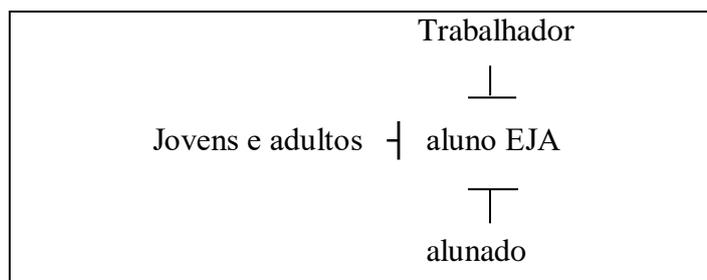
Há jovens e adultos, alunos da EJA, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, a quem será estimulada a permanência do trabalhador ou seja, do aluno trabalhador/EJA, na educação de Jovens e Adultos.

Há alunos jovens e adultos, mas que não são alunos EJA/trabalhador, pois não estudam na educação de jovens e adultos, já que concluíram seus estudos em idade própria no ensino *regular*.

Assim, chegamos na designação para aluno EJA, que não se confunde com a referência. A designação é representada na análise pelo Domínio Semântico de Determinação (DSD) de uma palavra, considerado a partir das relações de uma palavra como outras do mesmo texto.

Pela análise do [R2], *jovens e adultos*, determina *aluno* da EJA. E *aluno* EJA é determinado também por *trabalhador* e por *alunado*. O que leva a considerar, no DSD abaixo, a seguinte designação para aluno EJA:

DSD-1



Passemos agora para as análises dos recortes [R3] a R[6] assim apresentados:

[R3]

Para que seja feita a matrícula do aluno da EJA Ensino Fundamental o aluno deve ter no mínimo 15 (quinze) anos completos e na EJA Ensino Médio de 18 (dezoito) anos completos, no ato da matrícula, que poderá ser realizada a qualquer momento do ano letivo.

Na forma de oferta por área de conhecimento será facultada a matrícula:

[...] g- excepcionalmente, o aluno que comprovar ter eliminado uma ou mais áreas, poderá concluir a etapa da educação básica no mesmo ano letivo, matriculando-se na área não concluída. Ex.: o educando que eliminar as áreas de CHT e CNT via exames supletivos, busca o CEJA e matricula-se no 1º trimestre na área de LCT, do 1º ano, no 2º trimestre matricula-se no 2º e no 3º trimestre.

No desenvolvimento da análise do [R3] a reescrituração do termo aluno se dá por sinonímia. *Aluno* é reescriturado por *educando* e *Educando* reescritura *aluno da EJA* do início do recorte.

Esse modo de reescrituração significa por *sinonímia, especificação, desenvolvimento, globalização/totalização e definição*. Observemos agora os demais recortes.

Tomemos um outro recorte com o mesmo objetivo, mostrar como os textos atribuem sentido a aluno. Consideremos [R4], [R5], [R6].

[R4]

[...] C-Em áreas de conhecimento de dois Anos, sendo que a matrícula no Ano posterior terá como pré-requisito a conclusão com êxito da área do Ano anterior. Ex.: O educando é do 1º ano do ensino médio; no primeiro trimestre ele cursou com êxito a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; no 2º trimestre ele disponha de tempo para cursar duas áreas de turnos diferentes. O CEJA naquele trimestre ofertava apenas a área de Linguagem do 1º Ano, no entanto, estava ofertando a área de Ciências humanas do 2º ano, então será permitida matricular-se e cursar em um turno a área de Linguagem do primeiro ano em outro turno a área de Ciências Humanas do 2º Ano.

[R5]

A modalidade EJA no Estado de Mato Grosso está regulamentada pelas Resoluções n.05/2011-CEE/MT e n. 02/2015, sendo que a matrícula para cursar disciplinas com Carga Horárias Etapa-Disciplina/Presencial terá a seguinte organização: Considerando a forma diferenciada de oferta da modalidade EJA, que envolve flexibilidade na estruturação dos tempos, espaços e currículo, contemplando as especificidades das diversidades e dos estudantes trabalhadores, bem como dos educadores no fazer pedagógico e suas metodologias diferenciadas.

[R6]

[...] Art. 84. A Classificação do estudante, em qualquer etapa, série, ano ou fase, exceto a primeira do Ensino Fundamental, serão feita: III. Por avaliação realizada pelo coletivo dos professores da escola, independentemente de escolarização formal anterior ou quando não for possível a recuperação dos registros escolares, realizada pela instituição receptora, para situá-lo na etapa, série, ano, ciclo, período ou fase adequada. Parágrafo único. Para a classificação deverão ser verificados os conhecimentos da Base Nacional Comum do currículo.

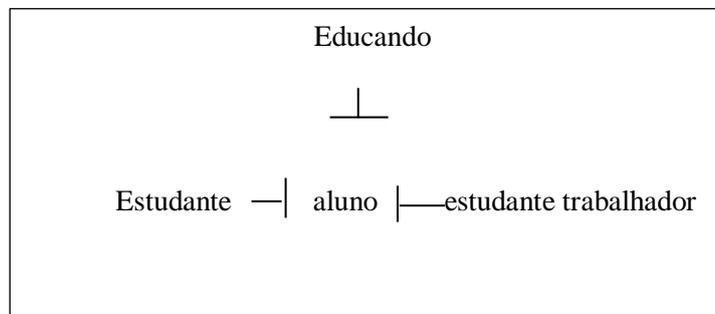
Nos recortes [R4], [R5] e [R6], *aluno* é reescriturado por *educando* em [R4], *estudantes trabalhadores* em [R5] e *estudante* em [R6] por sinonímia. A reescrituração por

sinonímia acaba por predicar algo de um termo sobre o outro. A palavra *aluno* é substituída pelas novas reescrituras por *educando*, *estudantes trabalhadores* e *estudante*, ou seja, o processo de reescritura liga os pontos de um texto aos outros, (re)significando *aluno* por sinonímia nos recortes diferentes. Nessa análise em específico, as relações de sinonímia não estão nos mesmos recortes, mas em recortes diferentes de documentos oficiais que formam uma série de outros recortes, que constituem o *corpus* para análise semântica enunciativa, redizendo o já dito como próprio da reescritura.

