

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

ROSIANE PEREIRA DE JESUS

**A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS E DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: LÍNGUA PORTUGUESA E MERCADO**

**Cáceres – MT
2020**

ROSIANE PEREIRA DE JESUS

**A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS E DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: LÍNGUA PORTUGUESA E MERCADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Di Renzo.

CÁCERES-MT

2020

JESUS, Rosiane Pereira De.
J58a A Constituição dos Sentidos e do Sujeito da Educação de
Jovens e Adultos: Língua Portuguesa e Mercado / Rosiane
Pereira de Jesus – Cáceres, 2020.
109 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, 2020.

Orientador: Ana Maria Di Renzo.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Discurso. 3. Língua
Portuguesa. 4. Mercado de Trabalho. I. Rosiane Pereira de Jesus.
II. A Constituição dos Sentidos e do Sujeito da Educação de
Jovens e Adultos: Língua Portuguesa e Mercado: .

CDU 374.7

ROSIANE PEREIRA DE JESUS

**A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS E DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: LÍNGUA PORTUGUESA E MERCADO**

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo –
Orientadora - PPGL/UNEMAT**

**Profa. Dra. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida
Avaliadora Interna – PROFLetras/UNEMAT**

**Profa. Dra. Águeda Aparecida da Cruz Borges
Avaliadora Externa – PPGL/UFMT-CUA**

APROVADA EM: 28 DE JUNHO DE 2020

Dedico a minha família, em especial, a meus pais, Rosaria e Carlos, pelo seu amor incondicional. Aos meus irmãos, Joelton, Franciele e Carlos Nelton, pelo amor sempre presente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo cuidado nos detalhes da minha vida.

À professora Dr^a. Ana Maria Di Renzo, que sempre foi um exemplo de profissional, por me aconselhar e conduzir, acompanhar todo o meu percurso intelectual e pessoal ao longo desses três anos. Pela confiança depositada e liberdade concedida na produção do meu trabalho. Pela forma cuidadosa de “chacoalhar-me”, e fazer enxergar além das evidências. Pelo seu companheirismo e compreensão.

À banca, pela leitura atenciosa do meu texto, e pelas contribuições.

À minha família: avós, pai, mãe, tio, irmãos e primos, pela compreensão dos meus dias de ausência. E pelos momentos de encontros tão ricos de amor e carinho que fizeram essa jornada menos sofrida.

As minhas amigas; Natália, Magda, Andreia, Karine, Ana Paula, Eliene Ieda Roberta, em especial a minha amiga Aparecida Barbalho (Cidinha) por todo carinho, palavras de conforto e cuidado em meu momento de recuperação (estive sempre de mãos dadas comigo, serei sempre grata), por me ensinar que é possível ir à busca dos sonhos e os torná-los reais; a Sergilaine Miranda, Welliton Marques, Cristiane Pereira, Genilson Barbosa e Adson Luan pela parceria teórica, companheirismo em todos os momentos de estudo e pelo apoio em horas de incerteza e insegurança.

Ao meu ortopedista Dr. Ivando Araújo e fisioterapeuta Thiago Néspoli pelo profissionalismo e dedicação com meu processo de recuperação;

Aos meus tios Eduardo, Luzia, Isaias e Ronidak, que contribuíram dando apoio e palavras amigas nos momentos em que mais precisei.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para este feito, alegrando-se com as minhas conquistas, compartilhando comigo um pouco do que sabem. À FAPEMAT e à CAPES, pelas bolsas concedidas.

À Universidade do Estado de Mato Grosso e ao Programa de Pós-graduação em Linguística, por contribuir com a formação de profissionais para o Estado.

RESUMO

Este trabalho se inscreve na linha de pesquisa Estudos de Processos Discursivos, do Programa de Mestrado em Linguística da UNEMAT, e busca compreender, pelos fios do discurso instaurados pelas políticas públicas de ensino, os sentidos constituídos sobre a educação de jovens e adultos no seu processo de significação especialmente no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa na relação com a preparação para o mercado de trabalho. Ao historicizarmos este percurso percebemos que muitas vezes se concebeu essas políticas na forma de inaugurações de campanhas, decretos e políticas que foram surgindo para regulamentar a educação da EJA. Para tanto, tomamos as políticas de língua, refletindo o modo como os documentos dão visibilidade à memória discursiva que legitimam as práticas linguísticas na Escola, em especial, o ensino da língua portuguesa pautado no programa do livro didático para esse nível de ensino. Nesse contexto, tocamos os processos de constituição e a formação desse sujeito aluno, pensando a relação da língua com a preparação para o mercado de trabalho, o que nos possibilitou compreender em que base teórica a concepção tanto de língua quanto de ensino e mercado de trabalho estão assentadas. Na perspectiva discursiva, propor a reconstrução da história significa estabelecer relação com a leitura de arquivo, historicizando a própria história. Pela leitura de arquivos podemos compreender as políticas linguísticas do Estado dando visibilidade a uma memória de escrita que se movimenta e se estabiliza em um jogo de dizeres que se repetem e se (re)atualizam numa relação entre língua, sujeito e discurso. Desta maneira, pelo conceito de memória discursiva proposto pela teoria do discurso, pode-se compreender o modo como esses documentos legitimam a criação das políticas e da EJA e constituem seus sujeitos que se significam na sua relação com a língua e a escrita, produzindo como efeito uma identificação como cidadão, sujeito escolarizado e capacitado para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: EJA, Discurso, Língua Portuguesa, Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

This research is part of the line of research Studies of Discursive Processes, of the Master's Program in Linguistics at UNEMAT, and aims to understand, through the discourses established by public teaching policies, the meanings constituted by youth and adult education (YAE) in their process of signification, especially with regard to the teaching of Portuguese in relation to preparation for the job market. As we historicized this path, we realized that these policies were often conceived in the form of inaugurations of campaigns, decrees, and policies that emerged to regulate YAE education. For that, we take the language policies, reflecting the way in which these documents give visibility to the discursive memory that legitimizes the linguistic practices in the School, in particular, the teaching of Portuguese guided by the textbook program for that level of education. In this context, we analyze the processes and the formation of this student subject, thinking about the relationship between language and preparation for the job market, which enabled us to understand on what theoretical basis the conception of both language and teaching and the labor market are settled. In the discursive perspective, proposing the reconstruction of history means establishing a relationship with the reading of archives, historicizing the history itself. By reading archives we can understand the State's linguistic policies, giving visibility to a writing memory that moves and stabilizes itself in a game of sayings that are repeated and (re) updated in a relationship between language, subject, and discourse. In this way, through the concept of discursive memory proposed by the discourse theory, it is possible to understand the way in which these documents legitimize the creation of policies for youth and adult education and constitute their subjects that are signified in their relationship with language and writing, producing as effect one identifying as a citizen, schooled and trained for the job market.

Keywords: Youth and Adult Education, Discourse, Portuguese Language, Job Market.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	14
AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO DE JOVENS E ADULTOS.....	14
1.1 Historicizando a EJA	14
1.2. Os sentidos impostos às marcas dos movimentos sociais na década de 40 a 90	25
CAPÍTULO II.....	34
OS SENTIDOS IMPOSTOS ÀS NORMATIVAS DA EJA E SEU CENÁRIO ATUAL	34
2.1 – A EJA no estado de mato grosso	34
2.2- A legislação educacional e o mercado de trabalho	47
2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, por Paulo Freire	56
2.4. Os primeiros documentos que regularizaram a educação da EJA	63
2.5. Os sentidos impostos às normativas da EJA e o mercado de trabalho.....	69
CAPÍTULO III	73
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONSTRUÇÃO NA/DA HISTÓRIA	73
3.1 A EJA e o ensino da língua portuguesa	77
3.2 Livro didático, língua e mercado de trabalho.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

INTRODUÇÃO

O interesse em trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu no período de estágio durante o curso de graduação em Letras que finalizou em 2016 quando ainda não estávamos amadurecidos teoricamente para compreender todos os fenômenos da língua no processo de ensino. Esse foi o nosso primeiro contato com os alunos e se tornou um momento muito especial já que através de seus relatos passamos a compreender suas dificuldades e os motivos pelo quais retornaram à escola. Nesse espaço é que passamos a compreender as dificuldades dos sujeitos alunos do EJA, em especial os motivos pelos quais retornaram à escola depois de tanto tempo. Os dizeres materializados encontrados nesses relatos do tipo “eu desisti porque trabalhava muito”, “eu não ia bem na escola porque não tinha tempo pra estudar e morava longe”, etc. deram visibilidade não somente aos motivos pessoais do afastamento da escola como nos despertaram múltiplas questões, dentre elas: qual a significação do retorno a escola para estes jovens e adultos? Qual a expectativa tinha com a preparação para o mercado de trabalho? etc. E foi esta a razão que nos levou a trabalhar com a escrita de alunos da educação de jovens e adultos como trabalho de conclusão de curso.

Ao refletirmos sobre a relação oralidade e escrita nas práticas linguísticas de aluno da educação de jovens e adultos, somos convocados a tomar, pela inscrição teórica que fazemos, a relação sujeito autor/escritor, considerando as formações discursivas que as constitui, isto é, a constituição sujeito escola, relacionada aos instrumentos linguísticos que nos permitem compreendê-los como sujeito, autor/escritor. Considerando suas condições de produção que para a análise de discurso incluem o contexto sócio histórico e ideológico de cada sujeito aluno.

Os dizeres em funcionamento sobre a educação de jovens e adultos nos possibilitaram compreender um pouco mais a relação sujeito, língua e escrita. Depois de ter acesso aos textos escritos dos alunos, percebemos o grau de dificuldade em diferenciar, distinguir ou diferir a linguagem falada da escrita, cujas marcas textuais retrataram uma inscrição na língua completamente desvinculada da relação com a escrita, posto que como compreendemos pelo discurso, leitura e escrita são constitutivos da oralidade. Segundo Pfeiffer (2002, p.10) a urbanidade de uma língua se dá, fundamentalmente pela escrita, que tem seu lugar legítimo de “aquisição” remetido à escola. Orlandi (1999) afirma que escrita e oralidade não diz respeito a tipologia, mas de diferentes gestos de interpretação. Assim, a

língua que se ensina na escola é higienizada da sua relação com a história. É uma língua que se constitui por uma indistinção, uma vez que o sujeito não se reconhece nela, pois lhe parece uma outra a língua que vai aprender.

Nessa direção, buscaremos refletir, neste trabalho, sobre os discursos sobre a língua que as políticas, materializados no livro didático elaborado para atender a educação de jovens e adultos, fazem funcionar, produzindo como efeito, a legitimação do conhecimento sobre a língua. O aluno da EJA, ao chegar à escola, traz consigo muitos conhecimentos que não são aqueles sistematizados pela escola, mas são saberes “nascidos dos seus afazeres”. Segundo Di Renzo (2011, p.30), [...] as concepções de língua nas quais a escola se inscreve, são velhas conhecidas na medida em que se trabalham com a noção de indivíduo e com a noção de língua como sistema, creditando, ao domínio da estrutura da língua, o saber da língua[...]. A língua, para a análise de discurso, em sua forma é capaz de equívoco material, de deslize, de falha. Esses efeitos linguísticos materiais na história produzem sentidos. Deste modo, Di Renzo diz:

Nas palavras de Orlandi (1998), papel que não se trata de conhecer e explicitar somente naquilo que tem de mais visível em fatos marcados e em rituais institucionais claramente normativos, mas, também, no cotidiano da prática linguística escolar regida por formações imaginárias. O indivíduo somente é cidadão quando inscreve e escreve seu dizer na língua do Estado. E essa língua tem uma característica muito forte: a separação entre oralidade e escrita. Só é considerada boa escrita àquela que se configura como a repetição formal, como tem afirmado Eni Orlandi. (1998, p 42).

Dessa maneira, nossa inquietação, se debruça sobre as práticas linguísticas, em particular, sobre o modo como as políticas de ensino de Língua Portuguesa, desenvolvidas para a EJA vêm contribuindo na qualificação linguística desses sujeitos para o mercado de trabalho, uma vez que este é o objetivo a que se propõe o ensino da língua portuguesa para essa modalidade, razão pela qual eles veem a escola como uma porta de entrada para melhorarem suas condições de vida. Nesse sentido, há uma formação imaginária de que escolaridade e melhores condições de vida são indissociáveis quando esses sujeitos retomam seus estudos. Segundo Frantz (2014),

Em Análise de Discurso falamos em: formação social, formação discursiva, formação ideológica, formação imaginária e formação do inconsciente. Essa denominação “formação” nos faz pensar em processos complexos de constituição (social, discursiva, ideológica, imaginária e do inconsciente). Esses processos não são fechados, rígidos, estão em constante movimento, (re)produzindo-se e (trans)formando-se. Desse modo, as imagens que constituem a formação imaginária não são fixas, elas se reproduzem e se transformam de acordo com as

condições de produção e as posições-sujeito envolvidas no processo discursivo.
(p. 21)

Assim, as formações imaginárias são efeitos de uma relação da língua com a ideologia e suas condições de produção. Para Althusser (1999, p.18), “a ideologia é a representação imaginária que interpela os sujeitos a tomarem um determinado lugar na sociedade, mas que cria a ‘ilusão’ de liberdade do sujeito. Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente”. Com isso, podemos re-ler a construção histórica das políticas para EJA, historicizando os eventos que “cronologicamente” funcionam na evidência dos sentidos como verdades absolutas.

Nesse sentido, o funcionamento discursivo das políticas de língua do Estado de Mato Grosso, textualizadas no ensino da EJA, tem nos suscitados diversas inquietações acerca especialmente da forma como se ensina língua portuguesa conjugado com o discurso sobre a preparação para o trabalho, o que nos levam a pensar na constituição do sujeito, na relação com a língua e com a história. Assim, propomos um deslocamento no discurso institucional do Estado a fim de fugir das evidências que a ideologia faz funcionar, tomando essas políticas como espaço de qualificação. Ao nos debruçarmos discursivamente sobre as políticas de língua do Estado, que legitimam a prática da língua, compreendemos o modo como se constituem sujeitos e sentidos na relação com a história.

Assim, procuramos analisar discursivamente a constituição do sujeito pelas práticas de escrita e de leitura, legitimadas nas políticas linguísticas do Estado de Mato Grosso. Para tanto, nos filiamos à Análise de Discurso da Linha Francesa que nos possibilita historicizar as condições de produção destas práticas, mais especificamente no caso dos jovens e adultos, e na sua preparação para o mercado de trabalho que regularizam, desse modo, as políticas de língua. Desse modo, o que pretendemos é compreender, na discursividade do Estado, como se dá a constituição da EJA como política pública de ensino e como o ensino da Língua Portuguesa, materializado nas propostas curriculares pedagógicas e nas abordagens dos livros didáticos criados especialmente para atender a educação de jovens e adultos funciona nesse discurso de preparo para o mercado de trabalho, uma vez que o sujeito da EJA, já são significados por esse processo de identidade.

As diretrizes para a Educação da EJA do Estado são concebidas, neste estudo, como instrumentos linguísticos que fazem funcionar o papel legislador do Estado, bem como o

imaginário de uma forma-sujeito específica do Estado e uma configuração da sociedade mato-grossense.

O trabalho está organizado em três capítulos: no primeiro capítulo, introduzimos o leitor a uma abordagem geral das principais indagações que nos motivaram a realização desta pesquisa, apresentando também o contexto histórico discursivo da educação de jovens e adultos no país. Nesse passo, discorreremos sobre os principais conceitos que serão mobilizados no nosso processo analítico, como: sujeito, história, língua, condições de produção e formação discursiva.

No segundo capítulo, buscamos discutir a relação entre escola-estado-mercado, que se determina por relações de poder no espaço político, instalando políticas de ensino que visam atender especificamente o sujeito da EJA. Esse percurso nos possibilitou refletir sobre a produção e a profusão de políticas de ensinamentos (re)produzidas pelo Estado que atribuem à escola e aos seus agentes o papel principal na consecução do fracasso ou do sucesso das políticas da EJA.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre as condições de produção do livro didático, pensando o ensino da Língua Portuguesa. Assim, descrevemos e analisamos os LD, (2014 a 2016), visando compreender como está significando o ensino de língua, e o modo como o ensino da língua contribui para qualificação do sujeito da EJA. Desse movimento de análise, decorre compreender e dar visibilidade ao fato de que o sentido não existe em si mesmo, mas é efeito da sobredeterminação ditada pelas formações ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio histórico em que os sujeitos e os discursos são produzidos. Sendo assim, refletimos sobre a forma histórica de assujeitamento e sobre o processo de individualização do sujeito pelo Estado, que acabam por responsabilizá-lo, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres. Para produzir um efeito de fechamento, apresentamos ainda as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas que respaldam nossa reflexão.

CAPÍTULO I

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 Historicizando a EJA

Pensar a educação de jovens e adultos na atual conjuntura política brasileira é refletir sobre a relação entre sujeito, sociedade e Estado, pensando que a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia produz uma forma de assujeitamento histórica e social, condicionado e administrado pelos aparelhos ideológicos de Estado.

Propomos, nesse capítulo, a construção de uma leitura histórica-analítica-discursiva da história da educação, doravante da Educação de Jovens e Adultos – EJA –, apresentando a relação entre escola/estado/mercado, que se determina por relações de poder no espaço político, instalando políticas de ensino que visam a inclusão do sujeito da EJA. Nesse passo, discorreremos sobre os principais conceitos que serão mobilizados no nosso processo analítico, como: sujeito, história, língua, condições de produção e formações discursivas. São os deslizamentos de sentido, os efeitos metafóricos materializados na/pela historicização do arquivo.

Para Nunes (p. 03), [...] o arquivo não é visto como um conjunto de "dados" objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de "comprovação", onde se suporia uma interpretação unívoca [...]. Desta maneira, para a Análise do Discurso, o processo histórico é tomado como uma somatória de dados, resultante dos fatos sociais que reclamam sentidos.

O papel do analista se dá, segundo Ferreira (2009), em um constante movimento entre a descrição e interpretação, explicitando a determinação histórica dos sentidos e dos sujeitos. Para a autora, o analista “não vivenciou a história a ser contada, ao contá-la o fará do interior de uma história e não fora dela. O analista que vivencia a história a ser contada também não a contará fora dela. Ou seja, o analista não conta, simplesmente a história; ele faz uma história” (p. 41). Isso nos permite dizer que a teoria do discurso não sai da história, mas das ilusões que as evidências nos colocam. Porém, é pela interpelação ideológica que o

fazemos desestabilizar em seus sentidos “logicamente estabilizados” produzidos rupturas e ressignificando a história.

Entendemos, a partir de Orlandi, que as condições de produção podem ser pensadas em:

(...) um sentido estrito, dão conta do contexto imediato da enunciação; pensadas em sentido amplo, incluem o contexto sócio histórico e ideológico. As condições de produção, em um sentido amplo, dão conta não apenas do contexto sócio histórico, mas também do imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito, sobre a memória. E é a essa memória do dizer que Orlandi vai chamar de interdiscurso, o exterior constitutivo do discurso. Esse exterior constitutivo, responsável pelos sentidos que provêm de outro lugar, mostra a necessidade dos movimentos parafrásticos e polissêmicos para a constituição dos sentidos. Não sendo possível inaugurar um sentido completamente novo, pois tal sentido seria incompreensível, o novo surge a partir de deslocamentos do já-dito, isto é, da memória do dizer (2005, p. 30).

Tomar a história por esse lugar não significa pensar a história factual como um acervo documental, mas como interpretação da história dos sentidos que trabalha com a história do pensamento sobre a linguagem. A história, como produto da historiografia, trata da ciência simplesmente como movimento temporal documental, com um olhar externo às Ciências da Linguagem (ORLANDI, 2001).

Na perspectiva discursiva, propomos a (re)construção da história que significa estabelecer relação com a leitura de arquivo, historicizando a própria história. Nesse sentido, nosso objetivo, neste capítulo, é a historicização da leitura dos arquivos da educação da EJA do Estado, que reflete sobre os modos de produção do saber linguístico em Mato Grosso e do Brasil, pelo viés da própria língua. Para Di Renzo (2005), tal gesto possibilita dar visibilidade à história da língua e ao conhecimento a respeito dela mesma, observando ambas e a história do país.

A relação com a história nos permite o retorno para o *arquivo*, abrindo ao analista de discurso novas questões teóricas, novas possibilidades de leitura. É um encontro da discursividade do arquivo com a materialidade da língua. Desse modo, o trabalho de leitura de *arquivo* consiste na compreensão dos sentidos que se entrecruzam no acontecimento discursivo, posto que a teoria discursiva trabalha com um modo característico de construção de arquivo, isto é, o modo como “ler” a história nos permite reconstruir a historicidade dos sentidos e dos sujeitos. Dessa forma, tomamos o texto como discurso que produz sentidos e efeitos para os sujeitos e para a história dos saberes, pois conforme Nunes,

[...] tomando as diversas formas de discurso sobre a(s) língua(s) para análise, efetuam-se leituras que remetem esses discursos a suas condições de produção, considerando-se a materialidade linguística na qual eles são produzidos e evitando-se tomá-los como documentos transparentes ou simplesmente como antecessores ou precursores da ciência moderna. Tais discursos atestam, de fato, modos específicos de se produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas (2008, p. 110)

Nesse sentido, trabalhar com a história na teoria discursiva significa trabalhar com a história da constituição do saber linguístico e dos sujeitos que o produzem. Ao pensar nessa perspectiva, buscamos compreender os efeitos produzidos pelos mecanismos de institucionalização e legitimação das políticas de língua do Estado em nossa casa pelas práticas linguísticas da EJA, pondo em relação o sujeito com a língua e no movimento do simbólico com a história. Por isso, tomamos a história não como evolução, como cronologia, mas, como deslocamento, como sentido (HENRY, 2010).

A política da educação e o funcionamento discursivo das políticas de língua do Estado de Mato Grosso têm suscitado questionamentos diversos que nos instigam a compreender as bases teóricas e epistemológicas que as constituem e os efeitos de sentidos sobre os sujeitos que nelas se inserem. No decorrer do tempo, uma identidade de ensino foi sendo constituída, resultando em uma política educacional que visa “recuperar” um perfil de aluno que de uma forma ou outra foi sendo excluída. Com isso, tais políticas, imaginariamente, suprem essa falha/falta na educação. E é justamente sobre este processo de exclusão e de suplementação que nos debruçaremos.

Tomaremos como pano de fundo a EJA para pensarmos as propostas do Estado, uma vez que, para a ideologia consensual, a educação escolar é a nossa riqueza. Essa visão permite-nos pensar por que a demanda de alunos para essa modalidade vem aumentando e os motivos que a potencializam como um lugar de retorno. Para compreender a luta pela conquista de uma educação para jovens e adultos no Brasil, é necessário olhar para a história tal como a compreendemos nessa teoria.

A modalidade EJA oficialmente surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996. Antes da criação da LDB falava-se apenas de educação de adultos e de educação popular, assim, a educação destinada ao atendimento de adultos ao longo da história recebeu diferentes conceitos. Ricco (1979) relata que, de um modo geral, a expressão “Educação de Adultos” representa um amplo processo de transformação, voltado especificamente para o atendimento de pessoas de 15 anos ou mais. Esta idade,

segundo a autora, seria o marco de referência na separação entre a chamada “idade infantil” e “idade adulta”. Seja no plano nacional estabelecido pela legislação federal de ensino, seja no plano internacional, via recomendações da UNESCO; esta fase foi tomada como base para a verificação do cumprimento ou não da escolaridade mínima. Ricco ressalta a importância em considerar as duas dimensões da Educação de Adultos.

Na primeira, a Educação de Adultos pode ser caracterizada como um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que não usufruíram do processo comum de escolarização, e, portanto, não utilizam os meios mais simples de comunicação escrita. A segunda dimensão tem por objetivo o aperfeiçoamento e /ou reciclagem de adultos que já dominam os mínimos indispensáveis da comunicação escrita e que se utilizam do processo como uma forma de aprimoramento ou especialização (1979, p. 09).

Para nós, qualquer que seja a dimensão, esta questão nos convoca a revisitar os arquivos que estão na base da instalação dessas políticas. Pensar a produção do conhecimento a partir de uma história é pensar na questão política, uma vez que toda produção científica é uma produção política, e o sujeito historicamente determinado não está de fora dessas relações institucionalizadas. Considerar essa relação com a história é considerar a sua relação com o “sujeito, os sentidos, a ideologia e a língua” (FERREIRA, 2009, p. 41).

Para Di Renzo (2005, p. 93), “[...] buscar uma origem como forma de explicitar certos comportamentos tem se constituído sempre como uma das ferramentas mais eficazes no sentido de compreendê-los”. Desse modo, compreender a formação de uma sociedade que se constituiu num processo que emergiu de um dito “fracasso escolar” implica, como a autora afirma, reler, escavar suas raízes “quase que paleontologicamente, um passado não tão distante” (idem). Nesse sentido, nossa análise pretende, pela historicização, particular dos fatos, compreender e não apenas interpretar uma história, mas um discurso sobre a história que constitui uma sociedade alfabetizada, e nela a EJA.

A história, pela Análise de Discurso, deve ser compreendida como uma relação constitutiva. A história é constitutiva da língua. Fazer história é constituir uma temporalidade, estabelecer procedimentos de identificação de acontecimentos por suas temporalidades. Isso é o que chamamos de historicidade. A história, segundo Orlandi (2008a, p. 18), “é algo do discurso”, por isso dizer que a história não é evolução, mas sentido. “É pelo discurso que não se está só na evolução, mas na história” (2008a, p. 18).

Para darmos início ao processo histórico no qual se dão estas relações na EJA, precisamos compreender como a análise de discurso trata a relação com/na história. Para a AD, o processo histórico não é tomado como:

[...] uma somatória de dados, mas como resultante dos fatos sociais que reclamam sentido, produzindo e redimensionando novos sentidos, valores e comportamento entre os homens, sendo a linguagem, o processo discursivo, seu elemento constitutivo (ROURE, 1996, p. 17).

A história da educação no Brasil, de modo geral, teve início no período da colonização com a chegada dos jesuítas. Se olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, podemos percebê-la em um cunho político direcionado não só as crianças, mas também aos “indígenas adultos que foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional” (HADDAD, 2000, n°14, p. 2). A Campanha Missionaria dos Jesuítas tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé), pois alfabetizar na língua portuguesa os índios que viviam na colônia brasileira foi um gesto político e ideológico. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1959, a educação de adultos entra em colapso, ficando sob a responsabilidade do império a organização e a política de emprego da educação. De tal modo que a identidade da educação brasileira foi sendo marcada pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, e retórica) tinham ênfase da política pombalina e eram designadas especialmente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se, assim, as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes.

Nesse ponto, temos que convocar os conceitos de relações de força e de poder como também o de formação imaginária para aprofundarmos nossa reflexão. Para Orlandi,

Do mesmo modo, sabemos que as relações sociais, no sistema capitalista, não só produzem a divisão como a dissimetria, a hierarquização, face ao sentido e ao modo de se significar o sujeito dependendo, assim, das condições em que são produzidos: quem produz, para quem produz, em que situação. Há simbolização das relações de poder, que administram a sociedade, e desse modo investe-se na atribuição de valores às diferenças. Tudo envolvido por formações imaginárias, relações de força, relações de sentidos e efeitos da memória discursiva, ou seja, o saber discursivo que funciona como uma rede estruturada pelo esquecimento. Saber discursivo que não é infenso ao modo como a ideologia está projetada no discurso, funcionando em um entranhado jogo de formações discursivas (2015, p. 9).

Ora, é preciso que reflitamos sobre os efeitos que as relações de poder e de forças produzem na relação com a ideologia e o imaginário de adulto e de jovem que está afeto por políticas de língua assim delineadas. Vale dizer que, nesse processo, estabelece-se também o imaginário do saber sobre a língua que eles devem obter. Isto do lado dos formuladores e implementadores das políticas, isto é, estas já trazem como pré-construído¹ de que tipo de jovens e adultos está se falando e sobre o que significa ensinar português como “preparação para o mercado de trabalho”. De outra parte, esta imagem também afeta o modo como esse mesmo público se comporta e se enxerga, logo, não se exige nem mais nem menos. No efeito de evidência, tudo parece como se sempre fosse assim e assim que deve ser.

Alfabetizar jovens e adultos não é um ato apenas de ensino aprendizagem, é a construção de uma perspectiva de mudanças. No início da época da colonização do Brasil, as poucas escolas existentes eram privilégio das classes média e alta. Nessas famílias os filhos possuíam acompanhamento escolar na infância. Logo, não havia a necessidade de uma alfabetização para jovens e adultos, as classes pobres não tinham acesso a instrução escolar e quando a recebiam era de forma indireta. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24), a educação brasileira teve seu início com o fim dos regimes das capitanias. Para o autor,

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821)

O ensino dos jesuítas tinha como fim não apenas a transmissão de conhecimentos científicos e escolares, mas a propagação da fé cristã. A história da educação de jovens e adultos no Brasil, nesse período, se deu de forma assistemática, posto que nesta época não se constatou iniciativas governamentais significativas.

Os métodos jesuíticos permaneceram até o período pombalino com a expulsão dos jesuítas. Neste período, Pombal organizava as escolas de acordo com os interesses do Estado e, com a chegada da família Real ao Brasil, a educação perdeu o seu foco que já não era amplo.

¹ O pré-construído é um elemento do interdiscurso que, por sua vez, é o espaço externo onde são localizados e acionados outros discursos em circulação, constitutivos da FD.

Após a proclamação da Independência do Brasil, foi outorgada a primeira Constituição brasileira (1824), e no seu artigo 179 constava que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”. Entretanto, mesmo que a instrução tenha sido instituída como gratuita, não chegou a favorecer as classes pobres, uma vez que estas não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era para todos, porém, inacessível a quase todos.

No decorrer dos séculos houve várias reformas. Soares (2002, p. 8) menciona que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

Conforme vimos anteriormente, isto nos remete às condições de produção nas quais se deram a constituição de uma política paralela à educação de jovens e adultos, e também nos remete a questões de memória e ideologia, visto que é a ideologia que nos faz perceber este efeito do Estado sobre as políticas necessárias para o melhor desenvolvimento da sociedade, em consequência, a melhoria da educação. Para Pêcheux, a memória discursiva é compreendida como:

Aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem reestabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (1077, p. 32)

Assim, o nosso percurso histórico faz sentido quando o tomamos pelo lugar do arquivo sobre as políticas de EJA que constituem uma memória que até hoje afeta o modo como compreendemos as suas condições sociais. Logo, olhar o passado para compreender o presente. A partir da constituição Imperial de 1824, ampliou-se essa política garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. No entanto, essa lei ficou só na promessa. Entretanto, a discussão continuava em todo o império com a tentativa de inserir as chamadas camadas inferiores, dentre elas, estavam homens e mulheres, pobres e livres, negros e escravos, livres e libertos nos processos de formações formais. Assim, a partir do Ato Constitucional de 1834, esta ação ficou sob a responsabilidade das províncias tanto as instruções primárias, quanto secundárias de todas as pessoas. É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas para as pessoas compreendidas como perigosas

e degeneradas, pois era preciso “iluminar” as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261). Assim, o que se vê nesse período é que a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de caridade.

Esta compreensão ajuda a pensar a relação com a memória, pois, podemos, nesse jogo discursivo, perceber diferentes materialidades que nos apontam para uma relação de construção. Este efeito de sentidos tem a ver com as condições de produção na relação com as instituições e seus documentos. Isto porque a interpretação está relacionada com o político e o ideológico que na maioria das vezes silenciam sentidos no jogo simbólico da linguagem.

No decorrer da história, as mudanças de sentido, pensando o sujeito da educação de jovens e adultos, vão sendo significadas e (re)ssignificadas, ou seja, vão se produzindo sentidos outros. Para a Análise de Discurso, as relações entre as condições de produções e os sentidos, bem como os efeitos de pré-construídos são fundamentais no processo de formação dos sentidos, posto que as condições de produção, segundo Orlandi, “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso” (ORLANDI, 2001, p. 30).

Portanto, esse jogo de sentido em funcionamento sobre a educação de jovens e adultos foi constituído pela instituição como uma formação discursiva imaginária e ideológica de lugar de igualdade. Enfatizamos que essa ação foi realizada pela própria instituição que passa a reformular e evidenciar a educação de jovens e de adultos que não estavam inseridos na escola quando crianças. Essa necessidade de priorizar a educação voltada para o jovem e o adulto, de certa forma, reconhece que a constituição anterior não conseguiu atingir sua proposta.

Sendo assim, podemos dizer que a legislação produz sentido na relação com o social. Esse é o papel da memória, retomar e ressignificar algo que foi dito antes, em outro lugar, que atravessa o discurso. Dessa maneira, é necessário refletir sobre os modos de produção desse acontecimento pelo viés da língua, isto é, pela historicização dos arquivos da memória da EJA, tomando em conta que “[...] o corpo não escapa à determinação histórica [...] o corpo não é infenso à ideologia. Por isso, pode ser tão afetado quanto o é, em nossa sociedade” (ORLANDI, 2014, p. 95). Propomos, então, revisitar a construção histórica-analítica-discursiva dos dizeres que antecedem a criação da EJA a partir do ponto de vista discursivo.

Na constituição imperial de 1824, temos um discurso instituído em funcionamento que diz “garantir a todos os cidadãos a instrução primária”, uma formulação que coloca a

educação no lugar de igualdade. Em seguida, temos uma nova formulação que discutia o lugar das camadas inferiores. Na reformulação de 1834, temos um sentido de educação voltado de modo especial para a educação de jovens e adultos, que veremos mais adiante, sempre desconsiderando as condições de produção desses sujeitos. Razão pela qual a Análise de Discurso nos possibilita compreender como os sentidos se constituem e produzem determinados sentidos e não outros. Esse efeito é produzido pelo interdiscurso que, ao atravessar a formulação, se filia a uma rede de sentido. Os sujeitos se filiam e se inscrevem pelas redes de sentidos na formação discursiva que os identifica, pelo inconsciente e pela ideologia. Também faz parte do modo como as condições de produção do discurso estabelecem as relações de forças. O lugar social do sujeito marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Esse lugar se representa na posição do sujeito que se constitui em suas relações de força. A partir desses conceitos, poderemos reler a constituição política históricas da educação de jovens e adultos como sendo sempre um espaço de repor faltas ou de apagá-las para regularizar sua participação no mercado como mão de obra de interesse.

Dessa forma, podemos perceber que a formação de jovens e adultos teve início quando se viu a necessidade de profissionalizar a nova sociedade pós-escravidão para a recente industrialização e urbanização a que estava submetido o país. É nesse momento épico que o voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuíssem uma determinada renda, agora, além da renda, teria de ser alfabetizado.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente, em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho, restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postula que “os analfabetos são considerados como crianças incapazes de pensar por si próprios”, instalando discursivamente gestos de sentidos de preconceito diante das pessoas analfabetas. Percebe-se que há uma desvalorização da criança e do jovem ao concebê-los como incapazes, e também dos adultos ao reduzi-los a esta situação de incapacidade.

Essa retomada do contexto histórico nos remete ao conceito de memória, pois esse atravessamento possibilita que nossa pesquisa não se restrinja apenas a interpretar o imediatismo do momento do dizer, mas também ao modo como ele é atravessado pela história. Para Pêcheux (1999, p. 26), esse papel da memória “compõem a materialidade

discursiva de um modo absolutamente particular, constituindo a retomada direta no espaço de um acontecimento.

No século XX, houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar o mal do analfabetismo. Tem-se, assim, como efeito de sentido a pessoa analfabeta como causa do subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública, como era designado o analfabetismo, ou seja, era considerada uma praga que deveria ser exterminada. No âmbito destas discussões, estava presente a ideia pré-construída de que o analfabeto era causador do atraso, isto é, ele é a materialização da ‘calamidade pública’, de forma que o analfabeto era tido como o atraso no desenvolvimento social. Logo, para amenizar os efeitos da calamidade, ‘ensina-se’ as letras e a votar para que as pessoas analfabetas se tornassem produtivas e contribuíssem – com o voto, especialmente – para o desenvolvimento do país. É produtivo o que tem o sentido de saber fazer. Percebe-se que nessa historicidade o analfabeto é um incômodo econômico e político.

Nessa direção, de acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade, mas, também, o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, resultando em uma perda, o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. No entanto, apesar de o Estado alfabetizar o jovem e torná-lo útil e produtivo, pois o Estado possibilita a “letra” e a capacitação do sujeito para o trabalho, acaba produzindo como efeito a sua, de novo, pauperização, ou seja, torna-o mão de obra para ser comprada por valores mínimos que afetam a dignidade.

A característica peculiar desse momento econômico brasileiro, herdado do período imperial, era de uma economia que girava em torno do sistema agrário-exportador. A configuração econômica brasileira estava voltada para o mercado externo, “tipo exportador”. Assim, com a crise cafeeira de 1929, há uma mudança na economia, o capital passa a ser empregado não só no sistema agrário, mas também se estimula o investimento no setor industrial. Nesse período entre a Proclamação da República e o início da década de 20, a democracia brasileira vai se fortalecendo “segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia

paulista detinha uma posição hegemônica” (MANFREDI, 1981, p.28). Com isso, a massa de analfabetos jovens e adultos precisava deixar de ser empecilho para se transformar em mão de obra barata.

Na década de 20, há uma revolução na política brasileira articulada pela classe média urbana e setores da própria classe dominante que não tinham interesse no comércio do café. Com a vitória da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba), em 1929, a política brasileira encontrava-se num “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo” (FAUTO, 1972, p. 112). Junto a essa mudança econômica se inicia uma transformação no âmbito da educação com o surgimento dos ideais da Escola Nova e posteriormente, as ações da Pedagogia de Paulo Freire – do qual falaremos especificamente – em conjunto com os movimentos sociais. Nota-se com isso que economia e educação se convergem e isso não tem a ver sempre com qualidade, mas com escolarização.

Neste percurso, compreendemos os processos de significação de uma história. O discurso sobre a alfabetização no Brasil, na década de 20, foi marcado, segundo VIEIRA (1998), como uma simples e pura alfabetização, pois “Já que não podíamos ter escolas como as estrangeiras, tivéssemos uma simples e pura alfabetização”. O processo de industrialização instalado, tornou-se, necessário “educar” o povo brasileiro para “novas formas de compreender o nosso papel social.

Destacamos também o jogo de imagens que se foram constituindo ao longo desses fatos históricos que para nós funcionam como dados de linguagem pelo trabalho da interpretação. Ora, temos como designação o atrasado, ora o causador de calamidades, ora jovens e adultos, ora ‘esse público’, assim como também as imagens que jogam com os sentidos das políticas designadas como em ‘campanha’, ‘programas’, ‘serviços’. No dizer de Orlandi (2001, p. 40.), as formações imaginárias remetem às imagens que os interlocutores fazem de si e do outro nas situações durante o ato discursivo. A elas também estão agregadas as imagens que os envolvidos fazem dos dizeres postos nos atos comunicativos, o que Pêcheux designa pela letra “R” (referente do discurso) (1993, p. 83).

Esse jogo de sentido envolvendo o sujeito aluno da EJA, nos faz refletir sobre suas formações imaginárias envolvendo o saber sobre a escrita e saber a escrita, legitimado pela instituição escolar, colocando o sujeito numa posição de escolarizado, fazendo funcionar para o aluno da EJA, um imaginário de uma condição de vida melhor, a oportunidade de um bom trabalho e, por fim, a oportunidade de oferecer uma vida melhor para família.

1.2. Os sentidos impostos às marcas dos movimentos sociais na década de 40 a 90

De acordo com estudiosos da educação brasileira, a década de 40 teve um marco importante e produtivo na história da educação. Em 1920, o Brasil alcança a marca de 72% de analfabetismo, o que provocou a criação do Plano Nacional da Educação que propunha “[...] fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território do país”. O ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso, instituiu-se a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. E, para o provimento de cargos no magistério, seria obrigatório o concurso público. O Estado assumiria a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular e, finalmente, fixou que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, e os Estados, 20% (GHIRALDELLI JR, 2001).

O sentido que a Escola e a Educação produzem neste período resulta de sentidos histórico-ideologicamente construídos, criando o imaginário de que ambas são “[...] mecanismos para ascensão/promoção/mudança social”. Ou seja, produz-se uma naturalização de uma política civilizatória, a qual se apresenta para o indivíduo como sendo “[...] mais do que natural, mas como dever e obrigação”, apagando e neutralizando o seu efeito como ato político, pelas políticas públicas (DI RENZO, 2012, p.).

Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), o ensino primário integral obrigatório e gratuito foi **estendido às pessoas adultas** (grifo nosso). Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos, longe de dizer que foram contemplados como deveriam. E foi a partir da década de 40 e com grande força na década de 50 que a educação de jovens e adultos que se volta a pautar a lista de prioridades necessárias do país. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INESP) e, a partir de suas pesquisas e estudos, foi fundado, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Veja que, já em 1942, criou-se a política de curso supletivo para jovens e adultos e em 1945, foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos. Com isso, vamos compreendendo, pelo funcionamento da memória discursiva, como se constitui a educação de jovens e adultos, ou seja, de empecilho à mão de obra barata utilizada no mercado de trabalho, consequência das

irresponsáveis políticas chanceladas pela escola, pois é pela sua des-organização que a exclusão acontece.

Desta maneira, a Constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que era o Estado quem desempenharia um papel de subsidiário e não central na relação com o ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, teve parte do texto substituído por um outro texto que desobrigou parte do Estado de manter e expandir o ensino público.

Assim, desde o início da década de 40, a educação de jovens e adultos estava em discussão. Em 1946, surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947, surgiu um programa de âmbito nacional visando atender especificamente às pessoas adultas, denominado Serviço de Educação de Adultos (SEA). A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no âmbito geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

A existência deste plano nos aponta para dois sentidos: uma educação que se destina a todos de igual direito, pois vai se juntando uma grande palavra que não completa o ensino. O outro é o de que para estes mesmos que sobraram, supre-se “faz de conta”, presta-se **serviço**, faz campanhas e não programas.

Queremos chamar a atenção para o sentido da palavra “serviço”, que aparece em vários momentos em nosso material. De acordo com o Dicionário online Michaelis, o termo “serviço” significa:

Ser-vi-ço sm

1 Ato ou efeito de servir. 2 Estado, emprego ou ocupação de quem é criado ou doméstico. 3 Estado de quem trabalha por salário. 4 Exercício, função ou trabalho do que serve. 5 Desempenho de funções públicas, quer civis quer militares. 6 Execução de trabalho ou desempenho de função ordenados ou pagos por outrem. 7 Ato ou ação útil aos interesses de alguém; favor, obséquio. 8 Período em que o empregado está a serviço do empregador; disposição: Estamos a serviço da empresa telefônica.

Como observamos, o termo serviço é atravessado por diferentes noções e percursos de sentidos, no entanto, as discursividades que compõem as designações no dicionário trazem a questão do trabalho como ponto chave para definir o termo. Desse modo, ainda que haja “serviço” para todos, há ainda de se pensar que tipo de serviço é oferecido.

O movimento que durou até o fim da década de 50 foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, porém é discutível o método pedagógico

utilizado que homogeneizava os alunos sem a preocupação dos contextos em que estava inserido. Foram criados guias de leituras que possuíam em seu conteúdo pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene.

Desse modo, compreendemos que ao sujeito-aluno restava ser o proletariado das indústrias, as quais os viam como máquinas, serviçais, pois estes precisavam apenas de alguns “ajustes” para o trabalho. Assim, os guias de leitura colocam o aluno como um sujeito que precisa aprender muito pouco para ser colocado no trabalho, isto é, a escola não forma para ter conhecimento e autonomia.

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) após o fim da segunda guerra mundial, em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO entende que a educação era o meio mais eficaz para desencadear o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Esse foi outro fator que contribuiu para uma educação de massa, já que as pessoas analfabetas são tomadas como ignorantes, incapazes, cabeça dura, sem jeito para as letras, isto é, causa de atraso, assim, basta-lhes um guia de leitura para aprender letras básicas.

O surgimento das campanhas nacionais de alfabetização nos leva a refletir sobre a constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização. Um discurso que coloca a escrita como aquela cuja função é recuperar um atraso social. O ler pequenas frases é inserir esse sujeito novamente na sociedade, uma vez que o não alfabetizado era visto como aquele que além do atraso, permanecia à margem da sociedade. A escrita passa a ser de uma só vez critério de seleção e de exclusão. Para Vieira, “o analfabeto adquiri visibilidade e a escrita traz a possibilidade de uma solução nova para manutenção de antigas desigualdades” (1999, p. 25)

Assim, a década de 1990 foi marcada pela relativização tanto nos planos cultural e jurídico, quanto no político e nos direitos educativos das pessoas jovens e adultas, conquistados no momento anterior. A continuidade do processo de democratização, que implicava transpor para as políticas públicas efetivas os direitos educacionais conquistados formalmente no plano jurídico, foi conquistada pela crise de financiamento e pela reforma do Estado. As políticas de estabilização monetária e ajuste macroeconômico condicionaram

a expansão do gasto social público às metas de equilíbrio fiscal, o que implicou a redefinição de papéis das esferas central e subnacionais de governo tanto das instituições privadas quanto das organizações da sociedade civil na prestação dos serviços sociais. Consolidaram-se, nesse momento, a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional.

De acordo com Haddad e DI Pierro (2000, p. 30), “as metas formuladas em 1990 e que foram avaliadas em 2000, encontra-se a ampliação dos serviços de educação básica e capacitação de pessoas jovens e adultas”. A metodologia proposta pela UNESCO sugere que se analise a ampliação das oportunidades escolares e extraescolares para jovens e adultos proporcionadas por múltiplos provedores governamentais e não governamentais, sua pertinência diante das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e comunidades, considerando indicadores de equidade (territorial, de gênero, étnica e geracional), qualidade (formação dos educadores, conteúdos, materiais e métodos) e gestão (políticas públicas, financiamento, legislação e avaliação). Recomenda-se ainda que a eficácia dos programas seja avaliada em função de mudanças de comportamento e de seus impactos na melhoria das condições de saúde, emprego e produtividade dos indivíduos e grupos.

Desse modo, entendemos que ao avaliar, o Estado está exercendo seu controle sobre políticas que foram oferecidas ao cidadão, ou seja, o Estado investe, mas também quer ter resultados em números para que os índices da educação sejam melhorados.

Enquanto isso as diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo vão acontecendo e os resultados sempre eram gratificantes e comoventes. Segundo ele, o homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretendia superar a dicotomia entre teoria e prática. Assim, dizia no processo, “quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é em última instância, ensinar o uso da palavra”. Mas adiante, dedicaremos um pouco de nosso tempo à política Freiriana.

Na época do regime militar, surge também um movimento para alfabetização de jovens e adultos na tentativa de erradicar o analfabetismo, chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A respeito do MOBRAL, Bello diz:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (1993, p. 65)

Entendemos que o MOBRAL, por não se tratar de uma política educacional permanente, uma vez que se desenvolveu por um período curto de tempo, visava especialmente os interesses da época da ditadura, ou seja, ditar regras de boa formação do cidadão. Assim, mais uma vez a formação educacional era apenas plano de fundo e não se desenvolvia de forma efetiva e de qualidade.