Continuando a observação por sondagens através dos recortes, no [R5], temos uma reescritura por substituição anafórica *estudante* é reescriturado por o em *situá-lo*. Em *situá-lo*, a reescritura anafórica o (ele) retoma *estudante*. No [R4] a reescritura também se dá, como em [R6], por substituição anafórica e assim se significa que o estudante deve ser considerado numa certa *etapa, série, ano, ciclo, período ou fase*, que incide sobre a forma –lo (ele).

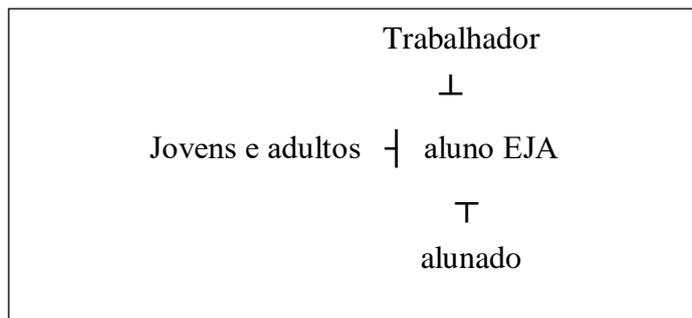
Assim chegamos, considerando a série das ROPS, ao seguinte DSD, ou seja, à designação de *aluno* no conjunto destes documentos, pode ser considerado no DSD 2:

DSD 2



Podemos relacionar este DSD ao DSD 1, já apresentado acima:

DSD 1



O DSD da LDB 9.394/96 significa *aluno* como determinando semanticamente por *jovens e adultos* e por *trabalhador*. No DSD-2, das ROPS, *aluno* significa determinado semanticamente por *educando, estudante, estudante trabalhador*.

O que os dois DSDs mostram é que se estabelece uma relação de sentidos tal que *trabalhador* atribui sentido a *aluno EJA*. Produz-se um outro sentido para *aluno*, não só como determinado por *estudante* ou *educando*, mas também por *trabalhador*. Seria interessante se perguntar aqui como se constitui a história desse deslocamento no sentido de *aluno estudante* para *aluno estudante e trabalhador*.

A análise da designação nestes documentos, aparentemente pobre, por serem poucos os elementos que se mostram, significa, de algum modo, por caminhos não necessariamente os esperados, na história da educação no Brasil. Desde a alfabetização, fica significada a incapacidade do estado e da sociedade garantirem seus jovens regularmente na Escola. Isto no momento mesmo em que se instalam certas condições, como esta que analisamos, para se universalizar o direito à educação para os que não puderam dela se valer. Esta análise da educação nos coloca diante de uma contradição específica na história da educação no Brasil.

3.2.3.- A Cena enunciativa

Tendo em vista as análises da designação de *aluno* e da cena enunciativa da enunciação dos dispositivos legais, seria interessante o seguinte questionamento: como se constitui a história desse deslocamento, no sentido de *aluno estudante* para *aluno estudante e trabalhador*, enunciado pelo alocutor-governo.

É do lugar do Estado que se constitui esse deslocamento de sentido, no material analisado. É interessante observar que esse deslocamento significa uma atitude do Estado de Mato Grosso, nos termos de um quadro estabelecido pela LDB 9.394/96, de dar novas condições, mais sustentadas e organizadas, para atender parte da população que não conseguiu sua formação escolar no tempo devido ou seja, série/ano. Mas significa também a incapacidade do Estado, agora digo do Estado Brasileiro, do País e de seus entes federados, assim como da sociedade brasileira de formar seus jovens na época devida, esperada pelo funcionamento da educação regular, no momento em que ainda não são significados como trabalhadores. Diferentemente do ensino regular, onde se tem alguns jovens estudantes inseridos no mercado de trabalho, principalmente como *menor aprendiz*; na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse percentual é praticamente 100% dos alunos trabalhadores nos diversos segmentos da sociedade.

Assim, fica claro que o espaço de pertencimento do aluno compreendido como “regular”, não é o mesmo espaço característico do “aluno EJA”, como lugar de construção de identidade adquirida e de pertencimento que, através do Decreto nº 1.123, possibilitou a mudança dos alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA para os Centros de Jovens e Adultos-CEJAs, num movimento político e social do Governo do Estado de Mato Grosso. Com isso, houve um deslocamento pedagógico de todo processo de ensino aprendizagem para atender à nova matriz curricular estruturada para o engajamento do sistema educacional, para os alunos dos Centros de Jovens e Adultos de funcionalidade pedagógica diferenciada para atendimento desses alunos.

Um fator importante para compreendermos o contexto em que os alunos EJA estão inseridos é observarmos dentre outras coisas, a sua organização pedagógica embasada nas Rops que dirigem o funcionamento dos Centros de Jovens e Adultos nas seguintes formas de atendimento: Presencial: por ano, área de conhecimento, disciplina e Exame Supletivo; On line: por área do conhecimento e por disciplina. Assim os Centros de Jovens e Adultos para melhor atender seus alunos, tem disponibilizadas duas matrizes curriculares vigentes para atendimento dos alunos por área do conhecimento e por disciplina:

considerando a forma presencial de oferta da modalidade, que envolve flexibilidade na estruturação dos tempos, espaços e currículo, contemplando as especificidades das diversidades e dos estudantes trabalhadores, bem como dos educadores no fazer pedagógico e suas metodologias diferenciadas”. (ROP- Regras de Organização Pedagógica: 2009, 2010, 2011).

Novas roupagens nas leis, normativas, orientativos, matrizes, resoluções e desenvolvimento curricular diferenciada para sanar as defasagens desses alunos jovens, adultos e trabalhadores mato-grossenses, inseridos na Educação de Jovens e Adultos. Uma realidade cada vez mais presente nas pesquisas educacionais, como alunos que mesmo apresentando todas essas oportunidades, não conseguem concluir seus estudos, engrossando as estatísticas dos alunos evadidos da Educação de Jovens e Adultos.