Tomar a historicização da escolarização brasileira pela Análise de Discurso não significa olhá-la como uma evolução temporal, mas como deslocamento, como movência dos sentidos em que sujeito, ideologia e língua são ressignificados pelas condições históricas. Dito de outra maneira, historicizar é reconstruir a história do saber linguístico, na qual a base de constituição do sujeito é sobreterminada por uma relação de forças, não como um mero instrumento de formação, mas, sobretudo, como uma formação/capacitação estruturante para atender as condições de produção vigentes na/pela sociedade.

O movimento MOBRAL nos faz pensar a relação com a música “Você também é responsável”, do compositor Dom e Ravel², lançada na década de 60, que metaforiza a falta do Estado e dá visibilidade aos efeitos das políticas públicas de educação elitistas em sua maioria e gera uma exclusão social cujas dimensões são por vezes incalculáveis. Vejamos:

Eu venho de campos subúrbios e vilas,
sonhando e cantando, chorando nas filas,
Seguindo a corrente sem participar,
Me falta a semente do ler e contar
Eu sou brasileiro anseio um lugar,
Suplico que parem, prá ouvir meu cantar
Você também é responsável,
Então me ensine a escrever,
Eu tenho a minha mão domável,
Eu sinto a sede do saber
Eu venho de campos, tão ricos tão lindos,
Cantando e chamando, são todos bem vindos

² Eustáquio e Eduardo Gomes de Farias, ou melhor, Dom e Ravel. Cearenses que conheceu o sucesso no mundo da música nos anos 70.

Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-historia-da-dupla-dom-ravel/>
Acessado em: 16/03/2020.

A nação merece maior dimensão,
Marchemos prá luta, de lápis na mão
Eu sou brasileiro, anseio um lugar,
Suplico que parem, prá ouvir meu cantar

O compositor dá início a canção falando do lugar de onde vem, “campos, subúrbios e vilas”. A Educação Brasileira foi marcada pelo elitismo, que restringia a educação somente para as classes mais abastadas. Sendo assim, marca o lugar, da privação do acesso a escolaridade como direito de todos. O enunciado “chorando nas filas, seguindo a corrente sem participar” diz sobre a quantidade de pessoas não alfabetizadas que estavam vivenciando as mudanças políticas tecnológicas que, de uma certa forma, eram excluídas por não se adequarem às novas exigências políticas/socias da época. Uma realidade que não distância do cenário atual, uma vez que de acordo com as estatísticas, os alunos da EJA ainda buscam a escola pela certificação.

Nos versos “Me falta a semente do ler e contar, Eu sou brasileiro anseio um lugar”, temos o grito da falta de escolaridade que como diz o verso seguinte é condição para acessar um trabalho, um lugar. Nos versos seguintes, “Eu sou brasileiro anseio um lugar, Suplico que parem, prá ouvir meu cantar, Você também é responsável, Então me ensine a escrever”, temos uma súplica, um grito de socorro que ecoa, um pedido para que o Estado olhe para todas as camadas da sociedade, em especial, para os jovens e adultos não alfabetizados. Para finalizar, traz o verso “marchamos pra luta, de lápis na mão”, uma luta para garantir educação para todos. De modo particular, aqueles que, foram esquecidos, e que hoje sentem a necessidade de recorrer à EJA, para suprir uma exigência de mercado.

Como vemos, a história da educação de jovens e adultos é muito recente, embora sempre foi excludente como a própria designação não deixa dúvidas posto que há políticas específicas para um certo grupo de **jovens e adultos**. Durante muitos anos as escolas noturnas eram a única forma de alfabetizá-los após um dia árduo de serviço, e muitas dessas escolas, na verdade, eram grupos informais em que os poucos que já dominavam o ato de ler e escrever, transferiam-no aos outros. No começo do século XX, com o desenvolvimento industrial é possível perceber uma lenta valorização da EJA, uma vez que o processo de industrialização gerou a necessidade de se ter mão de obra especializada. Nesta época criou-se escolas para “capacitar” os jovens e adultos em virtude das indústrias nos centros urbanos. Com isso, a população da zona rural migrou para o centro urbano na expectativa de melhorar

a sua qualidade de vida, e, ao chegar nos centros urbanos, surgia a necessidade de se alfabetizar para se tornar operários, o que deu origem a diversas ações como vimos.

Destaca-se que a necessidade de aumentar a base eleitoral, por sua vez, favoreceu o aumento das escolas de EJA, pois o voto era apenas para homens alfabetizados. Na década de 40, o governo lançou a primeira campanha de educação de adultos, que propunha alfabetizar os analfabetos em três meses, ação que repercutiu entre educadores, políticos e sociedade em geral, com muitas críticas. Os efeitos de sentido desta campanha possibilitaram a EJA a ter uma estrutura mínima de atendimento. Com o fim desta campanha, Freire organizou e desenvolveu um programa nacional de alfabetização de adultos. Porém, com o golpe militar, o trabalho de Freire foi visto como ameaça ao regime, e a EJA voltou a ser controlada pelo governo que, em seu lugar, criou o MOBREAL, conforme falamos. Como dissemos anteriormente sobre o jogo de imagens e seus efeitos de sentido, o voto segue a mesma direção, pois além de imaginariamente funcionar para os jovens e adultos a possibilidade de pertencimento ao Estado, do ponto de vista deste, a letra para votar é nada mais nada menos que um ‘serviço’ e não um processo de formação que leva a sério a aquisição e reflexão sobre o conhecimento. Nesse sentido, o sujeito da EJA como efeito de sentido é um sujeito de direito, sujeito do conhecimento que busca na condição de letramento, uma forma de se inserir no mercado capitalista.

E Paulo Freire ensina o que é ser letrado e ser iletrado ao parabolizar o homem e a caça. Para Fávero (2012),

Ao apresentar, nas fichas 3, 4 e 5, a diferença ontológica entre os homens (índio e caçador) e o gato, que não realiza cultura ao caçar o rato, introduzindo a noção de cultura como produto de relações sociais, o Manual para os animadores, preparado em 1962 pela equipe de Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, ainda insiste em uma ideia evolucionista de estágios, já bastante criticada na época pela produção antropológica. Afirma que o caçador está no “estágio de civilização”, comparando-o com o índio. Estabelece, dessa forma, uma classificação hierárquica das diferenças, marcada pelo etnocentrismo. No apêndice do livro Educação como prática da liberdade, elaborado após as experiências da década de 1968, (CONFERIR) Paulo Freire apresenta a discussão ocorrida em círculos de cultura a partir das fichas e não nega a existência de cultura e de educação nas sociedades indígenas. Diz que o caçador e o índio estão em “fases histórico-culturais” distintas, ou seja, o homem iletrado vive oprimido; com a alfabetização o homem passa a pertencer a uma cultura letrada e poderá deixar de ser oprimido, tornando-se sujeito de sua história. (2012, p. 477).

Mais tarde, o ensino supletivo foi implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5.692/71. Nesta lei um capítulo foi dedicado especificamente para a EJA, e em 1974 o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), cuja metodologia era tecnicista própria à situação política do país naquele momento.

Somente em 1985, o MOBREAL findou dando lugar a Fundação EDUCAR que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes. Veja bem, EDUCAR é uma fundação contratada para atender uma demanda que está fora da política regular, fora das perspectivas do magistério.

Nos anos 80, difundiram-se várias pesquisas sobre a língua escrita que de certa forma refletiam na EJA. Finalmente, a promulgação da Constituição de 1988, o Estado amplia o seu dever com a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, com o artigo 208 da Constituição de 1988, temos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Ao analisar esse enunciado, do ponto de vista semântico, o acesso pressupõe uma ação, do verbo acessar, eu acesso. *E se eu não tive acesso é porque eu não acessei.* No enunciado *não tiveram acesso*, é importante destacar que esse sujeito não teve acesso devido as suas condições sócio/cultural. Um efeito produzido pela fala do Estado, na tentativa de certa forma de transferir a responsabilidade da não escolarização para esse sujeito que não acessou a escola. Ora, a escola estava lá, você que não acessou.

Na década de 90, emergiram iniciativas em favor da Educação de jovens e adultos, momento em que o governo incumbiu também os municípios desta política. Para tanto, ocorrem parcerias entre ONG's, municípios, universidades, grupos informais, populares, fóruns estaduais e nacionais através dos quais, em 1997, a história da EJA começa a ser registrada no intitulado “Boletim da Ação Educativa”. Veja que não faz parte do sistema, é um apenso.

Vejamos que nesta fase da história da educação brasileira, a EJA possui um foco amplo, visando uma sociedade igualitária e uma educação eficaz, tornando necessário que todas as áreas da Educação sejam focadas e valorizadas, não sendo possível desvincular uma da outra.

Como dissemos, nesse capítulo, realizamos um percurso de escrita, a partir de leituras que refleti de forma discursiva o contexto histórico da EJA, de modo que pusemos em visibilidade as condições de produção do discurso do processo de significação da EJA, e sua formação enquanto instituição. No próximo capítulo, trataremos das materialidades que foram se construindo e o modo como as políticas públicas voltadas para os sujeitos da EJA, vão tomando corporeidade e se textualizando no espaço urbano, sendo (re)significadas na/pela história do processo de escolarização brasileiro, como passaremos a tratar, mais pontualmente no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

OS SENTIDOS IMPOSTOS ÀS NORMATIVAS DA EJA E SEU CENÁRIO ATUAL

Os estudos voltados para a educação de jovens e adultos se ampliaram nos últimos anos e têm estado na pauta de muitas discussões no campo da política educacional. Neste segundo capítulo do nosso trabalho, fizemos uso do conceito de memória para constituir outro sentido: o de historicidade. Com este conceito, pudemos historicizar os discursos envolvendo as políticas da educação de jovens e adultos. Para Pêcheux (1999, p. 26), o papel da memória “compõem a materialidade discursiva de um modo absolutamente particular, e constitui a retomada direta, no espaço de um acontecimento”, de forma a efetivar encontros entre temas, acontecimentos e inscrições entre sujeitos.

Ainda é preciso salientar que a escola é o aparelho ideológico fundamental para a construção da ideia de nação. É, justamente, pela escola que se constrói a cidadania. Logo, pode-se dizer que a educação afeta necessariamente as relações do Estado com a sociedade, tanto na formação do sujeito quanto na produção de políticas, visando à construção da unidade em um determinado modelo de sociedade (DI RENZO, 2012). Sendo assim, nesse capítulo, buscaremos compreender como as leis, diretrizes e políticas de ensino materializam formas de tratamento para o sujeito da EJA. Dessa maneira, é necessário refletir sobre os modos de produção desse acontecimento pelo viés da língua, isto é, pela historicização dos arquivos da memória da escola brasileira, compreendendo como um espaço que disponibiliza, ao sujeito, dizeres historicamente constituídos.

2.1 – A EJA no estado de mato grosso

Para adequar-se à nova norma federal, o CEE/MT fez emanar a Resolução nº 180/2000 Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Que determina a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de Educação Básica, tendo como funções fundamentais: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora que, entre outras medidas, obriga a Seduc a criar o programa de EJA. Para elaborar esse programa, a Seduc nomeou um grupo de trabalho interinstitucional (Portaria nº 204/2000 Seduc/ GS/MT) e contratou uma assessoria externa, Professora Maria Clara Di Pierro, da Ação Educativa.

A vigência do programa foi adiada para 2002, pela Resolução nº 272, de modo a propiciar às escolas tempo adequado para conhecê-lo e opinar sobre ele. Assim, adequar-se a ele significa propiciar à SEDUC tempo para que pudesse disseminá-lo adequadamente e desencadear ações prévias de formação.

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, a Resolução nº 180 elevou substancialmente a carga horária mínima dos cursos presenciais, com avaliação no processo para seis fases anuais, de 800 horas cada, no Ensino Fundamental, e três fases anuais, de 800 horas cada, no Ensino Médio. Quanto aos exames supletivos, a idade mínima para a inscrição e realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos, e para os de conclusão do Ensino Médio é de 18 (dezoito) anos completos. Para a aplicação desses exames, o órgão normativo dos sistemas de educação deve manifestar-se previamente, além de acompanhar os seus resultados. A certificação do conhecimento e das experiências, avaliados por meio de exames, para verificação de competências e habilidades é objeto de diretrizes específicas a serem emitidas pelo órgão normativo competente, tendo em vista a complexidade, a singularidade e adversidade contextual dos sujeitos a que se destinam tais exames.

Assim, um sistema flexível de avaliação por competências com possibilidades de reclassificação dos educandos a qualquer momento, deve propiciar aos jovens e adultos percorrer trajetórias mais ou menos aceleradas nesses cursos. Essa reflexão, nos possibilita pensar como podemos ressignificar as identidades desses alunos e ao mesmo tempo fazer todas essas correções de fluxos escolares e percorrer trajetórias aceleradas nesses cursos e em exames de certificação de competências.

A rede estadual de ensino tem oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 172 unidades escolares, onde atuam mais de 1.900 professores (Seduc/ASSEPLAN/DMIE, 2000) e estudam cerca de 52.500 alunos³ dos quais cursa o Ensino Médio. A recente formulação do Programa de EJA procurou responder simultaneamente a três desafios:

1. Ampliar o atendimento escolar a jovens e adultos, de modo a tornar a oferta compatível com os direitos educacionais dos cidadãos, consagrados na Constituição e na LDB, e com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e, ao mesmo tempo, responder às exigências crescentes de escolaridade do mercado de trabalho.
2. Ajustar o atendimento da EJA das redes públicas de ensino às novas exigências do Parecer nº 11/2000 do CNE e da Resolução nº 180/2000 do CEEMT.

³Censo Escolar Inep/2000.

3. *Resgatar a identidade própria da EJA*, que nos últimos anos acabou diluída nos programas de aceleração de estudos/correção do fluxo escolar, e **conferir qualidade à EJA**, superando a concepção que associa o supletivo à ligeireza do ensino e à facilitação na certificação (Grifos nossos).

O jogo de sentido presente na formulação do programa da EJA, nos faz compreender que é pouco provável (impossível) ressignificar a identidade da EJA, pois no discurso do Estado o que já está estruturado é que a EJA oferece de forma rápida a certificação para que o sujeito aluno tenha acesso ao mercado de trabalho. Reverbera que esta é uma modalidade que visa atender jovens e adultos e oferecer de forma mais rápida a certificação.

Ao tomar as diretrizes da EJA de ensino do Estado como um instrumento linguístico, estamos considerando-o na relação do sujeito com os sentidos e a história. Para Orlandi,

[...] tanto a gramática quanto o dicionário, ou o ensino e seus programas, [...] são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz a história e configura as formas da sociedade (2001a, p. 9).

Isto nos leva a dizer que a materialidade discursiva como objeto linguístico, produz sentidos e efeitos para os sujeitos, para a sociedade e para a história.

Laffin (2011), ao pensar o sujeito da EJA, diz ser necessário “pensar as particularidades que se configuram no exercício da docência de educação de jovens e adultos, as quais vem constituindo questões centrais de vários estudos e pesquisas”. Considera ainda que a escola é o lugar socialmente organizado com a função de trabalhar intencionalmente no processo de desenvolvimento e aprendizagem da cultura humana. Nessa direção, o autor apresenta dois pontos importantes. Por um lado, a preocupação dos docentes em ensinar os alunos da EJA por já possuírem um conhecimento prévio e, por outro considerar a escola como lugar organizado para trabalhar o desenvolvimento da cultura humana, Para ele, os alunos já pertencem e estão inseridos na sociedade, logo a compreensão de que é necessário frequentar a instituição para além de aprender ler e escrever, legitimar sua participação na sociedade como sujeito atuante nas práticas culturais. Discursivamente, sabemos que os alunos estão na sociedade, entretanto, não se sentem pertencidos a ela, razão pela qual ‘imaginam’ que o certificado lhes dará esta condição.

As questões que se colocam para nós, na perspectiva discursiva, se dão em relação à construção de instrumentos linguísticos, que, pela sua produção, instituem-se como políticas de língua que vão caracterizando uma política de Estado e, por conseguinte, dá forma há um

modelo de cidadania que se quer formar. Como diz Di Renzo, “nosso interesse está na base da constituição do sujeito sustentada pelas políticas de língua do Estado que se filiam a uma teoria sobre a relação língua/sujeito” (2005, p.) e tratam a língua como um instrumento de uso relacionado com o aprendizado de uma certa modalidade de língua. Desse modo, queremos dar visibilidade ao processo de constituição do sujeito pela sua relação com a língua, especificamente com a palavra escrita, uma vez que é pela escrita que o sujeito se apropria do saber metalinguístico sobre a língua e que está intimamente ligada com a formação da cidadania de Mato Grosso. Logo, esta relação tem a ver com o “preparar” para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, ao estabelecer a relação do “escolarizado” com o Estado e a sociedade refletimos sobre os efeitos que essa relação assume em função da sua inscrição no modelo de sociedade capitalista de Estado que divide e seleciona os sujeitos de acordo com as suas competências e habilidades. Essa é uma concepção que está na origem da relação da língua com a história e que afeta a constituição dos sujeitos e dos sentidos.

A constituição do cidadão está intimamente ligada com a constituição da língua e da unidade do Estado (ORLANDI, 2002). Para cada Estado há uma língua, há uma identidade. A forma como a sociedade capitalista se organiza produz um efeito de unidade da língua na sociedade e no Estado. Ao separar os sujeitos competentes e hábeis dos inaptos, elegem-se uma forma-sujeito que faz a sociedade se significar nessa relação. A relação com a escrita permite que o sujeito entre “na sociedade geral dos cidadãos” (ORLANDI, 2002, p. 225) organizada pelo Estado.

No Brasil, como afirma Orlandi (2002), não se nasce cidadão, se “aprende” sê-lo. Um sujeito é constituído cidadão pela sua relação com a língua, por isso, é necessário dizer que a relação escrita, Estado e sociedade está na origem da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Os sujeitos, para existirem precisam ser “trabalhados de dentro para fora” (p. 226), pela Escola para o Estado. E nesse movimento, a escrita é a “matéria de significação do sujeito” (p. 257), pois produz no sujeito o efeito de estar na origem do que diz. Efeito que se dá “como forma material da relação com o simbólico numa formação social como a nossa, com suas leis, regras e Instituições” (p. 243).

Nessa direção, cabe citar minha experiência do período de estágio da Graduação, em que pensando trabalhar com esse sujeito de forma a conhecer o perfil de cada aluno, desenvolvi um trabalho de escrita no qual os alunos puderam contar os motivos pelos quais estavam retomando a sala de aula e suas expectativas futuras com relação aos seus estudos.

A fim de que a interação acontecesse, a princípio, contei um pouco do meu percurso educacional até a universidade e perguntei aos alunos quais eram seus objetivos futuros em relação aos seus estudos. Uma grande maioria respondeu que tinham parado de estudar por causa do trabalho, outros por causa do casamento, filhos. A proposta de trabalho marcou-se por um discurso que convocou o aluno a se relacionar com sua memória, rever todo seu conhecimento e lembranças que os levaram a se afastar do ambiente escolar. Essa reflexão levou-os a produzir textos escritos contando suas histórias de vida.

Ao rememorarmos essa experiência, entendemos que os sujeitos alunos que atualmente estão inseridos na EJA deixaram de estudar por força do trabalho, pois não tinham tempo para frequentar os bancos escolares, e hoje pelo mesmo motivo voltam para a escola, ou seja, para se qualificarem para empregos melhores e condições mais dignas de vida. Assim, o trabalho para essa camada da sociedade que teve menos acesso ao conhecimento escolar é uma questão de exclusão, e ainda que este volte para a Escola será excluído do mundo do trabalho, pois a ele restará como efeito dessa qualificação (ou certificação), um certo tipo de trabalho e não outra.

Na textualidade do PPP da escola em que se deu essa experiência, afirma-se ser necessário essa interação para construção dos saberes. Nessa perspectiva,

Se conciliarmos o aprendizado de forma que ele integre as experiências e vivências do indivíduo, passamos a observar uma melhora significativa no que diz respeito à leitura, produções textuais, argumentação e discussão que cada aluno coloca no papel, ou seja, ele identifica na leitura aquilo que vive ou vivenciou, pois, trata-se não só de um texto literário ou didático e sim, da experiência individual (PPP, 2000, p.31).

Percebemos que a escrita, no excerto do PPP, é tomada como produção textual, e a leitura como aquilo que o aluno vive ou vivenciou, ou seja, como diz Orlandi (2002) não há um real trabalho científico da língua. O modo como o PPP da escola concebe a linguagem, a língua, a prática oral e de leitura se constitui em uma posição-sujeito, um sujeito de direito que é produto do capitalismo que se relaciona em sociedade e constitui uma certa forma de cidadania, logo é capaz de atuar no mercado de trabalho.

Conforme Orlandi (2010, p. 9) “uma vez constituída a forma-sujeito-histórica capitalista, a forma de individualização dessa forma-sujeito pelo Estado resulta em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade”. De pronto, faz parte dessa reflexão ainda dizer que em todo sujeito há uma necessidade desse vínculo social mesmo

que ele se encontre em um momento sócio histórico desfavorável porque o sujeito é um ser ao mesmo tempo sócio histórico e simbólico. E é nesse processo, segundo a autora, que a individualização do sujeito pelas instituições acontece. Nessa direção, Orlandi, diz:

[...] usamos a palavra “individuação” que remete necessariamente ao fato de que se trata de um sujeito individuado, ou seja, a forma sujeito histórica, no nosso caso capitalista, passando pelo processo de articulação simbólico-política do Estado, pelas instituições e discursos, resultando em um indivíduo que, pelo processo de identificação face às formações discursivas, identifica-se em uma (ou mais) posição-sujeito na sociedade. (2011, p. 22).

Na textualidade das políticas públicas, o Estado delibera em seus decretos os critérios e as normativas para atender ao ensino da EJA. Nesse processo, ocorre a individuação pelo Estado dos sujeitos professores e alunos que funcionam em relação a nossa formação social, produzindo seus efeitos de verdade na educação e no convívio cotidiano.

Os alunos que estão ali matriculados na EJA são interpelados pelos dizeres que se inscrevem na formação discursiva desta política, ou seja, aquela formação está ali para suprir a falta/falha de uma educação formal, marcada por uma relação de assujeitamento às condições e limitações históricas muito específicas, a exemplo das concepções/designações com as quais são batizadas as políticas: programas, campanhas, serviços, movimentos, etc.

O Estado ao individualizar o sujeito coloca-o no centro sem fornecer condições sociais, resultando na segregação dos indivíduos pelo processo de seleção da sociedade. A sociedade capitalista não exclui, nem discrimina, mas segrega, ou seja, ela separa os sujeitos que são competentes dos que não são e esta seleção quem faz é a escola. O Estado, pelo modo como elabora as suas políticas de língua, produz condições para que esse mecanismo de segregação funcione. Ao fornecer acesso ao conhecimento para a sociedade, o Estado responsabiliza o sujeito pelo seu aprendizado e produz um imaginário de inclusão para todos, no entanto, como diz Orlandi, “uns tem competência, outros, conhecimento sofrível” (p. 204). É nesse sentido que as políticas linguísticas produzem os efeitos e constituem sujeitos, que tem a ilusão de fazer parte de uma parcela da sociedade e não de outra, fazendo funcionar certos imaginários e não outros.

Nossas reflexões nos permitem compreender o processo da implantação do novo modelo de ensino que norteia a constituição da educação brasileira. Nessa direção, buscamos compreender o processo de criação das leis específicas para o ensino dos jovens e dos adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961 reconhecia

a educação como direito de todos. Todavia, o ensino primário era obrigatório a partir dos 7 anos, e para aqueles que entrassem na escola após essa idade poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao nível de desenvolvimento do aluno. A Lei também determinava aos maiores de 16 anos a possibilidade de obtenção de certificados de conclusão ginásial, mediante a prestação de Exames de Madureza, que eram estudos realizados sem a observância do regime escolar. E para os maiores de 19 anos, nas mesmas condições, seria permitido a obtenção de certificados de conclusão do curso colegial.

A nossa primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 4.024/61, reconhece a educação **como direito de todos** no Título VI, Capítulo II, ao tratar do ensino primário diz no art.27: O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais.

Determinava ainda em seu art. 99: aos maiores de 16 anos serão permitidos a obtenção dos certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exame de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar.

Único: Nas mesmas condições permitir-se á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos (BRASIL, 2000, p.19). (Grifo nosso)

Há uma injunção na expressão “direito de todos” que nos faz refletir sobre a ordem política da língua (PÊCHEUX, 2006) que pelo discurso jurídico presente na formulação, sustenta a divisão de sentidos que permite pensar que não há igualdade para todos, oportunidades para todos. Essa concepção de igualdade se filia a uma visão humanista que espera da educação uma forma romântica da luta contra as desigualdades sociais. Com esse discurso, produz-se, como efeito, uma verdade pois, segundo Orlandi (2013),

Por esse mecanismo ideológico de apagamento de interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. (ORLANDI, 2013, p. 46)

Observa-se, ainda, que o Estado ao reconhecer “a educação como direito de todos” nos faz pensar os efeitos de verdade estruturados pelas margem dos não-dito que indica, por sua vez, uma presença ausente imaginárias dos discursos que circulam sobre os decretos que foram necessários ser elaborado para atender a educação da EJA, como uma “reparação” do lugar da falta, da falha materializada na/pela língua(gem), que denuncia a posição discursiva,

ou seja, ideológica, ocupada pelo sujeito de linguagem e, conseqüentemente, as formações discursivas em que seu dizer se inscreve para produzir efeito de verdade e de evidência enunciativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/1961, possibilitava então a formação de classes especiais, ou a opção dos cursos supletivos. Esses cursos eram organizados para o atendimento dos jovens e dos adultos sob a responsabilidade das Unidades da Federação, obedecendo ao princípio da descentralização do ensino. Eles eram similares ao ensino formal com previsão de quando necessário, veja este termo, às condições socioeconômicas das regiões e as características do adulto (BRASIL, 1973, sp.).

A Lei também oferecia condições para o adulto obter certificados de conclusão do curso ginásial e colegial para os candidatos maiores de 16 e 19 anos, respectivamente, mediante prestação de exame de madureza após estudos realizados sem a observância do regime escolar. Os adultos eram preparados para esses exames em cursos oferecidos geralmente pela iniciativa privada. Além da oferta do ensino supletivo outros movimentos de educação de adultos atuaram em âmbito nacional, mas esses eram separados do sistema formal de ensino. Estas instituições visavam ofertar além da alfabetização de adultos, a educação continuada, possibilitando a posterior entrada do aluno no sistema regular de ensino ou para o trabalho, logo, a educação de adultos era conduzida separadamente (BRASIL, 1973). Veja que a designação de madureza tem a ver com a idade mesmo.

Um modelo de ensino assim conduzido se constitui como um mecanismo do Estado que assujeita o desenvolvimento humano ao desenvolvimento tecnológico, científico e econômico do país em um mundo cada vez mais globalizado e capitalista. Ainda que as relações de mercado se façam fortes, o Estado ainda é quem determina as relações sociais por meio das políticas, diretrizes e projetos que se caracterizam como normas a serem seguidas, obedecidas. E justamente porque se fazem como normas é que se produzem sentidos de ordem social. Isto é, na medida em que faz significar o espaço em que “obrigações sociais são disciplinarizadas pela institucionalização de um certo modo de educar, civilizar o indivíduo em cidadão” (ORLANDI, 2002, p. 120). Logo, como efeito temos o supletivo funcionando como escolarização da certificação, o que de certa maneira ‘supri’ a falha.

O Ministério da Educação, através do Departamento de Ensino Supletivo (DSU), pretendia organizar uma nova estratégia para os cursos do Ensino Supletivo, desta vez, voltada para o atendimento de uma clientela diferente do que frequentava parte do ensino

regular. Propunha que os Centros de Ensino Supletivo seriam a melhor fórmula para enfrentar o problema na concepção do DSU. A nova estratégia consistia em através da avaliação no processo ensino individualizado e uma metodologia própria voltada para atender a um grande número de alunos a baixo custo, sem preocupação com frequência ou carga horária pré-determinada. Desse modo, os Centros de Ensino Supletivo se constituíram como a grande esperança da educação de adultos, visando a melhoria do ensino e do atendimento adequado aos interesses dos alunos. O DSU pretendia, assim, implantar um modelo de educação para acelerar o processo econômico do país (RICCO, 1979, p.115).

Esse jogo de sentidos, presente no ensino supletivo que busca acelerar um processo de educação que vem sendo falho, considera ler e escrever como uma questão estatística. O que está sendo levado em conta aqui é a quantidade de pessoas que saíram desse modelo de educação com seu certificado, apostando que acessariam o mercado de trabalho mais qualificado, o que dá visibilidade ao efeito imaginário posto que, justamente porque advém desse processo formativo, as chances de ser melhor remunerado é pouca ou quase inexistente. Nessa perspectiva, Vieira considera que o analfabetismo “não é apenas a ausência de uma ação por parte do Estado, da sociedade, da família, mas, a presença de uma condição, de uma falta” (1998, p. 20). A aprendizagem da leitura e da escrita só poderá se dar após a colocação de uma prótese para suprir a falta. Esse modelo de Educação se constitui então num modelo assistemático.

Já com o objetivo da Lei nº 5.692/1971, era o de adequar o sistema ao mercado pela qualificação de mão de obra de forma emergencial e não requeria nenhum aprofundamento científico, tecnológico no processo formativo. O efeito ideológico aqui é o de simplesmente escolarizar para certificar.

Nesse momento, gostaríamos de chamar a atenção do leitor para o papel do analista do discurso. O analista ao tomar o objeto de análise, o faz enquanto material bruto linguístico (o *corpus*, o texto). Nesse primeiro momento, ele passa a ser o objeto do discurso. O objeto do discurso passa a ser, então, o material analisado, mas já é resultado de uma análise primeira. O analista faz um percurso sobre o material bruto que passa a ser o objeto discursivo. É no processo discursivo que o analista tem visibilidade do funcionamento discursivo do objeto.

O ensino da EJA é dividido por seguimentos. O primeiro seguimento trata-se das series iniciais e o segundo seguimento das series finais. Dessa maneira, a Proposta Curricular

do 2º segmento⁴ é um trabalho realizado em parcerias com professores de diferentes áreas da educação, tendo como a finalidade apresentar elementos para a construção de uma proposta curricular local que subsidie a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental em turmas de jovens e adultos que cursam etapas equivalentes ao terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª séries).

Esta proposta parte do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos, voltada para a cidadania, não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas, oferecendo-se ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e a suas implicações no âmbito escolar. Esta compreensão somente nos é possível porque, como afirmou Pêcheux, o analista expõe o texto ao olhar-leitor:

A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro) (PÊCHEUX, 2011b, p. 291).

Pensar o sujeito da EJA, esta exposição ao ‘olhar leitor’, nos leva a tocar o imaginário do sujeito de direito da/na escola. De forma que a lei surge para reparar essa falta de escolaridade que resultou na exclusão desse sujeito aluno.

Além disso, é necessário definir claramente o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira e de que modo os objetivos propostos para o Ensino Fundamental podem ser atingidos por esses alunos. Como a Proposta Curricular para a EJA é construída a partir das orientações dos PCN, é fundamental destacar que estes se caracterizam por:

- explicitar a necessidade de que os jovens e os adultos deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade e que todos são capazes de aprender; mostrar que a escola deve proporcionar ambientes construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;

⁴Por uma Proposta Curricular para o 2º segmento de EJA *Célia Maria Carolino Pires* – PUC/SP *Maria Cecília Condeixa* – Especialista em Ciências Naturais; *Maria José M. de Nóbrega* – Especialista em Língua Portuguesa; *Paulo Eduardo Dias de Mello* – Especialista em História e Geografia. Disponível em: SIMPÓSIO 20

- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;

A formação para o exercício da cidadania, eixo condutor dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, é também a linha mestra da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Para a AD, a constituição do cidadão está intimamente ligada com a constituição da língua e da unidade do Estado (ORLANDI, 2002). Para tanto, passamos a refletir sobre os instrumentos linguísticos que são utilizados na sua implementação. De pronto vem a questão do ensino. Vale destacar, que a produção do saber linguístico não se dá pelo simples uso da gramática, do dicionário, do livro didático, ou ainda pelos programas e regimentos de ensino. A produção do saber linguístico se produz junto à constituição de uma língua. Tomar os instrumentos linguísticos como instrumentos de ensino, deve-se pensar não apenas na aplicação de um saber, mas da constituição do conhecimento. Com efeito, a forma de pensar a política de escrita nos documentos do Estado significa reconhecer na produção do conhecimento linguístico brasileiro, esse instrumento como um instrumento linguístico-histórico de uma língua do Estado.

A inscrição dos sujeitos no processo histórico discursivo faz significar-se na relação com a memória do objeto simbólico que o constitui. Nessa perspectiva, os gestos de escrita na relação com o simbólico se inscrevem na constituição histórica do saber metalinguístico e também na constituição da história de uma língua que possibilita aos sujeitos se identificarem com um sujeito sabedor das letras. A escrita, no processo de aprendizagem, passa necessariamente pelos mecanismos de escolarização do Estado.

Há também nessa discursividade efeitos de sentidos que remetem às práticas humanitárias que visam o bem geral da humanidade, isto é, com bons sentimentos para com o outro. Essas políticas sociais apontam para o sentido de amenizar as diferenças sociais originadas no mercado e que a formulação dessas políticas está sustentada pelo gesto de *adaptação*. Ou seja, produz-se sujeitos passivos como forma de superação-adaptação dos efeitos do capitalismo que através de uma pedagogia catequizante, molda os cidadãos para se adaptarem a uma sociedade e suas leis de forma silenciada.

Orlandi, ao falar do discurso sobre o brasileiro, indaga:

Que forma tem esse cidadão? ” e logo responde: “forma sempre incompleta, mas sempre provisoriamente ancorada em algum lugar”. Isto nos leva a dizer que, o gesto de adaptação é um gesto que pode ou não atingir o “sujeito social brasileiro. (2002, p. 227).

À Educação, como bem afirma a autora, fica a tarefa de transformar o sujeito em cidadão e não o de dar a ele o direito de ser (ORLANDI, 2002), (en)formando-o para adaptar-se a um certo tipo de sociedade. Nesse sentido, os documentos reguladores da implementação da Educação de Jovens e Adultos e as Orientações Curriculares da Educação Básica constituem uma formação discursiva que dá forma a um sujeito e uma concepção do que ele é para o Estado e, como efeito, é também para a Escola e para a sociedade. Nesse caso, uma condição é saber sobre a língua. Esta ‘saber a língua’ considera a língua do ponto de vista estrutural, o que não significa que de posse desse conhecimento se saiba sobre a língua. Do ponto de vista da história das ideias, é preciso saber a língua e saber que se a sabe. Para isto é fundamental compreender o discurso que estabelece o conhecimento linguístico. Para Orlandi (2002, p.) “ensinar a ler, escrever e interpretar, não é só para saber a língua, mas compreender qualquer objeto de conhecimento, em suas, diferentes áreas de constituição, articulando as diferentes formas de linguagens”.

Os documentos são propostos elaboradas pelo Governo do Estado para direcionar e orientar a prática pedagógica dos educadores. Tanto as leis institucionais quanto as *Orientações Curriculares* funcionam como diretrizes para a Educação da EJA. Com objetivo de ajustar-se a legislação vigente. A princípio, o CNE julgou que a LDB era autoaplicável e não seria necessário emanar diretrizes para a EJA, pois sendo ela uma modalidade da Educação Básica deveria reger-se pelas mesmas diretrizes curriculares do conjunto do Ensino Fundamental e Médio. A frequência com que o Conselho respondeu a consultas dos sistemas estaduais de ensino levou à elaboração do Parecer nº 11 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O longo parecer (2000), elaborado pelo Professor Carlos Roberto Jamil Cury tem os seguintes traços principais:

defende o direito público subjetivo dos jovens e adultos à Educação Básica gratuita; limita o acesso ao Ensino Fundamental e Médio aos jovens e adultos com mais de 14 e 17 anos, respectivamente; abandona nomenclatura “Ensino Supletivo” em favor da expressão “Educação de Jovens e Adultos”; afirma que a EJA é modalidade e parte constitutiva da Educação Básica e não mais um subsistema de ensino (como prescrevia a legislação anterior); requer contextualização curricular e metodológica, bem como formação específica dos professores; lista três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora; determina que a EJA obedeça aos princípios de equidade, diferença e proporção. (Parecer nº 11, p.78)

Conforme Cury, é importante refletirmos que o ensino de jovens e adultos passa a ser uma política de Estado e deixa de ser apenas programas passageiros (como campanhas ou movimentos), dessa forma, o que temos é um pré-construído de que a EJA ao ser constitutiva da Educação Básica, apaga-se todos os outros problemas dos quais ela já passou ao longo de seu desenvolvimento.

A relação da língua com o discurso não é estanque, direta, como uma relação transparente “palavra-coisa”. Isso é uma ilusão de conteúdo. Não há uma relação entre “termo-a-termo entre linguagem, pensamento e mundo” (ORLANDI, 2007a, p. 295). É uma relação complexa, possível de falhas, de equívocos e que sustenta que os sentidos produzidos não são os mesmos sentidos por sujeitos e para sujeitos. A língua, “capaz de falha”, ao se inscrever na história, produz o equívoco (ORLANDI, 2007a). O sentido está sempre em “relação a”, o que não significa que possa ser qualquer sentido, mas sentidos possíveis, “instaurando outro lugar de significação para o sujeito e para a língua” (FERREIRA, 2009, p. 42). Desse modo, consideramos que os enunciados, como afirma Orlandi, “são constituídos por pontos de deriva, podendo deslizar para um outro, diferente de si mesmo, produzindo assim diferentes sentidos para diferentes sujeitos e situações” (2007a, p. 295).

No pensamento de Ribeiro (2001), a EJA é vista ou associada a um Ensino noturno de segunda linha, de caráter complementar e compensatório, onde absorve adultos que não conseguiram concluir seus ensinamentos na idade ideal ou foram reprovados, inclusive alguns são tidos até como um fracasso escolar. Com tudo isso, e a falta de incentivo político levaram por algum tempo essa educação a uma paralisação em suas modalidades técnico pedagógicas e baixos investimentos na EJA.

Como se percebe, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui-se de grandes lutas do povo que passou pela educação através dos movimentos populares que marcaram a história da educação brasileira. Foram esses momentos que geraram novas concepções sociopedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos. Iniciada por Paulo Freire a Educação Popular tinha uma visão de conscientização política, levando a população a entender conceitos como: liberdade, igualdade como forma de superar as condições dos menos favorecidos e a pressão da sociedade, atendendo as reivindicações por melhorias feitas pelo apelo popular. Pode-se dizer, então, que a educação de adultos mesmo nos primórdios da educação brasileira, recebeu das comunidades certo apoio, gerando trocas educacionais. Brandão (1984) afirma que a educação popular aconteceu de várias maneiras e em vários tempos, inclusive sem um sistema próprio como os da antiguidade. Ainda,

segundo a autora, a Educação de Adultos passou de uma ênfase na integração de indivíduos na sociedade para 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”.

Nesses diferentes momentos da história, temos o sujeito da educação da EJA sendo significado ora pela “catequização”, ora pela “erradicação do problema”, e ora pela “conscientização política”. Esse processo de inclusão é pensado pelo viés da educação de forma que um sujeito que passou pelo processo de alfabetização constituiu, no interior da metalinguagem, um imaginário de sujeito pronto para exercer a cidadania, seja ele letrado ou não, esse já é escolarizado para o Estado. E é nesse movimento de sentidos que se estabelecem relações públicas e privadas, pelo domínio ou não das letras.

Desse modo, a EJA é entendida como dívida social, para suprir um direito que foi negado em determinado momento histórico a jovens. Esses por um determinado período histórico foram abandonados pelo sistema quando eram crianças ou adultos, agora o poder público é chamado a buscar formas de recompor esse direito através de políticas implementadas pela legislação. Atender jovens e adultos não mais com campanhas e programas, mas como propostas apropriadas e de acordo com as necessidades desses sujeitos históricos. Para Laffin (2011, 46), a concepção proposta para EJA da atualidade “é a busca por metodologia que não venham novamente repetir o processo do fracasso escolar, muito menos formas aligeiradas de reprodução ou adequação de conteúdos trabalhados no ensino fundamental e médio, com os sujeitos nas suas respectivas idades/séries correspondentes”.

Dessa forma, dizer que a EJA foi sendo ressignificada é compreender que as propostas pedagógicas voltadas para o ensino do jovem e do adulto foi também sendo modificadas de acordo como cada época foi sendo compreendido/concebido o ensino para jovens e adultos, o sujeito e a língua, considerando, é claro, o interesse de cada regime político, uma vez que pela historicização deste percurso, é o Estado que dita o que deve ser oferecido a esse público. Nessa direção, passamos a compreender as primeiras regularizações e as leis que foram criadas para legitimar as práticas da EJA e o processo como ela foi se desenvolvendo até os dias atuais.

2.2- A legislação educacional e o mercado de trabalho

A constituição de 1988, em seu artigo 205, ao trazer os direitos e deveres da educação já traz um reconhecimento do Estado com aqueles que estão à margem, afirmando que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”. No artigo 208, temos que “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso a idade própria” (BRASIL,1988, p.138). Nota-se aqui novamente um efeito de verdade produzindo pela designação ‘idade certa’, pois qual é a idade certa para se aprender? Há que se considerar os protocolos legais para dar início a escolarização. Entretanto, isto não deve apagar a condição de que jovens e adultos não estão na ‘idade certa’ para aprender, justificando-se assim, determinadas políticas e não outras. Idade certa silencia sentidos e produz um efeito de consenso como dissemos anteriormente. O silêncio é um conceito fundamentalmente importante para a análise de discurso, pois,

O silêncio não se resume à ausência de palavras, pois essas mesmas, as palavras, são carregadas de silêncio. Para se compreender o que o discurso ora estudada fala, é necessário compreender o que ele cala, já que é ele, o silêncio, que fundamenta o movimento da interpretação (2007, p34).

Na Constituição, ao fazer uso do enunciado “idade certa”, faz produzir gestos de interpretação que evolve o jovem e o adulto, pois se existe uma idade certa para o ensino, como pensar uma educação, reparatória, que atende jovens e adultos, se os mesmos, apresentam idade diferentes.

A Lei e Diretrizes e Base da Educação, Lei n.º 9.394/96, avança nesse sentido regulamentando a Educação de jovens e adultos ao estabelecer em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para **o exercício a cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

O Estado faz funcionar outro discurso, da ordem da formulação, um dizer que já circula, mas que nessa reescrita estabelece um sentido outro. Quando é afirmado pela lei que a educação é dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade, materializa as exigências do mercado, qualificando para o trabalho. Porém, onde fica seu direito de “pleno desenvolvimento”, “preparo” para o exercício da cidadania? Em que condição

acontece o preparo para o trabalho, considerando as campanhas em que se dão esses processos formativos?

O preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho são colocados em uma única instância: a da educação. É na escola que se aprende a ler e a escrever. É nesse lugar de legitimação que a escola, como instituição, faz funcionar a ideia de preparo, o preparo para cidadania e mercado de trabalho. A linguagem o coloca nesse lugar de qualificado. Para a Análise de Discurso, o sujeito, ao ser submetido à linguagem, é instado a dar sentido. Esse gesto de interpretação do sujeito é determinado por um processo sócio histórico que reflete a sua interpelação pela ideologia. A noção de discurso nos permite tomar a linguagem pela sua não transparência. Tomar a linguagem como efeito de transparência, como se seus sentidos já estivessem ali postos, é uma ilusão do sujeito. É pela constituição simbólica e histórica que o sujeito passa, então, pela interpretação, a se significar e significar o mundo. Nesse sentido, a filiação teórica nos possibilitará compreender como o sujeito cidadão mato-grossense se constitui e se significa pelas políticas de escrita que são textualizadas nas diretrizes para Educação da EJA do Estado de Mato Grosso, e materializadas nas práticas em sala de aula, configurando uma sociedade que se significa pela sua relação com a escrita, com o saber.

No artigo 37 da referida lei, tem-se: “A Educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” e, ainda, no parágrafo 3º, que “A Educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional.

Entendemos que a educação de jovens e adultos no Brasil contemporâneo está intimamente ligada a educação profissional, pois esta reflete valores socioculturais e econômicos próprios da sociedade do mercado de trabalho. E, na busca pela significação, o sujeito resulta sua interpelação pela ideologia. Segundo Althusser, a ideologia é a representação imaginária que interpela os sujeitos a tomarem um determinado lugar na sociedade, mas que cria a “ilusão” de liberdade do sujeito. Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente (PÊCHEUX, 1990, p.18).

A prática de língua, em sua dimensão histórica, é um lugar que nos permite compreender o processo de inscrição dos sujeitos em uma memória discursiva específica, a da escrita. Dominar a palavra escrita dá ao sujeito – autônomo e pensante – condição de

sujeito-cidadão. Contrariamente a essa discursividade, conforme Silva (1999), há o trabalho ambíguo posto no gesto de aprender a ler e a escrever. São gestos que consistem na apreensão de um sentido inscrito apenas para apreender as regras escolares.

As questões que se colocam para nós, na perspectiva discursiva, se dão em relação à construção de instrumentos linguísticos que pela sua produção, instituem-se como políticas de língua que vai caracterizando uma política de Estado, e por conseguinte, dá forma a um modelo de cidadania que se quer formar. Nesse sentido, nosso interesse está na base da constituição do sujeito sustentada pelas políticas de língua do Estado que se filiam a uma teoria sobre a relação língua/sujeito (DI RENZO, 2005) e tratam a língua como um instrumento de uso relacionado com o aprendizado de uma certa modalidade de língua.

A Lei nº 10.172/2001, que institui o PNE, estabelece para a Educação de Jovens e Adultos as seguintes metas prioritárias:

- alfabetizar em cinco anos dois terços do contingente total de analfabetos, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década;
- assegurar, em cinco anos, a oferta de Educação de Jovens e Adultos equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as quatro séries iniciais;
- dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio.

O analfabetismo absoluto atingia em 1999, 193.601 pessoas, o que representava 11,78% da população mato-grossense com idade igual ou superior a 15 anos (PNAD/IBGE). Para atingir as metas do PNE, seria necessário que Mato Grosso alfabetizasse cerca de 25 mil jovens e adultos ao ano, de modo a reduzir à terça parte o contingente total de analfabetos nos próximos cinco anos, viabilizando a erradicação do analfabetismo em uma década.