São muitos os desafios encontrados na Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere a permanência desses alunos em sala de aula, pois recebemos alunos pescadores que só frequentam as aulas na época de piracema, quando está proibida a pesca; alunos vaqueiros que trabalham em fazendas; do exército brasileiro que quando estão de serviço ou plantões, ficam até 15 dias sem assistir às aulas. Temos alunas cuidadoras de idosos que precisam estar no trabalho às 21 horas e, a partir desse horário, deixam as salas de aulas; temos garotas de programa que ao aparecer uma atividade de trabalho, deixam seus pertences em sala e voltam no horário de saída. Nas salas de aulas encontram-se as senhoras de 60, 70 anos, mas

também jovens de 15, 18, 20 anos que convivem no mesmo espaço, gerando conflitos de geração que são evidenciados tanto nos gestos corporais quanto na verbalização: os mais jovens cobram a lentidão dos adultos e em contra partida os adultos dizem não estar sendo respeitados quanto ao seu ritmo próprio de aprendizagem. Enfim, na Educação de Jovens e Adultos, existe uma diversidade de alunos, vivências, acontecimentos e cada qual com sua subjetividade relacionando-se com o outro, no universo heterogêneo da sala de aula. Nesse espaço de enunciação, que também é um espaço político, há um conflito de funcionamento da linguagem que se constitui de forma desigual e contínua, onde os alocutores (lugares sociais do dizer), que são os alocutores alunos da EJA adultos e os alocutores alunos da EJA jovens, que dividem o mesmo espaço (lugar social), porém de forma desiguais, havendo uma partilha do real produzindo sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta para o desenvolvimento desta pesquisa teve como centro o estudo da designação da palavra “aluno” em documentos oficiais do Estado de Mato Grosso tais como: As ROPs (Regras de Organização Pedagógica), o Decreto de Criação dos Centros de Jovens e Adultos (CEJAs) e a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) embasados pela Teoria Semântica do Acontecimento, como fundamento para se pensar a relação da linguagem com o mundo, com as coisas, com o real. Sendo assim, fomos levados a visitar outros espaços enunciativos, percebendo a divisão de lugares atravessados pelo político entre língua e falantes.

Nessa trajetória, observamos que a educação no Brasil foi primeiramente pensada para a classe dominante, a elite agrária; anos mais tarde, com a industrialização, percebeu-se a necessidade de alfabetizar os adultos para atender as transformações do país antes agrário; a partir dessa perspectiva, pensou-se num modelo de educação que contemplasse tais necessidades e principalmente da classe trabalhadora adulta, vista como “analfabeta”, num país em ascensão.

De forma incipiente foram-se criando políticas públicas educacionais para atender os jovens e adultos brasileiros, os alunos trabalhadores que buscavam novamente a escola como meio de solucionar a defasagem na escolarização. Assim, a preocupação, que antes nunca fora resolvida pelas esferas públicas, passou a ser a coluna cervical do sistema educacional brasileiro de ensino, como metas a serem alcançada nas esferas mundiais.

A partir da LDB 9.394/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em seu Art.37, trata da Educação para os Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, para atender aos alunos que foram excluídos do processo de escolarização. A LDB 9.394/96 e o Decreto Nº 1.123 de 28 de janeiro de 2008, demonstram grandes avanços e conquistas na demarcação do espaço identitário para alunos EJA, como garantias de uma equalização da escolaridade para todos aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada.

Essa questão pode ser observada na LDB 9.394/96 como engajamento da luta da sociedade civil brasileira, apontando, através das análises semânticas do capítulo III, que há *Estudante* e *Estudante/trabalhador*, dividindo politicamente o espaço que o *aluno trabalhador* ocupa enquanto estudante da escola fundamental e média no Brasil, daqueles que não puderam concluir seus estudos em idade apropriada. Assim as políticas públicas educacionais voltaram-se para os alunos adultos no enfrentamento do analfabetismo, propiciando uma educação específica para o aluno da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) ganhou notoriedade com os pensamentos do educador Paulo Freire, de filosofia libertária; porém, conforme apontado nesta pesquisa, com a ditadura militar, houve um retrocesso e o Método Paulo Freire foi substituído pelo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Nesse processo de constituição desenha-se um novo panorama de uma massa significativa de alunos trabalhadores adultos; observou-se, pelas esferas públicas, que não eram os mesmos alunos das escolas “regulares”, mas sim, alunos adultos, trabalhadores, estudantes jovens e adultos, que não puderam concluir seus estudos em idade própria, abandonando as salas de aulas.

Percebemos então, através desse suscinto recorte, que a história da educação esteve atrelada às conquistas das classes sociais dos vários segmentos da elite brasileira, preocupadas com a diversidade dos sujeitos que compõe o universo da educação: estudante trabalhador, aluno da Educação de Jovens e Adultos, educando, etc. Ao estudarmos a história das ideias da educação do Brasil, o aluno adulto foi ganhando espaço nos diferentes contextos políticos e sociais na construção de identidade enquanto aluno/trabalhador, o adulto jovem que retorna à escolarização.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo dos anos, foi sendo construída pelas esferas públicas, buscando espaço próprio para a construção de identidade: a identidade do estudante trabalhador, do adulto pai e mãe de família, do educando que não teve a oportunidade de concluir seus estudos em idade própria, mas contrariando as estatísticas, retornaram às salas de aulas, não como uma folha em branco, necessitada de elementos para escrever sua história, mas com experiências de vida que, orgulhosamente, nos são apresentadas; histórias permeadas por superação, dores, risos, lágrimas, fracassos, mas, também de vitórias construindo num grande mosaico de etnias, classes sociais e alunos trabalhadores, jovens e adultos da EJA em Mato Grosso e no Brasil. Histórias que são contadas por todos aqueles que têm a oportunidade de conhecer esse público que também já foi nomeado de clientela, hoje, referidos como alunos da EJA, trabalhador, dos espaços formativos da educação de jovens e adultos, que enunciativamente atribui sentido a aluno como estudante e estudante trabalhador.

No desenvolvimento das análises, percebemos o movimento da palavra aluno nos recortes selecionados, reescriturados por aluno trabalhador, educando e aluno EJA, demonstrando que existe uma disputa pelos diferentes enunciadores e alocutores ao designar o aluno da Educação de Jovens e Adultos ou aluno/EJA, nos discursos em que a linguagem significa, a constituição semântica dos enunciados atravessados pela própria temporalidade histórica em que houve um avanço significativo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso e nas conquistas enquanto modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases

(LDB) 9.394/96. Assim, a análise enunciativa evidencia um aspecto em particular: há estudante e estudante/trabalhador, revelando a questão da relação do trabalhador enquanto estudante da escola fundamental e média que não conseguiu terminar seus estudos;

Tal como vimos pela análise do capítulo III, notadamente pelos recortes 1 e 2 o movimento da palavra *aluno* nos recortes selecionados, reescriturados por *aluno trabalhador*, *educando* e *aluno EJA*, demonstrando que existe uma disputa pelos diferentes enunciadores e alocutores ao designar o aluno da Educação de Jovens e Adultos ou aluno/EJA. Assim, a análise enunciativa evidencia que há *estudantes trabalhadores, jovens e adultos, alunos da EJA, educandos, estudante*.