Esse número elevado de analfabetos no Estado é resultado de uma falha/falta na história da educação. Uma proposta de ensino que não foi possível atender a todos. A EJA, então, surge como “salvação” para atingir as metas, corrigir um déficit de décadas. No jogo das formações imaginárias do espaço escolar, movimenta-se sentidos sobre a posição do sujeito aluno e ensino que atravessam a forma como o ensino se constitui. Nesse caso, em específico, as formações imaginárias se movimentam sobre a forma como o ensino da língua

se dá, pois, o saber ler e escrever projeta um imaginário de sujeito ideal ao domínio da língua e automaticamente o qualifica como aquele bem preparado e qualificado para o mercado de trabalho.

No grupo etário com 10 anos ou mais, 70% da população de Mato Grosso, não havia concluído o Ensino Fundamental em 1999; 11,78% não receberam qualquer instrução ou possuíam menos de um ano de estudos. Quase um quinto da população já havia frequentado escolas, mas tinha menos de quatro anos de estudos. Somados esses dois subgrupos, totalizavam cerca de 600 mil pessoas, mais de 30% da população mato-grossense com mais de 10 anos de idade, que potencialmente demandariam por programas de alfabetização do primeiro segmento do Ensino Fundamental de jovens e adultos.

Ainda segundo a PNAD⁵, 258.962 pessoas com idade igual ou superior a 15 anos estavam estudando no Ensino Básico em 1999, mas a maioria delas eram jovens que frequentavam o Ensino Fundamental ou Médio regular na idade adequada ou com alguma defasagem entre a idade e a série ideal. Apenas 25.859 pessoas frequentavam alguma modalidade de Ensino Supletivo (presencial ou não) no nível de Ensino Fundamental; e outras 20.755 pessoas declararam estudar no Ensino Supletivo de nível médio, somando 46.614 pessoas.

Esses dados não são discrepantes das estatísticas do Censo Escolar realizado pelo Inep, segundo o qual as matrículas no ensino presencial de jovens e adultos, em Mato Grosso, chegaram em 1999, perto de 45 mil, 27 mil das quais no Ensino Médio e cerca de 17 mil no Ensino Fundamental.

O levantamento do estudo e pesquisas educacionais, Anísio Teixeira Inep⁶ ao falar sobre a evasão escolar no país revelou que houve uma queda desse indicador nos últimos dez anos em todas as fases da educação. Segundo o documento, em 2007, 14,5% dos matriculados no ensino médio abandonavam os estudos antes de se formarem. Esse percentual caiu para 11,2% em 2015. Nos anos finais do ensino fundamental, 7,5% dos alunos deixavam as escolas antes da formatura, índice que o estudo aponta, ainda, que 12,7% e 12,1% dos alunos matriculados na 1ª e na 2ª séries do ensino médio, respectivamente, deixaram os colégios entre 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior

⁵ PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DEDOMICÍLIO

⁶Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, criada pela lei nº 9448, de 14 de março de 1997, que realiza estudos, pesquisas e avaliações, sobre o sistema educacional.

taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,7%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11% do total de alunos nessa etapa de ensino. Sem contar que a evasão é maior nas escolas rurais, em todas as etapas de ensino.

A migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é mais expressiva ao final do ensino fundamental quando chega a 3,2% e 3,1%, no 7º e no 8º ano, respectivamente. Quanto à rede de ensino, a migração é maior na rede municipal dos anos finais do ensino fundamental, quando alcança uma taxa de 3,8%. Já no ensino médio, a migração é mais expressiva na rede estadual de ensino, com 2,2%. Os indicadores de rendimento se referem à situação do aluno ao final de um período letivo declarado no Censo Escolar, podendo este ser aprovado, reprovado ou ter abandonado a escola durante aquele ano letivo. Já os indicadores de fluxo escolar avaliam a transição do aluno entre dois anos consecutivos, considerando a promoção, a repetência, a migração para o EJA e a evasão escolar.

De 2007 para 2015 houve uma queda de 3.3% no índice de abandono escolar. Esse número mostra que esses alunos estão permanecendo nas unidades escolares ou que nem lá matriculados estão. Um dos motivos que os fazem permanecer, segundo os próprios alunos, são as exigências do mercado de trabalho, isto é, a necessidade de obter pelo menos o certificado do ensino médio.

Em 1999, o objetivo da educação era reduzir o índice de analfabetos no Estado. Nessa direção, podemos reutilizar a afirmação de Di Renzo (2005), quando diz que “A alfabetização em caráter universal serviria como recurso para a eliminação do atraso e, portanto, seria capaz de preparar o terreno para que o republicanismo doutrinário se desenvolvesse e elevasse o país à condição de nação modernizada”. Essa afirmação refere-se a um contexto anterior, mas que nos últimos anos podemos perceber que com a ‘modernidade’ e a necessidade de mão de obra qualificada, os alunos que até então procuravam a instituição para se alfabetizar, passam a ver na EJA, uma chance para ingressar no mercado de trabalho com o certificado de conclusão do ensino médio mais rápido. Isto põe em questão a função da escola.

O aluno que busca o ensino da EJA pensando apenas no certificado de conclusão do ensino médio, que é uma exigência imposta pelo mercado de trabalho, produz efeitos de sentido de que a formação escolar tem como o principal objetivo o mercado de trabalho. Dessa forma, ele se significa e significa sua formação como sujeito trabalhador, não mais em busca do conhecimento. Nesse sentido, a filiação teórica nos possibilita compreender

como o sujeito da EJA se constitui e se significa pelas políticas de ensino que são textualizadas nas diretrizes da Educação de Jovens e Adultos.

Pensando os lugares de significação desses sujeitos, propomos uma breve reflexão sobre o interdiscurso no imbricamento e na complexidade das formações ideológicas. Nessa concepção, o indivíduo é interpelado em sujeito e é assujeitado sobre a forma de autonomia. A interpelação ocorre pela identificação com a formação discursiva que domina esse sujeito. Os sentidos se dão na relação discurso/interdiscurso. O interdiscurso atua na relação entre memória e materialidade discursiva, acionando um já dito que remete a um pré-construído, que é tomado como modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito [...] ao mesmo tempo em que é sempre – já sujeito (Pêcheux, [1988] 2010, p.156).

Sendo assim, buscaremos compreender o processo de significação da Educação de Jovens e Adultos como efeito de complexidade na relação contraditória entre memória e ideologia que sobredetermina o sujeito. As discursividades acerca *da* educação de jovens e adultos são marcadas por contradições que constituem direitos e deveres para a educação, são as que oficializam a garantia de uma educação democrática e inclusiva aos jovens e adultos que foram excluídos da escola na idade prevista.

É preciso então discutir sobre o jogo de sentido que nomeiam os sujeitos da EJA. Trazemos assim, os sentidos da designação de educação, jovens e adultos, tal como dicionarizadas para compreendermos determinados deslocamentos. Para a análise do discurso, o dicionário⁷ é compreendido como objeto político e histórico, uma vez que é concebido “como um discurso sobre a língua, mais especificamente, sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas” (NUNES,1010)⁸. Observemos como o dicionário define estes nomes:

⁷ Sobre a concepção de dicionário enquanto tecnologia linguística, ver Auroux (1992) e Horta Nunes (2010).

⁸ Este texto foi elaborado por Horta Nunes para a conferência de encerramento do 8º Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília, em 24 de setembro de 2010.

Educação⁹

1 - Dar educação a. 2 - Criar e adestrar (animais).3 - Cultivar (plantas).
4 - **Adquirir os dotes físicos, morais e intelectuais que dá a educação.**

Jovem

1 - Relativo à juventude ou a quem está na juventude. 2 - Que existe há pouco tempo. 3 - Que ou quem tem pouca idade; que ainda não é adulto.
4 - Que ou quem está na juventude.

Adulto

1 - Que já está em idade compreendida entre a adolescência e a velhice.2
- Que já atingiu todo o desenvolvimento.¹⁰

O enunciado definidor 4, para a designação Educação, diz: *adquirir os dotes físicos, morais e intelectuais que dá a educação*, isso pressupõe que, nessa ação, é que se adquirir direito. No caso desses sujeitos da EJA, jovens e adultos, esse processo educacional, imaginariamente, não aconteceu. Pois, a ideia é que os dotes físicos, morais e intelectuais precisam ser inculcados pela Escola, uma vez que os sentidos que se colocam para jovem são “aquele que existe a pouco tempo”, “relativo a juventude”, aquele de pouca idade, e para o adulto a compreensão de quem já atingiu todo o desenvolvimento. Esse jogo de sentido que nomeia essas designações colocam-nas em uma relação de contradição e apagamento. Ora, as políticas de ensino da EJA foram criadas pensando a educação para jovens/adultos como um conjunto e não de forma separada. Desse modo, como se pode considerar educação para “jovens e adultos” significados na mesma concepção do programa? Dessa forma, damos visibilidade a um modo de olhar para o sujeito da educação de jovens e adultos, determinando-o como algo da ordem do invisível, o não existente, posto que formam uma unidade na desigualdade e na diferença, efeito da ideologia.

Para a análise de discurso, nomear constitui-se no gesto de interpretação fundamental uma vez que ela se realiza em meio a uma rede parafrástica de sentidos. As palavras possuem um significado que é sustentado por um processo discursivo que estabiliza os dizeres por meio da ideologia como mecanismo imaginário. Os sentidos são, portanto, afetados pela ideologia que faz com que a evidência se torne referência para o sentido estável, estabilizado. Assim, a lei de amparo a educação diz dele (o aluno da EJA) e para ele, criando uma representação imaginária de um sujeito por meio do seu estado de direito e de deveres.

O estudo do dicionário, por um viés discursivo, é produzido por um autor, que podemos chamar de sujeito lexicógrafo. Este estabelece uma relação muito específica com

⁹ <https://dicionariodoaurelio.com/educacao>

as palavras, ou seja, de modo geral, a de selecioná-las e produzir um discurso sobre elas. Para a análise de discurso, nomear constitui-se, no gesto de interpretação, fundamental, uma vez que se realiza em meio a uma rede parafrástica de sentidos. As palavras possuem um significado que é sustentado por um processo discursivo que estabiliza os dizeres por meio da ideologia na qualidade de mecanismo imaginário. Sobre essa questão, Pêcheux considera que:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que as palavras ou enunciado ‘queira dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sobre ‘a transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material dos sentidos da palavra e dos enunciados. (PÊCHEUX, [1988]2010, p.160)

Os sentidos são, portanto, afetados pela ideologia que faz com que a evidência se torne referência para o sentido estável, estabilizado. Assim, em pouco tempo se recupera quatro anos de estudos interrompidos nivelando os desiguais.

Em 2008, a EJA passou a fazer parte das LDB e ficou 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. Sobre a LDB, temos a Lei nº 9.394, que, segundo Haddad, se “dedica a essa educação de jovens e adultos uma seção curta e pouco inovadora”.

O funcionamento discursivo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos¹¹ dá visibilidade a uma política da EJA que visa resgatar uma dívida social com aqueles que foram excluído do sistema escolar. Rer de outro lugar esse percurso significa produzir um deslocamento naquelas discursividades que têm como pré-construído um sistema perfeito no qual o sujeito é sempre o responsável, mas que, no entanto, falha. Dessa forma, podemos encontrar no parecer recortes que abordam justamente essa concepção:

[...] A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de

¹¹ PARECER CNE/CEB 11/2000 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 10/03/2020.

obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.10)

Sendo assim, temos a educação sendo vista como uma forma de inserção do sujeito na ordem social apenas, ou seja, não se trata de oportunizar uma formação. Segundo Bressanin (2012), a mentalidade pragmática e tecnológica está vinculada às concepções empírico-positivista, ou seja, o campo educacional de um “fazer aprendendo”, tem no “fazer” a ordem de “preparar o corpo para o mercado”, enquanto o “saber” (letrado) prepara para o espírito. O conceito de cidade, de cidadão, de cidadania, de civilidade é (re)significado e a noção de língua(gem) instaura-se como um instrumento de observação/orientação/preparação para as questões urbanas, sendo necessário (re)pensar o espaço escolar, pois este é o principal meio para/do sujeito integrar-se no meio social.

Atualmente as propostas de desenvolvimento da EJA continuam a depender de ações governamentais. Contemporaneamente, observamos que no governo Lula, onde foi criado o Programa Brasil Alfabetizado por um Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007, e que teve o objetivo de universalizar a alfabetização de jovens e adultos a partir dos 15 anos ou mais, foi realmente uma conquista porque passou a financiar a Educação de Jovens e Adultos que vinha padecendo de recursos.

A Educação de Jovens e Adultos teve outra grande conquista quando foi incluída no fundo do Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério FUNDEF, auxiliando muito nas questões básicas como: reservar recursos para Educação de Jovens e Adultos, ainda que em valores menores que as outras modalidades.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, por Paulo Freire

Paulo Freire foi uns dos primeiros a contribuir e dar um caráter pedagógico para a educação de jovens e adultos. As suas ideias de uma prática educacional de igualdade com sujeitos críticos é até hoje a que vem sendo discutida e rediscutida. No cenário político atual, Paulo freire vem sendo bastante criticado, principalmente pelo ministro da **Educação Abraham Weintraub** . Utilizou suas redes sociais, para criticar o **mural** em homenagem ao professor e filósofo que fica em frente ao Ministério da Educação **MEC** e provocou: “É

ou não é **feito de doer**?”¹² . Segundo o Jornal Estado de Minas, o mural em homenagem a Paulo Freire criticado pelo ministro foi feito pelo **artista plástico Henrique Gougon** e inaugurado em dezembro de 2003 pelo então ministro da Educação **Cristovam Buarque**. O mosaico tem o formato de um livro e mostra a assinatura de Paulo Freire cercada por assinaturas de adultos recém alfabetizados no país. Como reconhecimento ao seu trabalho pedagógico com a alfabetização, de modo especial a educação das jovens/adultos.

Paulo Freire (1997), ao pensar a educação de jovens e adultos, diz que a educação é necessária na construção da justiça social, uma vez que no sistema econômico vigente os interesses humanos são sobrepostos pelos interesses de mercado e pela forma como as políticas neoliberais têm invertido o caráter humano da educação. Desse modo, o método de Paulo Freire revoluciona os estudos, as análises da implantação e implementação de políticas educacionais, voltadas para o acesso de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de instrução quando estavam na idade escolar, e passam a ter importante relevância social.

Ao pensar a educação da EJA, o autor assumiu um lugar de protagonista quando propôs “iluminar” e resgatar os sujeitos não escolarizados para que eles fizessem parte da sociedade. Por isso, a Educação Popular não deixou de estar presente na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois foi uma luta do povo, com uma educação participativa através dos movimentos populares, isto é, foi muito importante para sociedade civil e marcou a história da educação brasileira, momentos que se geraram novas concepções sócio pedagógicas para Educação de Jovens e Adultos no país.

Para Paulo Freire, a Educação Popular visava uma conscientização política, buscando fazer com que a população entendesse conceitos como liberdade, igualdade e cidadania. O conceito de Educação Popular significava libertação, pois os movimentos populares valorizavam a sabedoria de cada um, do povo e o seu conhecimento do mundo. Então, entre os ideais de Educação Popular estava a conscientização, em que a Pedagogia do Oprimido possibilitava ao sujeito uma postura de luta para rever e executar as mudanças e libertação, “[...] libertação aqui não chegou pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca pelo conhecimento e pelo reconhecimento da luta por ela. [...]” (FREIRE, 1987, p 31). E dizia:

(...) 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

¹² Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/jornal_estado_de_minas. Acessado em:06/07/2020.

a promoção da ingenuidade, em criticidade ao mesmo tempo em que alfabetizarmos”. (FREIRE 2007 p.112

Assim, os trabalhos em sala de aula não eram mecânicos, isto é, um conteúdo pré-elaborado pelo ‘professor’ que apenas o repassaria aos ‘alunos’. Ao contrário, passaram a ser realizados, buscando uma aproximação entre os educandos e o professor. As experiências diárias viraram aulas com debates e entrevistas que serviam para coleta de informações e para explorarem os seus conhecimentos, valorizando-os para que pudessem construir novos paradigmas. Ao pensar o modo sobre como funcionava a educação brasileira para os adultos, Freire afirma

[...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse - como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro - o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender. (FREIRE, 1980, p. 41).

E prossegue:

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).

A proposta herdeira da educação popular tem na figura de Paulo Freire o seu representante e só foi concretizada a partir da parceria realizada entre governo e grupos sociais, seguindo alguns critérios específicos do programa (SANTOS, 2005, p. 5). Para Gadotti (2000b, p.1),

A educação popular nasceu na América Latina no terreno fértil das utopias e independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Para esse modelo de educação popular a conquista do estado era fundamental. Porém, esse processo foi interrompido pela brutal intervenção militarista e autoritária. A educação popular refugiou-se, então, nas organizações não-governamentais e, alguns casos, na clandestinidade. Passado esse vendaval autoritário, há maiores possibilidades de colaboração (parceria) com o Estado. Na crise da educação popular na América Latina hoje, muitos educadores populares encontram saída no interior do Estado capitalista, abrindo espaço para a construção da educação pública popular, procurando tornar popular a educação oferecida pelo Estado. Essa é uma alternativa possível. A grande utopia da educação popular dos anos 50 visava a conquista do Estado e a mudança radical da política econômica e social. Hoje, o que assistimos é a educação popular dispersando-se em milhares de pequenas experiências,

perdendo aquela grande unidade teórica, mas ganhando em diversidade. Esses pequenos grupos e movimentos são as verdadeiras forças instituintes da nova sociedade, lutando em múltiplos campos: luta pela terra, direitos civis, direitos humanos, alfabetização, luta das mulheres, dos que tratam de reconstruir as raízes africanas de suas culturas, novos movimentos vinculados à religiosidade popular, moradia, de meninos e meninas de ruas etc. Esses numerosos movimentos trazem no seu bojo uma nova concepção da educação popular e do Estado.

Vale destacar que a iniciativa partiu de interesses de grupos sociais, movimentos populares e sociedade civil organizada que já tinham um trabalho de alfabetização nas comunidades de São Paulo.

Naquele período, caracterizado pela abertura democrática um ano após entrar em vigor a nova Constituição de 1988, na gestão da prefeita Luíza Erundina (1989-1992), tendo como Secretário de Educação, o professor e escritor Paulo Freire, época de forte mobilização da sociedade civil e movimentos populares, vários grupos que trabalhavam com a alfabetização de jovens e adultos no município de São Paulo e entidades integrantes do Fórum dos movimentos populares de alfabetização propuseram à Secretaria Municipal de Educação um movimento de alfabetização, com o objetivo de mobilizar e engajamento dos setores organizados da sociedade. Com relação ao processo de abertura democrática, Freire (1967) enfatiza que:

[...] O movimento popular não gera um movimento cultural qualquer. Gera, precisamente, um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento popular têm, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular. [...] A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (1967, p. 108-109).

Esse avanço no cenário educacional é um crescimento social e não formal, é efeito do movimento. E resultando no sujeito aluno, marcas de uma determinada posição sujeito em busca de uma condição de vida melhor. Antes, o sujeito aluno era significado e repetidamente apagado na sua condição de sujeito de Estado, o que dá visibilidade ao processo de individualização por ele imposto. Segundo Orlandi, isto se dá por inúmeras instituições de poder em suas diversas formações discursivas:

[...] usamos a palavra “individuação” que remete necessariamente ao fato de que se trata de um sujeito individuado, ou seja, a forma sujeito histórica, no nosso caso capitalista, passando pelo processo de articulação simbólico/política do Estado, pelas instituições e discursos, resultando em um indivíduo que, pelo processo de identificação face às formações discursivas, identifica-se em uma (ou mais) posição-sujeito na sociedade. (2011, p. 22)

O Estado ao individualizar o sujeito coloca-o no centro sem fornecer condições sociais, cujo efeito é a segregação do indivíduo pelo processo de seleção na sociedade. Assim, responsabiliza-o enquanto sujeito de deveres por um discurso que individua e o remete a um processo de identificação, a uma posição sujeito na sociedade. Em contrapartida, não há garantia de futuro melhor. Essa busca pela significação na qualidade de sujeito é resultado da interpelação do sujeito pela ideologia.

Segundo Althusser (1999, p.18), a ideologia é a representação imaginária que interpela os sujeitos a tomarem um determinado lugar na sociedade, mas que cria a "ilusão" de liberdade do sujeito. Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente.

De certa forma, a criação desses movimentos tratou de recuperar um atraso que se corrige com a condição de ler pequenas frases ao ser alfabetizado. A escrita é, assim, aquilo que legitima uma forma-sujeito política, o sujeito do capitalismo, que pelos mecanismos do Estado se individualiza e se identifica como tal. Dessa maneira, o modo como o sujeito se relaciona com a escrita é o modo como ele se relaciona com o conhecimento, com a condição de letrado e com a sociedade, logo, nas condições dessa política.

No município de São Paulo, o movimento MOVA¹³, articulado entre entidades não governamentais e o Estado, responsabilizava as entidades pela disponibilização de espaço físico e materiais pedagógicos e à Prefeitura, além do pagamento de bolsa-auxílio, deveria se responsabilizar pelo vale-transporte para os deslocamentos dos educadores (SANTOS, 2005, p. 6).

Conforme descrito por Santos (2005), no documento “Rede Mova Brasil, registros de suas ações 2001-2004”, os parceiros foram selecionados pela Prefeitura de São Paulo seguindo alguns critérios, tais como: ter constituição jurídica sem fins lucrativos; participar

¹³Abreviação de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo. Criado em 1990 pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo na gestão do educador pernambucano Paulo Freire.

do Fórum Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos e realizar a formação permanente junto ao coletivo dos educadores. Assim, o MOVA iniciava sua implantação com os seguintes objetivos:

1- Desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade; 2- contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos(as) educandos(as) e dos(as) educadores(as) envolvidos(as); 3- reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico a educação pública e popular; 4- reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhavam com alfabetização de jovens e adultos a periferia da cidade (SANTOS, 2005, p.5).

Dessa forma, cabe salientar e pensar as diferenças das políticas Freirianas das demais existentes no Brasil. A preparação para o trabalho nas políticas pensadas por Freire é um efeito, porque ele pensa em um sujeito crítico, que domina as letras, que conhece os direitos que tenha leitura crítica, conseqüentemente um sujeito capaz de enfrentar qualquer tipo de trabalho, propondo autonomia/autoria para o sujeito para que ele possa ser capaz de fazer leituras críticas do mundo onde ele vive.

Desse modo, o movimento constituiu um processo muito significativo de formação para todos os envolvidos, tendo como base a educação popular e valores democráticos. A proposta, então, resultou no aprofundamento de uma nova cultura política que coloca a educação como um instrumento fundamental. Gadotti (2000b, p. 6), aponta alguns conceitos da educação popular em relação a pedagogia crítica universal, que teve Paulo Freire como seu grande idealizador: “A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir das palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação”.

De acordo com os requisitos apresentados por Santos (2005), os educadores que não precisariam ser professores, deveriam ter no mínimo, o segundo grau completo e a responsabilidade de conseguir um espaço para a realização das atividades, além de mapear e constituir núcleos de, no mínimo, 15 pessoas inscritas, com idade superior a 14 anos, que nunca estiveram na escola ou que não completaram a 4ª série do ensino fundamental. As aulas, com duração diária de 3 horas, durante 4 dias da semana, aconteciam em salas de aula localizadas nos mais diversos locais, tais como escolas estaduais e municipais, residências, empresas, igrejas, centros comunitários, entre outros

Santos ainda diz que, com o acúmulo dessa experiência desde sua criação, especialmente a partir da estrutura e funcionamento no período de 1989-1992, foi possível

prosseguir os trabalhos com a construção da Carta de Princípios, do Regimento e do Projeto Político-Pedagógico do MOVA/SP, que estão descritos no caderno da “Rede Mova Brasil, Registros de suas ações 2003”.

Espelhando-se na experiência de São Paulo, onde o MOVA emergiu das comunidades a partir das organizações não governamentais, vários Estados e cidades implantaram esse Programa em diferentes períodos e com algumas diferenciações. Em locais onde não houve a iniciativa de mobilização social por parte da sociedade civil organizada, essa iniciativa partiu do poder público administrativo, que mobilizou entidades para a realização das parcerias e em alguns casos, procurou fomentar a organização desses grupos para que pudessem assumir o movimento.

Com a implantação do MOVA em diversos estados e municípios, em janeiro de 2001, durante a realização do I Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, foi iniciado o processo para a constituição de uma Rede, isto é, a formação de um grupo articulado com objetivo de garantir a troca de experiências, além de realização de diálogo entre todos os MOVA do Brasil e assim, proporcionar um espaço para fortalecer estruturalmente o movimento em nível nacional.

Foram várias as contribuições dos educadores da rede para articular e propor políticas para a alfabetização de jovens e adultos. Podemos citar como exemplo, a carta encaminhada ao, então, recém-eleito presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, para que a rede MOVA-BRASIL fosse referência na implementação da política da alfabetização de jovens e adultos em todo o Brasil, com 2.000 assinaturas de apoio dos principais representantes ligados à Educação de Jovens e Adultos de todo o Brasil e a elaboração de uma carta-proposta com as medidas necessárias a esta modalidade para os primeiros 100 dias do novo governo, propondo a avaliação dos programas de alfabetização realizados pelo governo anterior no que diz respeito, a discussão de novas fontes de financiamento; a discussão sobre a gestão democrática da política de alfabetização de jovens e adultos e as condições para a implementação da Rede MOVA-BRASIL; a participação ativa nas discussões sobre políticas para a EJA e principalmente, o FUNDEB, conforme relatado por Santos (2005).

As discussões geradas em cada encontro, a partir dos temas e objetivos propostos, tiveram como questão central o analfabetismo no país e a necessidade de garantir a continuidade dos estudos dos educandos respeitando as suas necessidades, por meio de políticas públicas, com dotação orçamentária específica a serem realizadas em parcerias entre governos municipais, estaduais, federal e grupos sociais envolvidos com a

alfabetização de jovens e adultos. E é sobre este legado que atualmente tentam repercutir inúmeras críticas, pois os efeitos dessa concepção de escola, aprendizagem e seus sujeitos oportunizam processos de rupturas, fazendo funcionar a posição sujeito da aprendizagem como coautor da sua própria formação.

2.4. Os primeiros documentos que regularizaram a educação da EJA

Como já dissemos, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é um dos marcos legais de uma trajetória histórica de lutas para o cenário da educação. É a constituição que está em vigor nos dias atuais, embora seus textos originais tenham recebido mudanças significativas, seja com expressões ou novas redações. O Estado e a família são definidos como os responsáveis por garantir a educação, considerada um direito de todos. Entretanto, a educação não se efetivou para milhões de brasileiros, como também antecipamos.

Os dados do IBGE, através da Pesquisa Nacional por amostragem de domicílio (PNAD) “mostram que a taxa de analfabetismo encontrada para as pessoas de 15 aumentou mais, em 2006, foi de 10,4%, o que corresponde a 14,4 milhões de indivíduos” (BRASIL, 2007a, p. 40). Ou seja, o Estado não conseguiu alcançar um patamar mínimo dos níveis de analfabetismo em sua população.

Desse modo, podemos dizer que essa tentativa de educação como direito para todos nos mostra uma realidade que vem na contramão da história, uma vez que o que temos, é um cenário marcado por um alto índice de analfabetos e a necessidade de se pensar uma educação específica para jovens e adultos como tentativa do Estado de corrigir a “falha”. Nessa direção, Sartori (2001, p. 23), diz que esses dados estatísticos apresentam “o quadro de exclusão e desigualdade social e as dificuldades de operação por parte do Estado em constituir uma efetiva política pública e não de governo, para a educação e a EJA, em especial”.

A educação de adultos sempre esteve atrelada ao problema do analfabetismo cuja erradicação é condição de desenvolvimento. Com o passar do tempo, a interpretação do conceito de educação de adultos foi sofrendo modificações e interpretações diferentes, sendo fortemente significadas por documentos internacionais, tais como a Declaração dos Direitos Humanos e a I Conferência Internacional de Educação de Adultos. Outras, foram

manifestadas através das campanhas, fóruns e eventos que se dedicavam à luta pelo direito à educação para todos àqueles que se encontravam à margem do processo de escolarização.

Segundo Mondaini (2009), a 3ª Constituição Federal de 1934 foi sancionada em 16 de julho de 1934, em decorrência de dois processos revolucionários ocorridos no país no início dos anos de 1930: a Revolução de 1930 e a Revolução Constitucionalista de 1932. Em termos políticos e ideológicos, ambos os eventos foram conduzidos sob a orientação de ideais liberais que buscavam o aprimoramento da justiça e da representação eleitoral através da constitucionalização da ordem política. Em novembro, de 1933, foi instalada a segunda Assembleia Nacional Constituinte do período republicano, composta pelos representantes eleitos por cada um dos estados da federação e por representantes das associações profissionais. Receberam um anteprojeto de Constituição elaborado por uma comissão denominada “Comissão do Itamaraty”, sob a presidência do Ministro Afrânio de Mello Franco. Dos direitos conquistados pelo texto legal de 1934 (presente no anteprojeto de 1933), destacam o direito de voto aos “brasileiros de qualquer sexo”. A igualdade jurídico-formal passava fazer presente no campo eleitoral, tornando cidadãos tanto os homens quanto as mulheres. No entanto, tais direitos foram eliminados pelo Golpe de Estado que introduziu a ditadura do Estado Novo em 1937. Os princípios liberais que embasaram a Constituição de 1934 só vigoraram durante três anos (p. 22).

Nessa nova roupagem imposta pelo manifesto dos pioneiros da educação de 1932, pensando a conscientização de uma sociedade democrática e a escola como espaço de integração, cria-se o artigo 150 que coloca como obrigação, à União, a elaboração do Plano Nacional da Educação já pensando a proposta de educação para adultos que os estudos de Sartori fazem lembrar um dos objetivos:

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessário, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções (2011, p. 30).

Temos a educação como direito de todos, estendendo-a, assim, aos adultos através da ação do supletivo. Um reconhecimento do Estado ao assumir na legislação o não atendimento desse segmento da população ao processo escolar. A necessidade de se criar uma lei que garante a educação para o jovem/adulto é também reconhecer essa falha/falta no processo de escolaridade como direito de todos.

A Constituição de 1934 também estabeleceu, em seu artigo 5º, ser competência da União a de traçar as diretrizes da educação nacional. Propôs à educação rural estimular a

educação eugênica e trouxe um capítulo totalmente voltado para tratar da Educação e Cultura. Esta Constituição, em seu artigo 149, considerou ser “a educação um direito de todos”, o qual deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Para tanto, estabelecia em seu artigo 150 que competia à União fixar o Plano Nacional de Educação, compreendendo todos os graus, além de coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional.

O Plano Nacional de Educação propunha o ensino primário integral e gratuito, além de uma frequência obrigatória extensiva aos adultos, tendência à gratuidade do ensino, liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual, entre outras normas’. Segundo o artigo 151, travava-se de competência dos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter seus sistemas educacionais nos respectivos territórios. Para tanto, observa-se que a grande expectativa para mudança na educação brasileira encontrava suas possibilidades na elaboração de um Plano Nacional de Educação que responderia pelas demandas da sociedade. A carta também definia um mínimo de investimentos que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam aplicar em educação.

Até então, as constituições brasileiras não haviam tratado da questão da educação de adultos ou da sua alfabetização. Uma das causas pode ser atribuída ao princípio federativo pelo qual cada Estado organizava o ensino fundamental a seu modo e à União cabia agir de maneira supletiva somente atendendo às deficiências locais. A Constituição de 1934 chegou a propor o tratamento da educação para adultos, mas acabou não gerando mudanças neste campo, pois foi logo substituída pela Constituição de 1937. A organização do ensino de adultos ficou sob responsabilidade do Estado. Para Ricco (1979, p. 43-44), a Constituição de 1934 deu competência ao Conselho Nacional de Educação para elaborar um Plano Nacional de Educação. Ele acabou por não ser discutido pelo Congresso por causa de transformações políticas, oriundas da implantação do Estado Novo. Esse plano estabelecia o ensino supletivo para alunos adultos e adolescentes analfabetos e também para os já alfabetizados que desejassem uma instrução profissional. Os indígenas também estavam incluídos nessa proposta de Ensino Supletivo. Além da oferta da Educação Geral, previa ainda a oferta de uma formação profissional. Para tanto, seriam criadas condições tais como, a distribuição de material, a participação dos sindicatos no processo educacional, a participação das empresas com mais de 10 funcionários analfabetos. Além disso, seriam declarados de utilidade pública os estabelecimentos particulares que ministrassem ensino

supletivo, lembrando o leitor que trabalhar aqui significa executar uma ação das mais simples.

A constituição de 1934 teve um papel importante no processo histórico de significação da educação voltada para o público jovem/adulto. Haddad e Di Pierro (2000b) comentam sobre esses efeitos, dizendo:

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (p. 111).

Apesar da impossibilidade de um projeto educacional que desse conta do país como um todo e não representasse um avanço em matéria de alternativas para a educação brasileira, principalmente devido a sua brevidade, a Constituição de 1934 abriu o debate para discutir a educação como um direito de todos e, dessa forma, uma obrigação do governo em proporcioná-la. Além de propor estratégias de ação, a Constituição de 1934 mostrou sua grande relevância no campo da educação com a necessidade de um plano nacional, com a elaboração de uma proposta de educação gratuita para todos que dela necessitassem.

Sintetizando, a Constituição de 1934 foi conciliadora nos aspectos educacionais na medida em que encaminhou uma política de educação e propôs o Plano Nacional de Educação para normatizar o ensino e definir as responsabilidades entre os poderes. Pode-se observar que vários temas legitimados naquele período foram foco dos debates dos educadores progressistas. Entre tais temas, estão a Educação como direito de todos, o ensino primário extensivo aos adultos gratuito e obrigatório, a atenção ao financiamento para a educação, entre outros. Temos pela primeira vez o Estado assumindo como dever o direito à educação, pois, até então, garantia ser o direito de todos, mas o Estado não o assumia.

As reformas acabaram, de fato, por intensificar a dualidade do sistema educacional da época. As camadas médias e superiores procuravam, sobretudo, o ensino secundário e superior. Já as camadas populares passaram a procurar as escolas primárias e profissionais. Após a promulgação das Leis Orgânicas, o ensino profissional passou a ofertar cursos de formação com duração semelhante à do ensino secundário e cursos de aprendizagem, visando o preparo rápido, além da oferta de cursos de especialização de aperfeiçoamento.

A população que procurava as escolas de aprendizagem tinha urgência em preparar-se para o exercício de um ofício e não dispunha de recursos financeiros para permanecer na escola pelo tempo necessário. Ao considerar a quantidade da população pré-adolescente que buscava as escolas de aprendizagem, nota-se a necessidade de começar a trabalhar muito cedo e a impossibilidade de frequentar a escola do sistema oficial. Logo, se os filhos não podem estudar é porque os pais não têm condições de sobreviver. Posto isso, é nosso dever considerar os não ditos nessas análises, pois há efeitos de sentidos provocados pela desigualdade. Os adolescentes e jovens estavam em uma categoria que procurava o preparo profissional, uma vez que já se encontravam empregados e correndo o risco de nele não permanecer sem a certificação, o que os leva como efeito, a crescer a qualificação para o trabalho.

Assim, o papel da escola nos remete a um sentido de chancelar para o mercado. Nesse processo de escolarização a escola na qualidade de instituição do Estado, legitimada no papel de formadora, oferece uma certificação para o sujeito que passa por ela. E cada vez mais, esses sujeitos apresentavam urgências para se inserir no mercado.

Naquele período existia uma pressão dos setores produtivos pela definição de políticas educacionais voltadas para a formação de mão-de-obra. Assim, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI¹⁴ em 1942 e, mais tarde, o SENAC¹⁵ o SESC¹⁶ e o SESI¹⁷ em 1946. Eles foram responsáveis por atender aos jovens e adultos com baixa escolaridade. Eram atendidos em cursos rápidos e direcionados a uma ocupação.

Com o objetivo de atender a essa crescente demanda por educação, emprego e qualificação profissional, o governo federal criou o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Proeja (Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006), que abrange: I- formação inicial e continuada de trabalhadores; II- educação profissional técnica de nível médio. A iniciativa privada também oferece formação profissionais através dos serviços nacionais de aprendizagem:

1. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI),
2. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)
3. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)
4. Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT)
5. Serviço Nacional de Cooperativismo (SESCOOP).

¹⁴Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

¹⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

¹⁶ Serviço Social do Comércio

¹⁷ Serviço Social do Comércio

Cabe-nos, entretanto, compreender em que medida esse conjunto de políticas públicas educacionais atende aos objetivos e necessidades dos usuários dessas políticas. A baixa escolaridade que marcava boa parte da sociedade e com o grande desafio que era a busca pela qualificação para a inserção no mercado de trabalho, reflete, agora, na terceirização, isto é, órgãos nacionais que passam a oferecer essa qualificação. Não se trata apenas da certificação oferecida pelas escolas como instituição, pois esse momento é significado por um processo vinculado exclusivamente para o mercado. O sujeito paga pela sua qualificação. E o ensino é direcionado para obter uma qualificação profissional específica, como por exemplo, mecânico, pintor, dentre outros. Dessa forma, o que interessa aqui é a qualificação da mão de obra, como já dissemos, o que interessa aqui é saber fazer e não saber pensar.

As escolas do SENAI e do SENAC eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que gerava um grande atrativo para as populações pobres. As escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se em escolas das camadas populares, e essa estrutura reforçava cada vez mais a separação dos tipos de escola: o sistema oficial de ensino nos ramos secundário e superior atendia às classes média e alta e as escolas primárias atendiam às camadas populares. Acentuava-se o sistema dual no qual permanecia uma educação propedêutica para a classe favorecida e a formação profissional para a classe popular. Efeito igual para trabalhar não é necessário saber pensar, mas saber fazer.

Percebemos que a anunciada formação foi sendo significada em diferentes sentidos. O sujeito matriculado no SENAI se inscreve na formulação de sentido de formação profissional, de capacitação. Cada sujeito se inscreve em uma formação discursiva, que o assujeita na e pela sua história. Nessa direção, a Análise de Discurso mobiliza o conceito de condições de produção para permitir compreender como os sentidos se constituem e produzem determinados sentidos e não outros. Esse efeito é produzido pelo interdiscurso que, ao atravessar a formulação, se filia a uma rede de sentido. Os sujeitos se filiam e se inscrevem pelas redes de sentidos, na formação discursiva que os identifica, pelo inconsciente e pela ideologia. Também faz parte do modo como às condições de produção do discurso estabelecem as relações de forças. O lugar social do sujeito marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Esse lugar se representa na posição do sujeito que se constitui em suas relações de força.

Pode-se notar que a Constituição de 1946 retomou o espírito democrático e apresentou alguns avanços no sentido de garantir o direito à educação. No entanto, sobre a educação de adultos não se encontram as raízes desse direito diretamente ligadas à Constituição. Pelo princípio da descentralização, a questão do adulto só era vista no âmbito da alfabetização, uma constatação de um número expressivo de adultos analfabetos que impactava diretamente o cenário de proposta de desenvolvimento do país. A partir dos anos de 1940, o problema do analfabetismo entre os adultos passou a ser visto como grave problema social e começaram a surgir as campanhas que se dedicavam à alfabetização e, conseqüentemente, à erradicação do analfabetismo. Mas, elas acabaram ocorrendo apenas fora do sistema regular de ensino, voltadas apenas para atender a uma demanda específica.

Implementa-se, nesse período, uma extensa legislação para dar suporte legal às inúmeras campanhas voltadas para a erradicação do analfabetismo no Brasil. O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado durante a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961. Este plano foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo, então, Conselho Federal de Educação. Ele não foi proposto como uma lei. Era um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, este plano sofreu uma revisão quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, ele passou a ser o Plano Complementar de Educação, sendo introduzidas importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e também para o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, 2009a, p. 97).

2.5. Os sentidos impostos às normativas da EJA e o mercado de trabalho

A Educação vista como um instrumento de empregabilidade para o Estado funciona como um pré-construído que toma a Escola como possibilidade de construção do conhecimento, apagando, pelo discurso de desenvolvimento das competências, os interesses internacionais do país que se valem do assujeitamento do povo ao processo capitalista da sociedade. Essa concepção se inscreve em uma formação discursiva capitalista globalizada que toma a Educação Básica como condição de emprego, de bom salário, de boas referências comerciais que favorecem o desenvolvimento de uma sociedade intelectual e bem-sucedida economicamente, possibilitando ao país inserir-se no cenário internacional. A compreensão

é de que os que não fazem parte desse processo acabam por fazer parte da camada menos favorecida, constituindo-se, assim, as desigualdades sociais que impossibilitam o crescimento do país.

A constituição do cidadão está intimamente ligada com a constituição da língua e da unidade do Estado (ORLANDI, 2002). Para cada Estado há uma língua, há uma identidade. A forma como a sociedade capitalista se organiza produz um efeito de unidade da língua na sociedade e no Estado. Ao separar os sujeitos competentes e hábeis dos inaptos produz-se uma forma-sujeito que faz a sociedade se significar nessa relação. Nessa direção, podemos dizer que o processo de escolarização na atualidade se configura dentro de uma sociedade capitalista que divide e seleciona os indivíduos, forçando-os a adquirirem competências e habilidades para não ficar de fora do mercado de trabalho e do avanço tecnológico. Nessa perspectiva, as escolas precisam formar sujeitos capazes e competitivos para o mercado de trabalho que, por sua vez, não apresenta garantia de emprego. Sarian (2011, p. 80), ao comentar sobre a luta de classes na sociedade contemporânea, fazendo referência a Schaller (1996) afirma: “essa questão do lugar provoca uma ruptura histórica no fenômeno da exclusão social, uma vez que a sociedade piramidal dá lugar a uma sociedade horizontal, em que o importante é saber se o sujeito está no centro ou na periferia”. Orlandi (2010), sobre essa questão, afirma que ainda vivemos numa sociedade de Estado, no entanto, o mercado tem um grande espaço nas relações de significação com a sociedade, mesmo porque o Estado falha. Dessa forma, agir de acordo com as exigências do mercado é condição para não estar fora dele, e estar fora é a conformação da exclusão social, efeito do próprio capitalismo.

A mudança no perfil demográfico da população está relacionada com as exigências do mundo capitalista, uma nova esfera de sociedade que foi se instalando, principalmente no cenário educacional. O sujeito aluno faz sua matrícula na instituição escolar não apenas para aprender ler, escrever ou contar, já se matricula pensando no certificado de conclusão do ensino médio, pois é uma condição que marca a necessidade que o jovem/adulto enfrenta na sociedade, em especial, a de trabalho.

De acordo com Savane (2007), trabalho e educação são atividades específicas do ser humano. O autor explica que, a partir do pensamento de Henri Bergson, o trabalho pode ser tido como a característica essencial que define o homem em sua totalidade, visto que o emprego de sua inteligência consiste na faculdade de fabricar objetos artificiais.

Além disso, o homem se diferencia dos demais animais por sua capacidade de modificar a natureza de acordo com sua necessidade, fazendo, assim, o processo inverso,

adaptando-se a natureza. Segundo Savani, o trabalho é o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas. De tal modo que o homem é pelo trabalho sendo, pois, a existência humana um produto do trabalho. A partir desta perspectiva temos que não é possível ao homem viver sem trabalho.

Em 2001, o Plano Nacional da Educação, iniciado em 1997, para que o país se adequasse às exigências das agências internacionais, responsáveis pela liberação de empréstimos e a V conferência Mundial de Educação, no Senegal, aponta a EJA como sendo a chave para o século XXI. Com o impulso dado pelos movimentos sociais, o governo brasileiro, em 2003, criou o programa Brasil alfabetizado e, ainda neste mesmo ano, o MEC criou o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e a valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) para a erradicação do analfabetismo em 10 anos. Dessa forma, de acordo com (MOTA) “a medida que o mercado de trabalho se torna como necessário ao “bom português, “tem se um movimento político na língua que remete às áreas de produção do conhecimento”.

Nessa mesma direção, em 2005, cria-se – pelo Decreto nº 5.478 – uma outra política que se institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológicas da educação profissional de ensino médio, a modalidade EJA-PROEJA. Como política pública, passa a contemplar tanto a escolarização quanto a profissionalização. Assim, em 2006, o governo federal efetivou o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJAPROEJA, buscando ampliar as instituições com estas modalidades através da sua inserção nas redes estaduais e municipais.

Segundo Furtado & Lima (2010), a implementação da PROEJA surge como um desafio contemporâneo pela sua abrangência e perspectiva formativa. Para os autores, a perspectiva de uma formação integral a fim de fazer com que o homem saía de sua unilateralidade é destacada no PROEJA como forma de superar uma concepção estreita de formação para o mercado, construindo-se como elementos potencializado de uma escola unitária e politécnica pautada nos princípios da inclusão.

Dessa forma, o Proeja é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular. Criado pelo decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. A proposta do Proeja é que o estudante da EJA faça a Educação Básica (Ensino Fundamental ou Ensino Médio) com a Educação

Profissional (qualificação ou técnico). Os estudantes que já terminaram o Ensino Médio devem procurar uma qualificação ou curso técnico subsequente, cursos realizados após conclusão do Ensino Médio.

A leitura que fizemos ao longo desse capítulo, possibilitou-nos compreender algumas formas pelas quais a língua se articula e os sentidos se textualizam, considerando determinadas condições históricas de leitura/escrita nos documentos que, por sua vez, constroem lugares de produção discursiva e se materializa na EJA como instituição que se efetivou na construção de um lugar de autoria para os sujeitos da EJA.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONSTRUÇÃO NA/DA HISTÓRIA

O interesse em trabalhar com a educação de jovens e adultos surgiu, como dito anteriormente, do nosso contato com as escritas dos alunos da EJA. Vale ressaltar que tais escritas foram tomadas como o *corpus* de análise do nosso Trabalho de Conclusão de Curso, na Graduação. Nesse capítulo, nosso objetivo é compreender como a escola funciona para esses alunos e como eles se relacionam com a língua portuguesa escrita, especialmente, quando seu ensino tem como objetivo a relação com o mercado de trabalho. Nesse capítulo trataremos as condições de produção nas quais foram constituídas as políticas de línguas instituídas no/pelo Estado de Mato Grosso. Tais políticas serão analisadas a partir de suas propostas, finalidades e os motivos pelos quais se pensou em uma proposta de educação voltada especificamente para a educação de jovens e adultos.

Sabemos que um discurso sobre essa relação faz significar esse ensino como efeito de sentido de uma vida melhor. Logo, estar novamente inserido no contexto escolar, de certa forma, é como se estivessem abrindo uma porta que levassem os alunos a um trabalho melhor, uma condição para que eles possam ofertar uma vida melhor para sua família.

Para a Análise de Discurso, o *corpus* não é algo fechado, lógico, pronto. Ele é construído, posto que, como afirma a autora,

A delimitação do corpus não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. [...] não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 2002, p. 62).