Dessa forma, as análises nos levaram à observação por sondagens através dos recortes que foram se constituindo no *corpus* deste trabalho de pesquisa. Conforme a sondagem, no [R6], temos uma reescrituração por anáfora sendo a seguir, reescriturado *estudante* por *situá-lo* na etapa, série, ano, ciclo, período ou fase. Em *situá-lo*, a substituição anafórica a *ele, onde (ele)*, remete ao *estudante*. Assim, *ele* substitui o *estudante*. No [R4] a reescrituração também se dá pela mesma figura de linguagem do [R5], ou seja, por anáfora em que *ele* (pronome pessoal do caso oblíquo—o (-lo)) correspondente a terceira pessoa do singular, usado para designar pessoa ou aquilo de que se fala), substitui *educando*.

Já a expressão *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* significa uma história da educação no Brasil que poderia ser considerada referencialista, mas conforme explicita Guimarães (2002, p. 9), “é sua significação enquanto algo próprio das relações da linguagem e também, e por isso mesmo, enquanto uma relação simbólica exposta ao real, enquanto uma relação tomada na história. Deste modo a designação identifica objetos, tal como diria Rancière (1992)”.

Ainda que a Constituição de 1988, garanta uma educação para todos, a LDB 9.394/96 reafirma esse direito e a permanência de todos que buscam concluir seus estudos; o maior desafio, sob a nossa ótica, após o desenvolvimento desta pesquisa, não é o retorno às salas de aulas, mas a permanência e a conclusão da escolarização desses alunos da Educação de Jovens e Adultos. A evasão, a desistência e o abandono continuam a engrossar as estatísticas de analfabetismo como respostas às defasagens das políticas públicas educacionais brasileiras. Cabe-nos refletir, sobre a inoperância dessas políticas públicas educacionais, que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso e no Brasil; políticas essas que deveriam ser pensadas para atender de fato e de direito os alunos da EJA como forma de conduzi-los à terminalidade de sua escolarização, oportunizando-os à igualdade dos direitos de cidadão brasileiro, trabalhador, aluno, estudante da Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, falar da Educação de Jovens e Adultos é antes de mais nada compreendermos uma história de luta que muitas vezes vieram como suplência negando a possibilidade de alfabetizar o adulto por falta de políticas públicas duradoura que de fato, demonstraria a preocupação com essa classe trabalhadora.

Não podemos deixar de evidenciar neste trabalho, que houve um retrocesso na Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, e após anos de conquistas por uma educação de qualidade e um espaço identitário para o aluno da EJA, vivemos um período de incertezas, de perdas, dissipados pelos interesses de algo maior que desconhecemos, mas, que estão arraigadas na própria história da educação de jovens e adultos. Uma história e muitos sentidos, que aos poucos foram sendo tecidas nos diversos espaços discursivos da linguagem. Espaços dos quais temos autoria enquanto pertencentes à Educação de Jovens e Adultos; uma educação que ao longo de sua constituição, em diversos tempos históricos, foi negada pelo próprio Estado e que continua sendo negrigenciada, por àqueles que deveriam de alguma forma, proteger e dar visibilidade a esses lugares de pertencimento dos alunos EJA em Mato Grosso.

Falar dessa história é lembrar de tantas lutas engajada pelos segmentos da sociedade brasileira; uma sociedade que anseia por dias melhores, por uma educação de qualidade, onde a educação de jovens e adultos/EJA, possam receber em seus espaços, os alunos trabalhadores, estudantes, os jovens e adultos que veem na EJA a possibilidade de retomarem seus estudos, constituindo uma relação com o real, significado pela linguagem, nesses lugares de memórias, de outros dizeres, que chamamos de espaço de enunciação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. **Filosofia da Educação**. São Paulo : Editora Moderna, 1998.
- _____. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- _____. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo/SP. Editora Moderna, 2006.
- _____. **Historia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010 (Os Fundadores da USP).
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo/SP. Arte & Ciência. 2004.
- BASSETO , Bruno Fregni . **Elementos de Filologia** . São Paulo/SP.E#DUSP, 2005.
- BRANDÃO, C. R. **História do Menino que lia o Mundo**. 2.ed. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001.
- _____. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2002.
- _____. **Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BENVENISTE, Émili. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de NOVAK, Maria da Glória e NERI, Luiza. Revisão do Professor SALUM, Isaac Nicolau. São Paulo, Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1976.
- _____. **Estrutura das relações de pessoa no verbo**. In: Problemas de Linguística Geral I. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- _____. **Da subjetividade na linguagem**. In: Problemas de Linguística Geral I. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas/São Paulo. Editora Pontes, 1989.
- _____. (1959). **As Relações de tempo no Verbo Francês**. Problemas de Linguística Geral, vol. 1. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2005, p.260- 276.
- _____. **Noms d'agent et noms d'action en indo-européen**, 1948.

_____. **Le vocabulaire des institutions indo-européennes.** (Collection 'Le Sens Commun'.) 2 vols.: 376 pp.; 340 pp. Paris: Les Éditions de Minuit, [1969]. Fr. 54.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB N° 1 de 05 de julho de 2000**, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> - acesso em 01 de abril de 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN n°.** 9394 de dezembro de 1996. MEC. Brasília: MEC/CNE, 1999.

_____. MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC; FUNAPE/UFG, 2009.

_____. **Parecer CNE/CEE N°11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. acesso em 01 de abril de 2012.

BELLO, Luiz de Paiva. **História da Educação no Brasil.** Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>

BRÉAL, Michel. **Ensaio de Semântica: Ciência das Significações**/Michel Bréal. Tradução Aída Ferrás. Editora EDUC. São Paulo/SP. 1992.

BRESSAN, N. T. W. A tríade enunciativa: um estudo sobre a não-pessoa na teoria da enunciação de Émile Benveniste. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: Práticas Pedagógicas e Fortalecimento da Cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

CHALHUB, S. **Funções da Linguagem.** São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia** : dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1 / Marilena Chamo -2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Mente.** Brasília:UNB, 1998.

COSTA, Emília Viotti. **Da Monarquia à República: Momentos Decisivos.** 6ª.Edição. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. – (Biblioteca básica).

COSTA, Mariza Domingos e Célio Juvenal. **Catequese e Educação dos Indígenas na Colônia: Alguns Apontamentos.** Universidade Estadual de Maringá. 2009, p.8.