Assim, compreendemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EJA na escola funciona como efeito de sentido a ideia de que o projeto fora construído coletivamente para todos os seguimentos que o compõem. No entanto, esse funcionamento é efeito do trabalho da ideologia que sequer é questionado e passa a ser adotado como se o grande desafio é mesmo da escola no sentido de implementá-lo e lograr êxito e não uma falta/falha da própria concepção política. Para além disso, o documento de orientação pedagógica costuma ser apenas um aparato burocrático, um outro efeito da ideologia. E sobre a linguagem empregada pelos autores escolares dos PPPs, Veiga (1993) afirma que:

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (p.13-14).

Desse modo, o PPP adotado pela escola é um modelo a ser seguido, e esse deve estar relacionado às práticas de ensino e aprendizagem da instituição. No próprio texto do PPP, podemos encontrar recortes que abordam uma posição narrativa que diz:

Em consonância a LDB vigente e a normatização da EJA no Estado de Mato Grosso, através das Resoluções: 150/99, 180/00 e 177/02 do CEE/MT, bem como as Regras de Negócios/CEJAs, apresentado pela SEDUC, coloca a oferta no sistema estadual de ensino numa perspectiva de uma educação emancipatória, democrática e inclusiva, apontando caminhos para o resgate da grande dívida social para com os jovens e adultos que foram excluídos da escola na idade própria. Da mesma forma, considera relevante a formação permanente ao longo da vida. (PPP atualizado 2015, p. 33).

O recorte aponta uma junção de documentos institucionais, isto é, a posição do PPP da escola *versus* as normatizações institucionais, dentre eles, a LDB e a EJA do Estado de Mato Grosso que funciona em uma relação de contradição já que há um batimento entre um e outro.

Nesse sentido, o documento apresenta também as normativas vigente na regularização da educação da EJA, na qualidade de modalidade de exercício da função reparadora que considera:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (PPP 2015, p. 42).

Dessa maneira, pensar o PPP significa compreender que os documentos institucionais não são construídos sem uma diretriz previamente organizada pelo Estado. O PPP é construído na escola, porém é atravessado ideologicamente por uma normatização que diz como as escolas devem ser e se fazer.

Podemos encontrar ainda, em sua própria metodologia, marcas desse processo de significação do PPP como meta de ensino traçado pelas escolas, uma vez que ele traz as inscrições jurídicas que norteiam as suas regularidades. Ou seja, a escola produz o PPP a partir de uma orientação curricular, as OCS. No recorte a seguir, podemos perceber esse processo de formulação existente, que se marca como projeto pedagógico regado pelas Orientações Curriculares (OCS).

[...] Uma das metodologias a ser utilizada no decorrer do ano letivo será o desenvolvimento de projetos pedagógico, complexos temáticos em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (PPP, 2015, p. 34).

Logo, podemos ver que o PPP da EJA faz uma inscrição desse resgate, incluindo em sua política, uma concepção de aluno, escola e texto marcada pela ideologia do Estado. A resolução CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, que estabelece as diretrizes nacionais para a EJA, com a finalidade norteadora para os currículos nos mais diversos ambientes escolares, diz:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Se de um lado a regularidade nos faz compreender a ação do Estado sobre o sujeito, a sociedade nos faz compreender a mesma questão por outro. As Orientações Curriculares nos permitem observar a regularização de uma discursividade que configura uma cidadania pautada na cultura, no conhecimento e no trabalho produtivo como condição para emancipação humana.

Passamos, então, a considerar que a base da constituição do sujeito não se dá exatamente na escola, mas em uma instância maior a qual ela pertence, o Estado. Na perspectiva das propostas pedagógicas, lançamos o olhar analista para as políticas de Estado. A partir desse movimento, retomamos a questão inicial sobre a constituição dos sujeitos pelas práticas de escritas, compreendendo essa constituição através das práticas legitimadas nas políticas linguísticas do Estado de Mato Grosso, mais especificamente, nas políticas de língua que se referem às práticas de escrita da EJA. Nessa direção, o Projeto Político

Pedagógico nos apresenta as seguintes formulações sobre o surgimento dos centros de educação da EJA.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos, de Mato Grosso, foram criados através do Decreto nº 1.123 de 28/01/2008, com a finalidade de “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” (PPP, 2015, p.28).

Ao analisarmos os dizeres do PPP, compreendemos, como efeito de sentido, que a política da EJA se inscreve num discurso de justificativa social com aqueles que foram excluídos do sistema escolar: negros, indígenas, pobres, mulheres, adultos, etc. Na verdade, todo esse discurso é um efeito de sentido do imaginário que constitui os documentos que sustentam essas políticas, nas quais o PPP se inscreve para poder dele fazer parte. Nessa direção, tomaremos o decreto aprovado no ano de 2000, que apresenta em seu regulamento a proposta pedagógica da EJA, que diz:

Desenvolver e **constituir conhecimentos, habilidades, competências** e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. Considera que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 47)

O discurso do parecer do Conselho Nacional aponta para uma política de ensino da EJA emancipatória, democrática e inclusiva, ou seja, o sujeito aluno só vai desenvolver habilidades e competências ao pertencer a uma instituição escolar, mesmo que esse aluno já tenha atingido a fase adulta e, de certa forma, já tenha desenvolvido algum conhecimento que seja adquirido fora do ambiente escolar. Ao dizer “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais dá-se visibilidade a um aparente efeito de inclusão, pois injunge o sujeito a compreender que educação, vida e trabalho estão na mira do processo de escolarização que recebe.

Assim, olhar para a relação de leitura e de escrita dos alunos da EJA é entender como esses alunos, que se encontram fora das salas de aula por vários anos, ao retornarem à escola em busca de uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, significam as práticas linguísticas e os processos de escrita. Dessa forma, propomos compreender como o ensino da língua portuguesa ministrado nas escolas da EJA contribui na formação do sujeito para o mercado de trabalho.

3.1 A EJA e o ensino da língua portuguesa

Neste item buscamos compreender o modo como o ensino da Língua Portuguesa produz efeito na preparação do sujeito da EJA para o mercado de trabalho. Dessa forma, tomaremos recortes do livro didático utilizado na escola da EJA para nossa análise.

Para refletir sobre as políticas de ensino é preciso compreender as diferentes formas de institucionalização das leis, sejam antigas ou atuais. Desse modo, o sujeito pode posicionar-se criticamente sobre as leis que regem a educação. A nosso ver, essa tomada de posição sobre o processo de institucionalização da política de distribuição e adoção do livro didático no Brasil leva-nos a observar o papel que esse saber linguístico que se constitui na história, tem junto à sociedade. Nessa direção, o Estado produz o livro didático para os professores transmitirem em sala de aula o saber sobre a língua que ele apresenta.

Na escola a maior parte dos professores utiliza o livro didático como principal material no processo de ensino aprendizagem, estabelecendo uma relação entre aquele que aprende e o que se ensina e se aprende nesse processo de interlocução. O professor se inscreve em uma posição-sujeito historicamente construída, em sua relação com o conhecimento dentro e fora da escola. Procura estabelecer prioridades na sua prática pedagógica, mas também da prática cotidiana da vida do leitor. Cabe destacar que o professor é para o Estado um leitor de divulgação científica no/do livro didático, um sujeito social que estabelece relações de uma forma específica com a ciência através de conteúdos disciplinares.

Para Nunes (2008), os instrumentos linguísticos constroem uma unidade para a língua, que não é neutra, representa um funcionamento político e a imagem dos falantes.

Os instrumentos linguísticos constroem uma unidade para a língua: seja a língua utilizada na catequese e colonização, o tupi romantizado do século XIX ou a língua nacional. A produção dessa unidade não é jamais neutra, ela é condicionada pelo funcionamento da representação linguística, que é

também uma representação política. Toma-se o dicionário como algo que representa imaginariamente a língua para os falantes. Ademais, no interior mesmo dos instrumentos linguísticos nos confrontamos com as representações desses falantes, e isso de diferentes modos: a imagem das autoridades literárias, das falas cotidianas, da ciência, do jornalismo, da história. (NUNES, 2008, p.120).

A educação de jovens e adultos, como modalidade da educação básica, constitui-se no sistema estadual de ensino de oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e às disponibilidades dos jovens e adultos que não tiveram acesso a escolaridade na idade estipulada pelas políticas de ensino ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio.

Para tanto, conta como a jornada de trabalho pedagógico do professor em sala de aula, quatro horas/aulas com duração de 60 minutos cada. Na proposta de ensino de língua Portuguesa, que constitui o projeto político pedagógico da escola, temos como seu objetivo:

1. Criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade comunicativa, discursiva e de utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto, às diferentes situações sociais, interessando-se em ampliar seus recursos expressivos, seu domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (PPP, 2015, p. 45).
2. Fortalecer nos jovens e adultos a importância de saber ouvir o outro, desenvolvendo o respeito mútuo e desenvolver sua capacidade de interação. (PPP, 2015, p.45).

Podemos observar na textualidade desses documentos que o discurso do/para ensino de Língua Portuguesa tem por objetivo “criar condições para capacidade comunicativa, discursiva e de usar a língua de modo variado adequado ao contexto”. Ora, esse sujeito (jovens e adultos) já foi interpelado por sua formação discursiva, ou seja, “comunicação” ele já consegue fazer. Nessa medida, o discurso em relação ao modo de ensino de língua portuguesa, em especial, voltados para a escrita, nos faz refletir sobre o lugar que a escrita ocupa nas instituições escolares. Dessa forma, ao abordar o ensino do Português em si, o documento afirma que é responsabilidade do aluno interessar-se “em ampliar seus recursos expressivos, seu domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita”, ou seja, o aluno está submetido ao seu próprio destino. Destacamos aqui, mais uma vez a responsabilização que é imposta ao sujeito. É ele que deve interessar-se em ampliar seus recursos, [...], produzindo um efeito de que é o sujeito que tem que se interessar pelo conhecimento, posto que a escola como instituição não deve comprometer-se com o processo de ensino. Se o aluno não aprendeu é porque não se interessou.

Portanto, podemos dizer que há uma tensão entre o discurso do Estado e o religioso. Por um lado, o discurso do Estado que diz que para ser competente é preciso saber adequar a sua escrita ao dialeto padrão da língua e, o discurso religioso marcado pelos já ditos presentes na proposta de ensino da instituição que priorizam os gestos de humanização quando afirma que o aluno deve saber ouvir, respeitar, como se vê no item 2, mencionado acima.

A fim de facilitar uma melhor compreensão da análise, procuraremos desenvolvê-la em dois momentos. Em um primeiro momento, faremos uma descrição sobre o livro didático, a metodologia do ensino da língua portuguesa, pensando o ensino da leitura e da escrita como prática pedagógica de sua qualificação. No segundo momento, tomaremos o livro didático como instrumento do saber linguístico, voltado para o aluno da EJA.

3.2 Livro didático, língua e mercado de trabalho

Até o ano de 2009 usava-se na EJA, o mesmo material didático utilizado no Ensino Fundamental regular, ou seja, adotava-se para ensinar o adulto um material com a linguagem voltada ao ensino de crianças e de adolescentes. A partir de 2010, mudanças significativas foram observadas em relação a essa questão, já que, a partir de 2019, a EJA passou a empregar material didático específico as suas necessidades e às necessidades de seu público-alvo.

De fato, essa adequação parece-nos muito significativa e fornece dados importantes para a pesquisa que desenvolvemos porque é inegável a existência de uma grande diferença entre o processo de ensino-aprendizagem de uma criança e o de um adulto. Cavalcanti (1999, p. 19) assinala que:

A idade adulta traz a independência. O indivíduo acumula experiências de vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e o quanto este desconhecimento faz-lhe falta. Escolhe uma namorada ou esposa, escolhe uma profissão e analisa criticamente cada informação que recebe, classificando-a como útil ou inútil. Esta evolução, tão gritante quando descrita nestes termos, infelizmente é ignorada pelos sistemas tradicionais de ensino. Nossas escolas, nossas universidades tentam ainda ensinar a adultos com as mesmas técnicas didáticas usadas nos colégios primários ou secundários. A mesma pedagogia é usada em crianças e adultos, embora a própria origem da palavra se refira à educação e ensino das crianças (do grego *paidós* = criança).

Diferentemente das crianças que dependem sempre de um adulto e que se submetem a tal dependência em idade escolar, assim como se submetem à autoridade do professor, o aluno adulto insere-se no contexto escolar com certa independência. Essa distinção deve também ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, apesar de ter sido historicamente ignorada pelas escolas que comumente adotavam a mesma pedagogia para crianças e adultos.

Diante desse contexto, emerge a necessidade de se elaborar um material pedagógico específico para os alunos da EJA. A partir dessa necessidade, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aprova a Resolução nº. 51, de 16 de setembro de 2009, conforme o documento, considera-se: “a necessidade de estabelecer um programa nacional de distribuição de livro didático adequado ao público da educação de jovens, adultos e idosos, como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 2009). Ou seja, os recursos básicos são no mínimo o que eles precisam aprender para viver em sociedade, uma vez que a escolarização não foi submetida a eles na idade estipulada pelo Estado.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, tem-se na seção V, da educação de jovens e adultos;

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

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

§ 2º. O Poder Público *viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do **trabalhador** na escola*, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

No enunciado “não puderam efetuar os estudos na idade regular”, nos deparamos com um discurso do Estado, marcando os sujeitos EJA, mais uma vez, pela responsabilização de não ter frequentado a escola na idade “certa”. O sentido semântico da forma verbal “puderam” nos remete àquele que não fez a ação. Portanto, a responsabilidade por não ter frequentado a escola é do aluno.

No segundo parágrafo da lei, temos um jogo de sentido, o efeito de sentido produzido para o aluno da EJA, que deixa de significar como aluno, e passa a assumir como sentido de trabalhador.

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois, a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada na infância, principalmente em relação à escola (GADOTTI, 2007, p.39). Nesse sentido, chamar o aluno de “trabalhador” é um estímulo para continuidade dos estudos, para melhorar a sua qualidade de vida, inclusive no mercado de trabalho a partir de sua certificação.

A base material para as análises serão dois livros. No primeiro livro temos como slogan “EJA - Seguindo em frente” (Figura 1) e no segundo, “EJA Moderna” (Figura 2). O primeiro livro trata da alfabetização, e o segundo é para o 9º ano do ensino fundamental. É justamente na relação de intersecção entre essas diferentes formulações que podemos compreender o trabalho do simbólico e da contradição. Desse modo, vamos refletir sobre os discursos dos autores presente nos livros didáticos.

O livro didático adotado para análise é distribuído gratuitamente aos alunos pelo Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA). O primeiro livro a ser investigado corresponde ao volume único voltado para a alfabetização. O segundo – “Multidisciplinar” –, ofertado ao 9º ano do Ensino Fundamental da coleção “EJA Moderna”. Observaremos então, o componente curricular da Língua Portuguesa.

Antes, porém, é necessário compreendermos que as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito em uma situação dada, a partir de uma conjuntura dada (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Elas se delimitam a partir das relações que estabelecem com as formações ideológicas. Dessa forma, buscamos entender as contradições e as relações de sentidos postas em funcionamento nesse livro didático. Propomo-nos a observar em quais formações discursivas (FDs) se inscrevem os discursos dos autores dos livros didáticos.

De acordo com Orlandi (2014, p. 95), “[...] as formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes”. Deste modo, é na FD que o sujeito adquire sua identidade, os sentidos não estão e não são predeterminados por uma propriedade da língua, pois dependem de relações constituídas nas/pelas FD. No entanto, a FD não pode ser entendida como uma homogeneização da linguagem que funciona automaticamente, ao

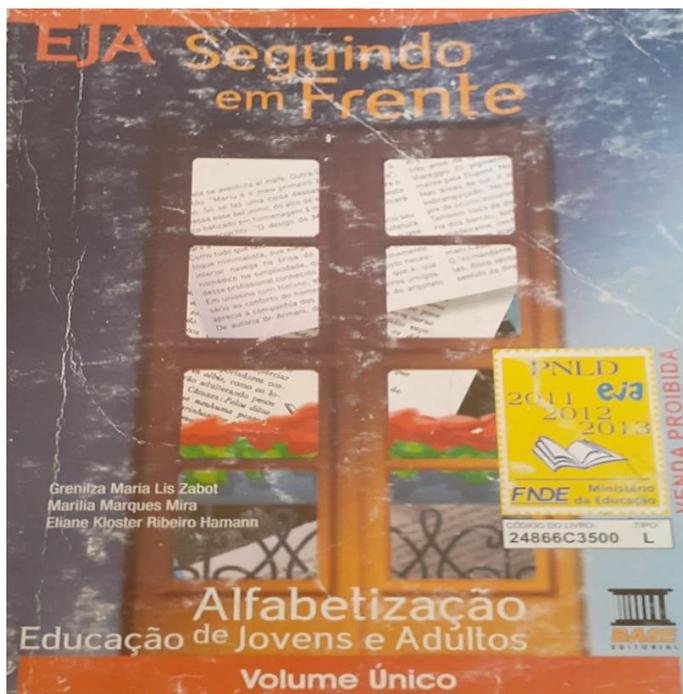
contrário, ela reconhece a coexistência de “[...] várias linguagens em uma única”, ela é uma unidade dividida, heterogênea em relação a si mesma. Ela configura/reconfigura continuamente em suas relações, por meio dos embates da luta ideológica, a partir do interdiscurso, “[...] o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido” (Pêcheux, 1975, p.164).

Dessa maneira, é necessário refletir sobre os modos de produção desse acontecimento pelo viés da língua sob uma perspectiva analítica discursiva a fim de compreendermos como se instituíram as políticas públicas de ensino, neste caso, a da EJA. Das três autoras, duas delas são licenciadas em pedagogia, especializadas em Currículos e filosofia da educação, e uma delas é estudante de Mestrado em Educação. A terceira é Graduada em Matemática com Pós-Graduação em Metodologia do Ensino da Matemática, organização do trabalho pedagógico e metodologia do ensino superior.

A segunda obra em análise é organizada pela editora Moderna. O livro é dividido por disciplinas, Português Matemática, História, Ciências, Artes e Língua Estrangeira. Foi elaborado no ano de 2013, e chegou às escolas para serem trabalhados nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Passamos então, a ler discursivamente as orientações do livro didático e observar algumas atividades nelas propostas para estabelecer um contraponto entre a discursividade que circula no espaço escolar e a prática de linguagem que nele se configura, ou seja, vamos observar como são constituídos os discursos e seus efeitos nessa relação entre escola e trabalho. Entendemos, primeiramente, que o livro didático não é neutro e não está livre de determinações ideológicas, já que os sujeitos que elaboram os materiais, assim como os professores, são afetados pela língua e pela história.

Figura 1: Capa do livro didático “EJA Seguindo em frente



Fonte: Arquivo pessoal.

É importante pensar o que e como esse cruzamento de diferentes formulações significa enquanto texto e impõe um gesto de interpretação. O livro didático I, “EJA Seguindo em frente”, é um livro voltado para a alfabetização de jovens e adultos. O slogan apresentado em sua capa “seguindo em frente” nos remete a um já dito desse sujeito aluno, isto é, aquele que foi de alguma forma deixado para trás enquanto criança e que agora matriculado já adulto deve seguir em frente. Tem-se aí um imaginário de alguém que parou no tempo, e que agora, por meio de uma política de Estado, a EJA, vai poder “seguir em frente”, recomeçar a vida, pois terá oportunidade para isso, significa também que além de aprender ler e escrever, será inserido novamente na sociedade pelo viés escolar, um “em frente”, que tem subjacente “um atrás”.

Penso também que há aí um imaginário de escola muito forte funcionando. Se o sujeito não passar pela escola ele não segue em frente, ele fica para trás. Como se a vida só fizesse sentido na/pela escola. É um efeito simbólico, pois o sujeito que não tiveram oportunidade de frequentar a escola tiveram uma vida, casam, trabalham, frequentam outros lugares sociais e institucionais, em suma eles vivem, mas esses sentidos são apagados.

No que se refere à aprendizagem, há um imaginário de que o sujeito adquirirá conhecimentos que lhe possibilitarão transitar em diferentes ambientes, constituindo-se sujeito ativo e participativo, capaz de uma maior reflexão de seus atos e de seus dizeres. O

ato de aprender produz sentidos de autonomia, discernimento e criticidade que possibilitam que o sujeito se sinta mais autônomo e mais crítico em relação ao mundo a que se encontra inserido em seus diferentes ambientes.

Pensar a aprendizagem que está atrelada ao conhecimento, nos faz perceber vários sentidos. Na enunciação “seguindo em frente”, observa-se o funcionamento de uma formação discursiva ancorada e pré-construída, como a necessidade de continuar, cujo efeito produz um sentimento de autovalorização do sujeito-aluno, a esperança de ascensão social, novas oportunidades de trabalho, e finalmente, a constituição da individualização do sujeito, uma vez que há um sentido positivo para o processo de ensino-aprendizagem que na afirmação de Orlandi (2004) [é] “considerado como modo de integração social” (p. 152-153).

Em nossa análise do livro didático II, “EJA Moderna”, chamou-nos a atenção a capa e a apresentação, onde encontramos uma apresentação aos sujeitos-alunos que farão uso do livro.

Figura 2: Capa do livro didático “EJA Moderna”



Fonte: Arquivo pessoal.

O livro didático da EJA II se dirige ao 9º ano do ensino fundamental para cumprir as exigências pedagógicas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira.

O enunciado “EJA Moderna” que do latim *modernus* significa algo que é recente, novo ou do tempo presente, se inscreve numa determinada formação discursiva, cujas condições de produção nos permitem que o enunciado produza efeitos de sentidos sobre o que está sendo formulado. Produz no aluno um efeito de pertencer a uma era nova/moderna, e essa modernidade que é apresentada no livro, irá oferecer, imaginariamente, para ele toda a preparação que o mercado de trabalho tecnológico vêm cobrando desse sujeito. Essa formulação nos remete a algo novo, embora como já apresentamos no decorrer do nosso trabalho, a criação da EJA tem um percurso histórico bem significativo, que começa lá com a alfabetização dos índios, de caráter mais catequizador, e vem sendo ressignificada até os dias atuais.

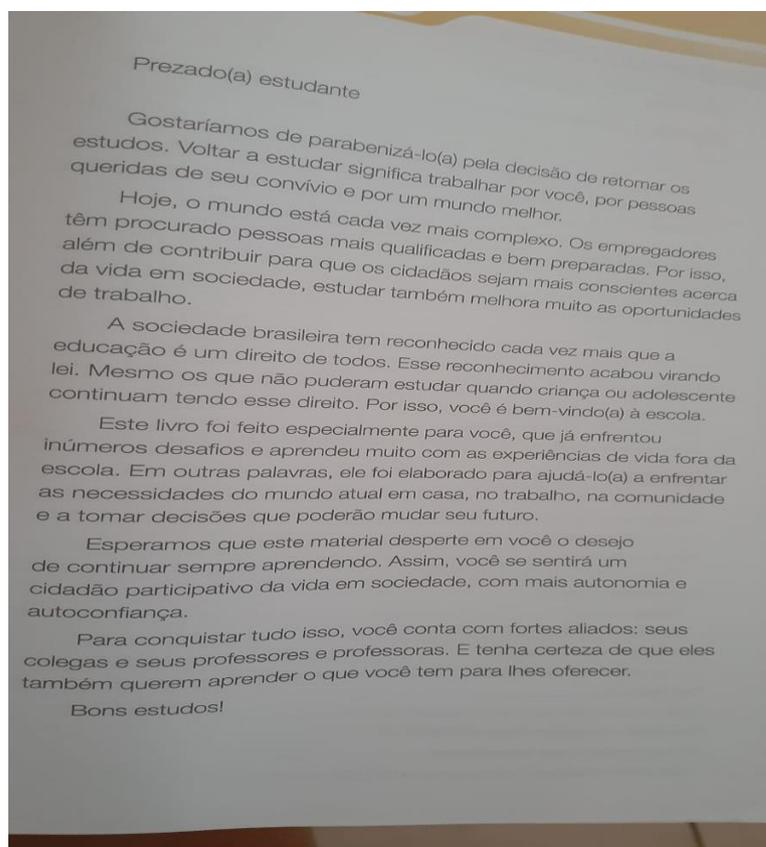
A capa do livro traz em segundo plano, em letras menores “educação de jovens e adultos”. Ao centro, na lateral esquerda, temos a imagem que representa a indústria, o que nos produz como efeito uma mobilidade de sentidos que circulam em torno do mercado de

trabalho. Motta, ao pensar a relação Língua Portuguesa e a relação da formação com o mercado de trabalho, apresenta as seguintes questões:

À medida que o mercado de trabalho torna-se como necessário o “bom português”, tem-se um movimento político na língua que remete as áreas de produção do conhecimento. Entendemos que o ensino, a escolarização, congrega diversas áreas em que a leitura é quem media o processo de construção do conhecimento. Isso permite dizer que o discurso, oral e ou escrito de um candidato x ou y diz de sua formação escolar o que desloca do imaginário de uma disciplina em específico, como a única responsável pela produção, fluidez da linguagem. (MOTTA, 2007, p. 10).