COLLART, Paul. **Bulletin papyrologique XV (1935).** In: *Revue des Études Grecques*, tome 49, fascicule 233, Octobre-décembre 1936. pp. 501-535.

CHAGAS, Valmir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.
 _____. **A Universidade Crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. In: Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/issue/view/373>> .

DELORS, Jacques e outros. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5 ed., São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Campinas: Revista Educação e Sociedade. v. 26, n.92. 2005.

DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

DUCROT, Oswald. **Les Mots du Discours**. Paris: Minuit, 1980.

_____. **Princípios de Semântica Linguística**. São Paulo, Cultrix, 1977.

_____. **Escalas Argumentativas: Provar e Dizer**. São Paulo, Global, 1973.

_____. **Estruturalismo e Enunciação**. Princípios de Semântica Linguística. São Paulo, Cultrix, 1977.

_____. **O Dizer e o Dito**. Revisão Técnica da Tradução. Eduardo Guimarães. Campinas/SP, Pontes, 1987.

_____. **Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação**. In: _____. O dizer e o dito. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. (1989). **Argumentação e “Topoi” Argumentativos**. In: GUIMARÃES, E. (Org.). História e Sentido na Linguagem. 2. Ed. Campinas: Editora RG, 2008.

_____. **Argumentação Retórica e Argumentação Linguística**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

FARACO, C. **Linguística Histórica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FAUNDEZ, Antonio. **Alfabetização, Pós-Alfabetização e Cultura Oral na Educação Africana**. In: GADOTTI, Moacir: **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002, p.213-214.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007b, p.150.

_____. **A Importância de Ler em Três Artigos que se completam**. 4 ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FONTANA, Mônica Zoppi Fontana. **A Palavra e a Frase**. Campinas/SP. Editora Pontes, 2006.

FONSECA, Paulo Roberto da; NEGRI, Paulo. **A Formação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 07. Ano 02, Vol. 03. pp 94-104, Outubro de 2017. ISSN:2448-0959.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática,1994.

_____. **História das Ideias Pedagógicas**. 8ª Edição. São Paulo/SP. Editora Ática, 1999.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: Correntes e Tendências**. In: GADOTTI Moacir, ROMÃO, José Eustáquio (org). **A Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.29-39, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: Um Estudo Enunciativo da Designação**. Campinas-SP: Editora: Pontes, 2017. 4ª Edição.

_____. **História da Semântica. Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Semântica, Enunciação e Sentido**. Campinas-SP: Editora: Pontes, 2018.

_____. **Semântica do Acontecimento-Um estudo Enunciativo da Designação**. Campinas/SP: Editora Pontes, 2002.

_____. **Os Estudos Sobre Linguagens: Uma História das Ideias**. SBPC/Labjor. 2001.

_____. **Os Limites do Sentido**. Campinas/SP. Editora Pontes, 1995.

_____. **A Enumeração. Funcionamento Enunciativo e Sentido**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas/SP, v.1, n.51, 2009.

_____. **Texto e Argumentação**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Civilização na Linguística Brasileira no século XX**. Matranga. Rio de Janeiro, n.16, 2004.

_____. **Análise de Texto: Um Estudo Enunciativo.** Conferência n° 60ª. Reunião Anual da SBPC, Campinas: Unicamp, 2008.

_____. **Análise de Texto. Procedimentos, Análises, Ensino.** São Paulo: Hucitec, 2011. Campinas, Editora RG.

_____. **Política de Línguas e Linguística Brasileira.** In ORLANDI, E.P. (org.). Política linguística no Brasil. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Em Torno de um Nome Próprio de Cidade. Sobre a Produção dos Sentidos de uma Origem.** Cadernos de Estudos Linguísticos. Unicamp, v.53, p.137-147, 2011.

_____. **História da Semântica: Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil.** Campinas/SP. Editora: Pontes, 2004.

_____. **Designação e Acontecimento Traços de Linguagem.** V.3, n.2, p.97-103, 2019.

_____. **O Político e os Espaços de Enunciação.** Conferência no I Encontro Nacional de Linguagem, História, Cultura, Cáceres: Unemat, 2000.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação e Movimento Operário.** São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **História da Educação.** 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. maio/jul./ago/ n. 14, 2000.

_____. **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de Jovens e Adultos no Brasil:** contribuições para uma avaliação da década da Educação para todos. São Paulo: Ação Educativa, v. 14 n° 1 p-29-40 março2000.

HADDAD, Sergio. **A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) Educação de Jovens e Adultos-novos leitores, novas leituras. Campinas: São Paulo: Ação educativa, 2001.

HOLANDA, S. B. de. **História Geral da Civilização Brasileira:** a época colonial. v. 1, 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

KARIM, Taisir Mahmudo. **Dos nomes à História - o processo constitutivo de um Estado:** Mato Grosso. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, Campinas, 2012.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem.** Lisboa: Edições 70, 1969

LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas Repercussões na Realidade Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro-RJ, 1904. Publicado originalmente na RBEP v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística: Uma Introdução.** (Averburg, M. W., Trad.). São Paulo: Editora Nacional, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Cortez: 1985.

NISKIER, A. **Administração Escolar**. Porto Alegre, RS: Tabajara, 1969

ORLANDI, Eni Puccelli. **As Formas do Silêncio, no Movimento dos Sentidos**. 6 ed., Editora: da Unicamp. Campinas-SP., 2007.

_____. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. 7. Ed. Campinas/SP: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PAIVA, José. M. **Igreja e Educação no Brasil Colonial**. In: STEPHANOU, M. BASTOS (org) **Histórias e memórias da educação do Brasil, Séculos XVI-XVIII**. Petropolis, RJ: Vozes, 2004.

PAIVA, Vanilda. **Educação de Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 1987.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PILETTI, Claudino. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **História da Educação no Brasil**. 6. Editora: São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Filosofia da Educação**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **História da Educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

PILLETTI, N. e PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.

PFEIFFER, Cláudia. **Políticas Públicas de Ensino**. Unicamp, 2011.

PRADO, Caio Júnior. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo/SP. 13ª Edição. Editora Brasiliense, 1973.

RIBEIRO, Maria Lúcia Santos. **História da Educação Brasileira – a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **História da Educação Brasileira: a Organização Escolar**. 12. Editora: São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. **A Educação Pública antes da Independência**. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 32-47, v. 1.

ROELIS, Janice Vindilino. **Para além da História Educacional: Um Estudo Enunciativo das Reescrituras que Designam a Educação Integral**. 2017. Edição: Revista ECOS, 23 (2). Recuperado de <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/2675>

ROPS-REGRAS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA-SEDUC-MT. 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019.

SANTOS, Edinéia Natalino dos. **O Fenômeno do “Rejuvenescimento” dos Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os Desafios para a Organização do trabalho Pedagógico**. 2013. Dissertação apresentada no Mestrado de Educação da UNEMAT.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 1857-1913. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes; Izidoro Blikstein- 28 edição. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. Editora Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/Sp. Autores Associados, 2008.

SILVA, Mariza Vieira. **História da Alfabetização no Brasil**. A Constituição de Sentidos e do Sujeito da Escolarização. Campinas/SP. S.n.j.1998.

ANEXOS



Publicado por

há 13 anos

Por que esse conteúdo está aqui?

O JusBrasil não cria, edita ou altera o conteúdo exibido. Replicamos somente informações que foram veiculadas pelos órgãos oficiais. Toda informação aqui divulgada é pública e pode ser encontrada, também, nos sites que publicam originalmente esses diários.

[Reportar página](#)

PODER EXECUTIVO DECRETO Nº 1.123, DE 28 DE JANEIRO DE 2008.

Regulamenta a Lei Complementar n.º de 1º de outubro de 1998, criando e estruturando organizacionalmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1º Fica criado nos municípios pólos, a partir de 2008, os **Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS**, vinculados à Secretaria de Estado de Educação, conforme Anexo Único deste Decreto.

Parágrafo único. A criação dos Centros citados no caput deste artigo será gradativa e dependerá de análise prévia sobre o quantitativo de alunos atendidos e disponibilidade orçamentária.

Art. 2º Os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, têm por objetivo constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos.

Art. 3º Para atender o objetivo deste Decreto, os CEJAS contarão com a seguinte Estrutura Organizacional:

- I – 1 (um) Diretor;
- II – 1 (um) Coordenador-Geral com dedicação exclusiva;
- III – 1 (um) Coordenador Pedagógico por turno de funcionamento com dedicação exclusiva;
- IV – 1 (um) Coordenador para cada área de conhecimento por turno de funcionamento;
- V – 1 (um) Secretário Escolar;
- VI – até 4 (quatro) Técnicos administrativos, com formação específica, por período;
- VII – 3 (três) Técnicos Multimeios com formação específica, sendo 1 (um) por período;
- VIII – até 4 (quatro) Apoio Administrativo Educacional – Limpeza, para cada período de funcionamento;
- IX – até 2 (dois) Apoio Administrativo Educacional – Nutrição, por período de funcionamento;
- X – 4 (quatro) Apoio Administrativo Educacional - Vigilante;
- XI – até 6 (seis) Apoio Administrativo Educacional - função agente de pátio, um por período.
- XII – Equipes de Professores, conforme número de alunos matriculados, para atender as ofertas propostas pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Art. 4º Compete aos Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS a oferta de educação de jovens e adultos nas modalidades presencial, semi-presencial, a distância e exames supletivos, oferecidos pelo Poder Público.

Art. 5º Compete à Secretaria de Estado de Educação as providências necessárias para o funcionamento dos Centros citado no artigo 1º deste Decreto.

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 28 de janeiro de 2008, 187º da Independência e 120º da República.

ANEXO ÚNICO

Nº	MUNICÍPIOS PÓLOS
01 Alta Floresta	
02 Barra do Garças	
03 Cáceres	
04 Confresa	
05 Cuiabá	
06 Diamantino	
07 Juara	
08 Juína	
09 Matupá	
10 Pontes e Lacerda	
11 Primavera do Leste	

[R2] ROP 2011-Aluno da Eja

iferreira

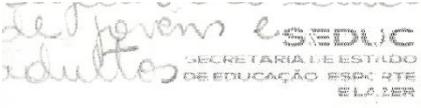
Ano Letivo 2013

GERAL	ORGANIZAÇÃO, DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA DOS CURSOS EJA
	A modalidade EJA no Estado de Mato Grosso está regulamentada pela Resolução n.05/2011-CEE/MT, com a seguinte estrutura:
	ENSINO FUNDAMENTAL -
	1 - I Segmento - organizado em 02 Anos, com 800h/anuais cada ano = 1600h (mínimo);
	2 - II Segmento - organizado em 02 Anos , com 800h/anuais cada ano = 1600h (mínimo);
	ENSINO MÉDIO
	1 - Organizado em 02 anos - cada ano com 600 h/anuais = 1.200horas (mínimo).
	Atenção - Na nova organização da EJA o 2º Ano do Ensino Médio/EJA, concluído com êxito (entende-se as três áreas do conhecimento), tem caráter de terminalidade da etapa, com direito a certificação.
	A partir de 2013 não será ofertada turmas na organização de três anos, regulamentada pela Resolução n. 180/00-CEE/MT.
	FREQUÊNCIA
	Tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio será exigida a frequência de no mínimo 75 % sobre a carga horária total da Matriz curricular, com as seguintes possibilidades:
	1 -I Segmento do Ensino Fundamental , considerando que a matrícula é de caráter anual, a apuração da assiduidade também será anual, ou seja, ao final do ano letivo.
	2 -II Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerando que a matrícula é trimestral, a apuração da assiduidade também será feita ao final de cada trimestre letivo.
	MATRÍCULA/IDADE DE INGRESSO/ 29
	Para que seja feita a matrícula do aluno da EJA Ensino Fundamental o aluno deve ter no mínimo 15 (quinze) anos completos e na EJA Ensino Médio no mínimo 18 (dezoito) anos completos , no ato da matrícula, que poderá ser realizada a qualquer momento do ano letivo.
	OBS. Ao completar a idade exigida para as etapas Fundamental ou Médio, o aluno poderá transferir-se de outros cursos para turmas de EJA, a qualquer momento do ano letivo.
	A partir de 2013, será obrigatório informar o número do Cadastro de Pessoa Física - CPF , no Cadastro/(re)matrícula de todos os alunos do 1º e 2º Segmentos/Ensino Fundamental/EJA e Ensino Médio, das matrizes urbanas.
	Não haverá obrigatoriedade de informar o CPF nas matrizes: educação infantil (Creche Nasla e Maria Eunice), educação do campo (todos os cursos), educação quilombola/campo (todos os cursos), 1º Ciclo/Ensino Fundamental/ urbano, sistema sócioeducativo, pessoas privadas de liberdade e populações indígenas identificado por "indígena/cor/raça" independente da escola em que estiver matriculado.
CALENDÁRIO ESCOLAR	
* Para o I Segmento/Fundamental e Ensino Médio Proeja o calendário escolar é anual. Para o II Segmento/Fundamental e Ensino Médio Por Área de Conhecimento o calendário escolar terá organização Trimestral.	
* O ano letivo nos CEJAs, para a oferta das etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, organizar-se-á em 03 Trimestres letivos, abrangendo as três Área do Conhecimento. Os 03 trimestres computarão o mínimo de 200 dias letivos anuais, conforme legislação vigente..	
* Cada trimestre computará no mínimo 67 dias para o desenvolvimento de cada Área de Conhecimento, sendo que ao final do ano letivo computará o mínimo de 200 dias letivos .	
* Para a realização do cadastro dos dias letivos no calendário, a quantidade de dias letivos da escola tem que estar de acordo com as normativas da SEDUC.	

[R3] ROP 2013-Educando

ATRIBUIÇÃO DE CLASSES/AULAS	QUADRO DOS SERVIDORES CEJAS					
	PLANEJAMENTO, PROVIMENTO E GESTÃO DE QUADRO DE PESSOAL					
	CARGOS	Nº DE TURMAS				
	ESCOLA COM 03 (TRÊS)TURNOS DE ATENDIMENTO	1 A 10 Turmas 2 turnos	11 A 40 Turmas 2/3 turnos	41 A 70 Turmas 2 turnos	41 A 70 Turmas 3 turnos	71 a 100 Turmas 3 turnos
	Diretor	0	1	1	1	1
	Coordenador Pedagógico	1	1	2	3	3
	Coordenador de Área 30 h	0	3	3	6	6
	Secretário	1	1	1	1	1
	Técnico Adm Educacional	2	3	6	9	12
	TAE/Biblioteca/Video - Multimídios	1	2	2	3	3
	TAE- Lab Inf/Exame Supl On Line	1	1	1	1	1
	TAE/Exame Supletivo On Line	1	1	1	1	1
AJUSTE DE MATRÍCULA	FLEXIBILIDADE NAS FORMAS DE MATRÍCULAS NOS CEJAS					
	Na forma de oferta por área de conhecimento será facultada a matrícula:					
	a- em mais de uma área de conhecimento do mesmo Ano no trimestre, em turnos diversos, no mesmo CEJA;					
	b- em apenas uma área por trimestre e por turno, sendo que ao concluir uma área de um Ano, o educando deverá matricular-se no trimestre posterior na(s) área(s) não cursada(s) do mesmo Ano.					
	c - em áreas de conhecimento de dois Anos, sendo que a matrícula no Ano posterior terá como pré-requisito a conclusão com êxito da área do Ano anterior. <i>Ex. O educando é do 1º ano do ensino médio; no primeiro trimestre ele cursou com êxito a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; no 2º trimestre ele dispõe de tempo para cursar duas áreas em turnos diferentes. O CEJA naquele trimestre, ofertava apenas a área de Linguagem do 1º Ano, no entanto, estava ofertando a área de Ciências Humanas do 2º ano, então será permitido matricular-se e cursar em um turno a área de Linguagem do primeiro ano em outro turno a área de Ciências Humanas do 2º Ano.</i>					
	Vale ressaltar que isso poderá acontecer somente mediante êxito comprovado devendo o educando , preferencialmente, cursar um Ano completo no ano letivo, sem fragmentação.					
	c- O aluno que cursou as três áreas de um Ano e não logrou êxito em alguma, deverá matricular-se no Ano posterior com aproveitamento de estudos das áreas que obteve aprovação. O resultado da avaliação será por área.					
	d- em caso de disponibilidade de tempo poderá matricular-se no trimestre posterior, na mesma área de conhecimento do Ano já cursado. <i>Ex. o educando cursou a área de LCT no 1º ano, no primeiro trimestre. No segundo trimestre, pelo horário do CEJA, ele não tem como cursar outra área do 1º ano, mas, estava sendo ofertada a área de LCT do 2º ano, então é possível ele cursar a área de LCT no 2º ano, considerando que já cursou com êxito essa área no 1º ano.</i>					
	* De acordo com essas flexibilidades o educando poderá concluir dois Anos do curso no mesmo ano letivo.					
	e- o aluno oriundo de exames de certificação (Exame Supletivo, Exame Online, ENEM e outros) organizados por área, que eliminou uma ou duas áreas, poderá matricular-se na(s) área(s) não concluídas, Ano por Ano.					
f -O aluno do CEJA que cursou as três áreas de um Ano e não foi aprovado em algumas delas, deverá matricular-se, preferencialmente, na área que o mesmo não obteve êxito. O resultado da avaliação será por área.						
g- excepcionalmente, o aluno que comprovar ter eliminado uma ou mais áreas, poderá concluir a etapa da educação básica no mesmo ano letivo, matriculando-se na área não concluída. <i>Ex. o educando que eliminou as áreas de CHT e CNT via Exames Supletivos e ENEM, busca o CEJA e matricula-se no 1º trimestre na área de LCT, do 1º ano, no 2º trimestre matricula-se no 2º ano e no 3º trimestre.</i>						

[R4] ROP 2017-Estudantes Trabalhadores

		
CEJA - CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATENDIMENTO COM CARGA HORÁRIA ETAPA - Disciplina/ PRESENCIAL - 2018		
ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA-ORP - CEJA OPÇÃO B DA NOTA TÉCNICA CEJA 2017		
<p>Para essa opção, continuarão vigentes as Portarias específicas Ceja's nº 397/16/GS/Seduc – MT e nº 333/17/GS/Seduc – MT, aplicam-se, no que couber, os dispositivos constantes nas Portarias Nº 365/17/SG/Seduc – MT, 363/17/GS/Seduc – MT, 364/17/GS/Seduc – MT, 367/17/GS/Seduc – MT, 420/17/GS/Seduc – MT, instrução Normativa nº 014/17/GS/Seduc – MT, Edital de Seleção nº 12/17/GS/Seduc – MT e procedimentos para execução dos cursos conforme definições desta (Organização Pedagógica) ORP ;</p>		
<p>Esta ORP objetiva definir os critérios de atendimento dos cursos Presencial da matriz curricular estruturada com Carga Horária Etapa , com matrícula por disciplina, referente ao 2º Segmento/Fundamental e Ensino Médio e a matriz curricular regular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental- Presencial.</p>		
<p>A Educação de Jovens e Adultos-EJA, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental e Médio.</p>		
<p>Amparo Legal:</p>		
<p>Lei nº 9.394/96, Resolução CEE/MT nº 002/15, Resolução CNE/CEB nº 03/10, Resolução CEE/MT nº 05/11 e Portarias/SEDUC - MT.</p>		
<p>Finalidade dos CEJAs: constituir identidade própria para a modalidade EJA e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos.</p>		
<p>A modalidade EJA no Estado de Mato Grosso está regulamentada pelas Resoluções n.05/2011-CEE/MT e n. 02/2015, sendo que a matrícula para cursar disciplinas com Carga Horária Etapa-Disciplina/ Presencial terá a seguinte organização:</p>		

Considerando a forma diferenciada de oferta da modalidade EJA, que envolve flexibilidade na estruturação dos tempos, espaços e currículo, contemplando as especificidades das diversidades e dos **estudantes trabalhadores**, bem como dos educadores no fazer pedagógico e suas metodologias diferenciadas;

Na Resolução nº 05/11 – CEE – MT, define as funções no Art. 4º do Capítulo I, dessa forma, salientamos que na organização Carga Horária Etapa – Disciplina tem como princípio a função de flexibilizar a oferta para o **estudante** da seguinte forma:

1 - Reparadora– A forma de organização na Carga horária Etapa - Disciplina para EJA, permite a entrada do **estudante** no curso a qualquer momento do ano letivo na escolarização, no circuito dos seus direitos civis pela restauração de um direito negado na idade própria, o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade ontológica entre todo e qualquer ser humano.

2 - Equalizadora: Na forma da organização Carga Horária Etapa – Disciplina possibilita a flexibilização do tempo de escolarização, e dessa forma garantindo a continuidade da escolarização para **estudantes trabalhadores**, que tiveram uma interrupção forçada pela repetência, pela evasão, pela desigualdade de oportunidades e permanência ou outras condições adversas. Esta ação da EJA deve ser vista como reparação corretiva, e ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos **indivíduos**, novas inserções no mundo do trabalho. R4

a – Frequência: o aluno deverá cursar seus estudos sem a regra que computa 25% de infrequência para reprovação, na forma de aulas presenciais e extraclasse que permite desenvolver a aprendizagem em outros espaços conforme a sua necessidade de tempo, dessa forma reduz o índice de evasão e reprovação;

b - Garantia do crédito das horas cursadas: No processo de escolarização quando o **estudante**, por força do trabalho precisar interromper seus estudos, seus créditos de horas cursadas são assegurados para o retorno a qualquer momento do ano letivo e/ou nos próximos anos letivos, impedindo a reprovação e garantido a sua continuidade de sua aprendizagem;

3 - Qualificadora: Considerando o caráter incompleto de todo o ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em salas escolares ou não escolares, em espaços diferenciados ou em ambientes virtuais, na organização Carga Horária Etapa – Disciplina possibilita ao **estudante** gerenciamento do seu tempo de escolarização e a disposição para interagir e colaborar para a construção do conhecimento.

Forma de oferta nos CEJAS a partir do ano de 2017

- 1. Curso presencial** – Anual Multi > 1º Segmento do Ensino Fundamental; 2.
- Cursos Presencial** - Carga Horária Etapa - Disciplina > 2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- 3. Exame Supletivo On Line** - por área de conhecimento e/ou disciplina.

[R5] ROP 2020 -Estudantes e Situa-lo

- 1º Segmento: APROVADO ou RETIDO (não fica em construção) – somente nesta etapa se o aluno transferir no decorrer do ano letivo (no ano em que estiver estudando) o histórico escolar deverá ser emitido como CURSANDO;
- 2º Segmento: APROVADO ou EM CONSTRUÇÃO;
- Médio: APROVADO ou EM CONSTRUÇÃO.

Nos históricos escolares anteriores à 2017, o resultado será APROVADO, CURSANDO ou RETIRO. Não devendo ser alterado para em construção.

O aluno que fez prova de classificação deverá ter incluído todo os anos em que foi classificado (podendo ser várias etapas com o mesmo ano), inserindo as disciplinas e notas que constam na ata de classificação, cujo resultado final deve constar CLASSIFICADO. Incluir também a observação:

No ano letivo de 20__ o aluno realizou prova de classificação referente a __ (séries em que foi classificado), nos termos do artigo 84, III da Resolução nº 002/2015-CEE/MT. (ou a vigente da época).

Art. 84. A classificação do estudante, em qualquer etapa, série, ano ou fase, exceto a primeira do Ensino Fundamental, será feita:
 III. por avaliação realizada pelo coletivo dos professores da escola, independentemente de escolarização formal anterior ou quando não for possível a recuperação dos registros escolares, realizada pela instituição receptora, para situação na etapa, série, ano, ciclo, período ou fase adequada.
 Parágrafo único. Para a classificação deverão ser verificados os conhecimentos da Base Nacional Comum do currículo.

Os alunos do 1º Segmento SOMENTE poderão ser (RE)Classificados antes do término do 1º bimestre (50 dias letivos – em 27/04/2020).

Caso o aluno efetue a prova de classificação e desista de continuar cursando, ele permanecerá com o registro da classificação, não perdendo o direito já adquirido.

O aluno que finalizar o 2º Ano Médio EJA e apresente histórico escolar com a situação dependente no 2º Ano Médio regular, deverá ter seu histórico escolar onde consta a dependência editado, alterando na disciplina dependente para o conceito aproveitamento de estudos e o resultado final como cursando. Assim, o sistema permitirá a impressão do certificado.

Se o aluno apresentar dependência em disciplina técnica (**fora** da Base Nacional Comum), na inserção do histórico deverá constar a disciplina técnica com o resultado reprovado e no resultado final dependente. Verificar se tal situação irá permitir a impressão do certificado, devendo impedir somente a expedição de diploma, que no caso não ofertamos.

O aluno que nos anos anteriores havia concluído o 6º Ano (antiga 5ª série ou 2º ciclo/3ª fase) e foi matriculado diretamente no 2º Segmento/2º Ano EJA, deverá ser incluído no sigeduca no mesmo ano que matriculou no 2º Segmento/2º Ano a sua (re)classificação do 2º Segmento/1º Ano EJA, conforme Orientativo nº 001/2020-CEJA, devendo ser tal procedimento registrado no livro ata com eficácia retroativa para sua regularização escolar.