Ao analisar as formações discursivas em jogo, é possível realizar uma reflexão sobre como somos significados e nos significamos pelo discurso oficializado pelo sistema de ensino através do Estado. Na apresentação do livro didático (Figura 03), os autores iniciam o texto parabenizando o sujeito da educação de jovens e adultos, pela decisão de retomar os estudos. Nesse gesto de escrita, gostaríamos de compreender os possíveis efeitos de sentidos presente nas formulações a seguir.

Figura 3: Apresentação do livro didático “EJA MODERNA”



Fonte: Arquivo pessoal.

Na apresentação do livro, os autores fazem uso das palavras “decisões”, “despertar”, embora decisão signifique, nesse contexto, como obrigação, pois o aluno está retornando para a sala de aula não só por uma escolha dele, mas por uma exigência social. Para os autores, voltar a estudar não significa mais investir no sujeito, mas, no trabalho. Termina, afirmando, “esperamos que este material desperte em você o desejo de continuar estudando”, ou seja, primeiramente a compreensão de que os alunos jovens e adultos precisam ser despertados a continuar estudando, logo se não despertar, a responsabilidade será totalmente do aluno, as campanhas, os materiais pedagógicos foram criados. Nessa direção, temos o parecer que diz:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho. (CNE/CEB 11/2000, p. 9)

Uma discursividade marcada pela política da EJA que objetiva não a formação do sujeito, o letramento, mas a sua certificação para o mercado de trabalho. Veja que a função é de equalizar e dar cobertura aos trabalhadores e observe-se que donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados não são trabalhadores, são outros segmentos. O documento renomeia EJA como reentrada daqueles que tiveram interrupção forçada por repetição ou evasão. Sempre o responsável é o próprio sujeito porque ele interrompeu, ele repetiu, ele evadiu. E a reparação corretiva destina-se a novas inserções no mundo do trabalho. Logo, os discursos da falta são materializados sempre no sentido de continuar excluindo esses jovens e adultos do direito do acesso ao conhecimento de qualidade.

No recorte a seguir, os autores tomam o sujeito da EJA como aquele que busca a instituição escolar como legitimadora de sua qualificação para o mercado de trabalho, pois segundo eles;

Hoje o mundo está cada vez mais complexo. Os empregadores têm procurado pessoas cada vez mais qualificadas e bem preparadas. Por isso, além de contribuir para que os cidadãos sejam mais conscientes acerca da vida em sociedade, estudar também melhora muito as oportunidades de trabalho. (Livro didático. Página de apresentação).

Para a Análise de Discurso, o sujeito é resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia. Quando os sujeitos alunos vêm para a escola, de uma certa forma, estão buscando também por uma identidade, pois esses sujeitos materializam de alguma forma uma exclusão

social, uma vez que eles estão ali para “recuperar” um ensino que deveriam ter concluído, mas que a condição em que estavam inseridos não os permitiu. Logo, estar integrado nesse processo da EJA é uma forma de atender as exigências que o mercado de trabalho vem impondo.

Esse discurso se sustenta em uma formação discursiva capitalista que tem no acesso ao trabalho e ao mercado o ponto principal a ser alcançado. Esses sentidos nos levam a concordar com Orlandi (2014) que, ao refletir sobre formação ou capacitação, afirma que “[...] os cidadãos, educados, são capacitados para o trabalho e circulam como consumidores de um mercado de trabalho qualificado, sendo, pois, no desenvolvimento social, o trabalho o dominador comum e não o conhecimento” (p.146). Segundo a autora, a capacitação apenas assegura que o sujeito seja alienado, mantendo-o como um objeto na relação de trabalho. Para ela, o ensino de língua deve dar condições para que o sujeito saiba que sabe a língua; saiba ler e escrever com fluência, com todas as consequências sociais e históricas que isto implica e, que seja capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais” (p. 162).

Silva (2007) diz, também, que a preocupação da Escola é formar indivíduos para o mundo do trabalho, uma vez que ela (escola) está fundamentada nos currículos por competência, prezando pela pedagogia do aprender. Segundo a autora,

[...] em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado [...] *O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo.* (p.156). (Grifos nossos).

Percebemos que à medida em que o sujeito é levado a aprender para se adaptar às exigências do mercado de trabalho, ocorre a instrumentalização da língua, privilegiando a forma e denegando o conhecimento. Parafraseando a autora, a escola ensina ‘a aprender’ qualquer coisa, mas útil à vida social, ao mercado, apagando a relação do sujeito com a língua e a história.

O livro didático enfatiza ainda o motivo pelo qual foi elaborado:

Este livro foi feito especialmente para você, que já enfrentou inúmeros desafios e aprendeu muito com as experiências de vida fora da escola [...] foi elaborado para ajudá-la a enfrentar as necessidades do mundo atual em

casa, no trabalho, na comunidade e a tomar decisões que poderão mudar seu futuro [...] (livro didático. Página de apresentação).

As questões postas nas formulações dos autores, nesse recorte, são marcadas pela contradição, pois, temos o conhecimento sendo significado ora pelas experiências de vida fora da escola, sendo considerado como experiência, ora como se esse sujeito, ao ser inserido na escola, passa a ter condições de, pedagogicamente, ter conhecimento/aprendizado para enfrentar as necessidades do mundo atual. A intersecção das materialidades são contradições constitutivas que se condensam para dar visibilidade a uma concepção de escola que representa o Estado formador e qualificador de mão de obra para o mercado de trabalho.

O livro dá início com o estudo de língua portuguesa com a proposta de ensino da unidade I, cujo tema abordado é “TRABALHO”. A unidade traz a reflexão “O TRABALHO NOSSO DE CADA DIA”, enunciado que nos remete a um já dito do sentido de trabalho e ao ensino da língua, sentidos que nos remetem à formulação “o pão nosso de cada dia” da Oração do Pai Nosso, portanto, ao discurso religioso. Na formulação da oração, pão metaforiza ‘trabalho’, é o discurso religioso fazendo funcionar o discurso do político na política pública de ensino de língua como espaço de materialização do discurso de preparação para o mercado de trabalho. É a língua a serviço da ideologia. Na formação discursiva religiosa, o pão vem de Deus; na formação discursiva do Estado, o trabalho é uma responsabilidade do sujeito porque é o trabalho que garante o pão. E a escolarização é que ‘garante’ o trabalho. O alfabeto é o pão/trabalho de cada dia que imaginariamente vai garantir o que comer.

Esses deslocamentos nos fazem pensar o sujeito da EJA que se constitui, consideradas essas condições de produção, no interdiscurso como aquele que nada sabe, que não está na idade certa, que é atrasado, que repetiu, que abandonou a escola, que não gosta de estudar, que só precisa saber ‘um pouco’ sobre a língua e que busca somente a certificação e não o conhecimento. Nessas condições de produção é que, via de regra, se constitui a educação brasileira de jovens e adultos, isto é, por um não pertencimento a esse processo de escolarização e nunca de formação e por um saber a língua se significando como certificação para o mercado.

Os autores iniciam o capítulo com o texto da reportagem “POR QUE A EMPREGADA SUMIU”, publicado na revista *Época*, em 21/01/2012, por direito doméstico. O texto dá início com um relato de experiência e, em seguida apresenta os

possíveis motivos pelo quais as empregadas domésticas estão desaparecendo. Vamos ao excerto que diz:

Algumas horas do início de 2012, a advogada paulistana Silvia Hauschild, mãe de dois filhos, se preparava para a ceia de Ano-Novo, tranquila. Ela confiava na ajuda que receberia de uma diarista, mas estava errada: sem nenhum aviso, a empregada faltou. "Tínhamos convidados para a ceia e para um churrasco no dia 1º e, de repente, fiquei na mão", [...]. [...] essa mudança gigantesca está sendo movida por três fatores simultâneos: a melhor distribuição de renda regional, o crescimento da economia e a escolarização da população, que está causando uma espécie de revolução cultural. [...]. (Livro didático; 2016, p.22).

Como podemos observar, o texto produz um deslocamento de sentido pelo gesto de interpretação envolvendo o jogo de sentido entre as designações de empregada *versus* diarista utilizadas no texto para evitar repetições, mas, que, no entanto, produzem efeitos distintos. No excerto “Ela confiava na ajuda que receberia de uma diarista, mas estava errada: sem nenhum aviso, a empregada faltou. “Tínhamos convidados para a ceia e para um churrasco no dia 1º e, de repente, fiquei na mão”, mostra o funcionamento ideológico perverso posto que diarista e empregada são termos utilizado sob a mesma significação, além de dar visibilidade para a irresponsabilidade do sujeito, pois é ele quem ‘faltou’ e deixou a patroa ‘na mão’. É como se a escolarização fosse responsável pela cultura da irresponsabilidade, pois foi depois do acesso a melhores condições que o sujeito adquiriu outra postura. No dicionário de língua portuguesa temos as seguintes definições:

DIARISTA¹⁸ ; adjetivo, substantivo masculino e feminino. Diz-se de, ou trabalhador que não ganha salário fixo, mas por dia de trabalho. Que ou quem tem seu salário calculado por dia. Que ou quem recebe diária por seu trabalho.

EMPREGADA; substantivo feminino Criada; serviçal. Mulher que exerce qualquer emprego: Empregada de comércio. Etimologia (origem da palavra *empregada*). Particípio feminino de empregar.

Percebemos que nesse jogo de sentidos as palavras “empregadas” e “diarista” são utilizadas no livro didático como palavras sinônimas, segundo as autoras, para evitar repetições, seguindo uma regra gramatical do ensino da Língua Portuguesa, uma estrutura gramatical que trabalha a língua pela língua, da qual o jornalista se utiliza para se adequar as exigências do gênero reportagem. Vemos funcionar a língua que a escola concebe, isto é, ela não é apenas um lugar de adquirir conhecimentos, mas é o aparelho de Estado mais

¹⁸ <https://www.dicio.com.br/>

importante para moldar o indivíduo através do curriculum, dos regulamentos e, principalmente, das práticas linguísticas nela desenvolvidas. Para essa escola e seus aprendizes “empregada” e “diarista” podem ser sinônimas, o que para nós constitui gestos de interpretação muito distinto posto que como afirma o dicionário diarista serve para designar uma pessoa do gênero feminino ou masculino que trabalha por dia e empregada é uma mulher serviçal, que faz qualquer trabalho.

Zoppi Fontana (...) nos seus estudos sobre o projeto “Mulheres em Discurso”, especialmente no artigo “Cara de empregada doméstica”: Discursos sobre os corpos de mulheres negras no Brasil, publicado na revista Rua, afirma que

O que significa ter “cara de empregada doméstica” no Brasil? Como esse sintagma se inscreve nos sentidos trabalhados pelos discursos da “democracia racial” sustentados nas memórias dos discursos escravagista e da colonização, que dissimulam o racismo que organiza hipocritamente as relações sociais e raciais no país? Que outros sentidos disputam a significação desse sintagma hoje no Brasil?

[...]

... haveria uma “cara de empregada doméstica” que permitiria identificar socialmente os sujeitos lhes atribuindo um lugar definido nas relações de classe (p. 172)

[..]

Se retomamos a tradição brasileira de anúncios de emprego que exigem “boa aparência”, denunciada insistentemente pelo movimento de mulheres negras, nos aproximaremos dos sentidos de feias, negras, pobres para as que não se encaixam nesses anúncios que sem explicitar os critérios raciais de seleção para suas vagas resistem à contratação de trabalhadoras negras. (p.176)

A partir da autora, podemos compreender que as designações são históricas e ideológicas cujos efeitos de sentido vão no tempo e na história cristalizando modos e gestos de interpretação que funcionam pelo efeito de evidência como se fosse sempre assim. Esse funcionamento apaga a divisão social dos sujeitos e conseqüentemente afetam sua posição nas formações discursivas. O efeito mais perverso é o da identificação, logo, empregada passa a ter ‘cara’ e ‘diarista’ também, não só a cara, mas a ocupação trabalhista. Sustentados nas afirmações da autora, essa divisão de classe, como efeito, enquadram as mulheres nos sentidos “de feias, negras, pobres”.

O processo de escolarização se configura, portanto, pelo capitalismo que, funcionando nessa mesma formação discursiva, divide e seleciona, forçando os sujeitos a buscar competências e habilidades para o mercado de trabalho. Percebemos ainda que a

formulação “por que a empregada sumiu?” nos remete a um gesto de interpretação, pensando ensino e mercado de trabalho.

Nessa direção, passaremos a compreender de que forma a língua(gem) é tomada nessa atividade. Os autores apresentam um texto do gênero reportagem (p. 22) e trazem para a discussão as seguintes questões, tal como na figura 4.

Figura 4: Atividade do livro didático

Para refletir sobre a língua

Para organizar as sequências de relatos, descrições e falas de uma reportagem, o jornalista utiliza recursos que tornam o texto claro, objetivo e fácil de ser compreendido pelo leitor.

Releia o início da reportagem “Por que a empregada sumiu”. Fique atento ao modo como ele foi escrito e ao termo em destaque.

A algumas horas do início de 2012, a advogada paulistana Silvia Hauschild, mãe de dois filhos, se preparava para a ceia de ano-novo, tranquila. Ela confiava na ajuda que receberia de uma **diarista**, mas estava errada: sem nenhum aviso, a empregada faltou.

1 Para evitar o uso do termo *diarista* uma segunda vez, que outro termo os autores empregaram?

Esse trecho é objetivo e claro, como devem ser os textos das reportagens. No último período, você pôde observar que, para não repetir o termo *diarista*, os autores o substituíram por *empregada*, outra palavra de mesmo significado. Dessa forma, o trecho ficou ao mesmo tempo claro, fácil de entender e agradável de ser lido.

3 Encontre na reportagem um trecho que apresente coesão pelo uso de um advérbio e outro trecho pelo uso de uma conjunção.

Fonte: Arquivo pessoal

O recorte (Figura 4) possibilita observar a variedade de sentido e a projeção imaginária de uma disciplina capaz de produzir linguagem. No recorte “para refletir sobre a língua”, podemos perceber que não acontece reflexão alguma. A língua aqui é tomada pelo estudo da gramática pela gramática, trabalham a língua pelo conteúdo, assim faz funcionar uma divisão do trabalho. Esse item do LD “para refletir sobre a língua”, se propõe a discutir a estrutura, por isso a atividade proposta traz questões de coesão textual e gramática. O texto que os autores trazem para reflexão, trata-se de um texto jornalístico, muito embora em momento algum, é tomado como reflexão a estrutura do gênero jornalístico. Ao contrário, apaga-se essa possibilidade e recobre-se como se fosse apenas informativo. O que é levado em conta é o texto pelo texto no uso do ensino da gramática.

Interessante observar, no trecho do texto “Por que a empregada sumiu”, que a patroa, estava nas últimas horas do ano, era festa, início de 2012, estava tranquila, se preparando para a ceia, ela confiava na ajuda (suaviza o trabalho doméstico) de uma diarista. Quantos sentidos a serem explorados. Como o livro trata esta questão do trabalho? A falta de responsabilidade da diarista que não foi e nem avisou que não ia? E olha que cena forte, a patroa estava errada em confiar na diarista. Quantos sentidos que não foram explorados na atividade, mas que significam para os sujeitos? Será que a diarista não poderia também estar preparando a ceia de sua família? Para os alunos da EJA não é dada essa opção, eles são formados para um certo tipo de trabalho, para uma determinada classe.

É a partir da materialidade do anúncio que os autores vão desenvolver as atividades em um tópico que intitulam: “para refletir sobre a língua”. Há muitas possibilidades de desenvolver as atividades e sustentá-las por teorias da linguagem, mas parece-nos haver aí um equívoco, pois o conjunto de questões formuladas diz respeito à coesão textual, à sintaxe da língua portuguesa. A atividade três, com o subtítulo “coesão textual”, o autor propõe que o aluno apresente no texto o uso de um advérbio e em outro trecho o uso de uma conjunção. Trabalha a língua como estrutura, pois solicita ao aluno que identifique classes gramaticais da língua portuguesa. Observamos que a metodologia nos exercícios propostos no livro continua, em sua grande maioria, avaliando estruturalmente a aprendizagem da língua. Não se trata de saber a língua, mas saber sobre a língua. A língua ainda é trabalhada de forma transparente, unívoca e não leva em consideração sua relação com a exterioridade.

Indursky (2010, p.13), em suas reflexões sobre as teorias de linguagem que subsidiam as práticas de ensino de língua na sala de aula, observa que:

A língua sistêmica fecha-se a tudo que não seja estritamente linguístico, contemplando apenas o linguístico em suas relações internas. Já a língua da AD considera tanto o que é interno quanto o que lhe é externo, e é isto que possibilita que o imprevisível e a irregularidade venham aí encontrar espaço para significar.

A abordagem que os autores do LD utiliza, nessa atividade, é a concepção de língua sistêmica, pois as atividades remetem à organização interna da língua, enquanto que o exame do funcionamento semântico e/ou discursivo da língua poderia, segundo Indursky (2010, p.14), ser muito mais produtivo, pois poderia romper com a regularidade sistêmica e ajudar os alunos a refletir “sobre a língua, interpretar os sentidos e os efeitos de sentidos que decorrem dos enunciados e textos”.

A língua, para o discurso institucional, é interação e isto é relacionar-se com os seres. A relação que se estabelece com a língua é a de comunicação e não de produção de sujeitos e de sentidos legitimados pela língua oficial. Essa discursividade nos faz refletir sobre o efeito discursivo que essa concepção de língua produz no sujeito que, para atuar numa sociedade competitiva e seletiva, tem somente que saber se interagir com “competência para” estabelecer “a relação entre seres humanos”. Qual o tipo de competência linguística que visa formar para alcançar o sucesso profissional e se tornar crítico, ativo, perspicaz para operar no mercado de trabalho?

Motta (2016) diz que a projeção imaginária de uma disciplina é capaz de produzir linguagem e leitura ao particularizar uma área do conhecimento sistematizado. Compreendemos, assim, que o ensino e a escolarização são resultados de diversas áreas e não apenas da Língua Portuguesa, e que a leitura é mediadora no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, o modo como o trabalho com a língua vem sendo proposto, como vimos, o imaginário de que a linguagem vai auxiliar o ingresso dos jovens e adultos no mercado de trabalho fica comprometida.

Para a Análise de Discurso a língua é a materialidade do discurso, é a base para os processos discursivos que são inscritos, irremediavelmente, em uma relação ideológica. A ideologia é o que torna todo discurso passível de novos contornos, novos sentidos cada vez que é posto em funcionamento, caracterizando que o mesmo dizer é materialidade para diferentes discursos. O sujeito não é exterior à língua e os sentidos não são dados a priori.

Dessa forma, ao considerar a língua como código, o discurso pedagógico faz funcionar a separação do modo de produção da ciência e suas formas de circulação (PFEIFFER, 2005). A língua e a metalinguagem são concebidas como equivalentes. Saber a

língua e saber sobre a língua, no discurso pedagógico do Estado de Mato Grosso, está na equivalência entre a metalinguagem e a língua, negando-se, como afirma Pfeiffer “a metalinguagem enquanto efeito de interpretação da língua” (2005, p. 30-31).

Ao se falar de língua, na perspectiva discursiva, está-se falando em relação a uma memória, pelo funcionamento discursivo da própria língua, que permite a produção de sentidos que afetam o sujeito que, ao dizer, produz sentidos. Nesse sentido, um trabalho de reflexão sobre a língua que não abrange apenas o código (língua) é também “oportunizar o contato frequente do estudante com a leitura e a produção de textos e, na dinâmica desse processo, desencadear uma relação linguística viva” produzem efeitos no modo como o sujeito se relaciona com a língua e a metalinguagem, como um modo “imobilizador da totalidade”, sobrepondo o caráter pedagógico ao científico da língua. O sujeito, ao ser interpelado por esses efeitos se inscreve na memória discursiva de que não saber usar a língua é não saber escrever, sem considerar o que seja saber a língua e saber sobre a língua. Considerar os textos como situações comunicativas, reconhecer e respeitar as variedades linguísticas, significa que, de certo modo, o texto institucional filia-se a uma memória de escrita condicionada às questões sociolinguísticas, bem como pragmáticas, que vê o gesto de escrever em um movimento de inserir o sujeito em uma relação com o social.

Dessa forma, o modo de refletir sobre o estudo da língua no livro didático vem impondo um desenvolvimento mecânico do gesto de escrita que apaga o gesto de autoria e de significação do sujeito. São dizeres que funcionam como pressupostos para constituição de uma sociedade que tem o falso domínio da escrita e da língua, mas que se diz letrada e sujeito a certificação para o mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos que nos levaram a construção deste trabalho se deram, como disse, no período de estágio, quando tive a oportunidade de trabalhar com alunos da EJA. Realizar um estudo discursivo sobre a educação de jovens e adultos convoca-nos a compreender sua relação com o político/religioso e os discursos outros que se materializam na/pela linguagem. Inicialmente tomamos a trajetória histórica da educação de jovens e adultos para compreender o processo de constituição histórica dessa modalidade de ensino, os propósitos pelos quais foram criados e suas possíveis falhas para nelas percebermos os furos da língua. Em seguida, nos atentamos a compreender o funcionamento das políticas de ensino da EJA na medida em que foi sendo significada até os dias atuais. Neste percurso, também refletimos sobre os modos de produção desses acontecimentos, buscando compreender de que forma o ensino da língua portuguesa faz funcionar um imaginário de qualificação para o trabalho, para esse sujeito da EJA.

No transcurso da história da educação de jovens e adultos, nos atentamos a compreender a materialidade discursivas presentes no discurso de Paulo Freire, ao trabalhar a alfabetização e seu modo de olhar para o jovem/adulto. Dessa forma, podemos dizer que Freire foi fundamental nesse trabalho educativo, pois ao tomar como base o diálogo e o conceito de cultura, fez funcionar/praticar uma concepção de educação que seja capaz de desenvolver a impaciência, a vivacidade, os estados de procura da invenção e da reivindicação.

Pelo viés da Análise de Discurso, conseguimos compreender como as políticas educacionais são constituídas e em quais condições de produção se dão e os pré-construídos que subjazem às concepções já instaladas. Trabalhar com a educação de jovens e adultos traz para nós uma grande reflexão. A primeira delas é que ela não é uma situação atual, tem uma memória que remonta a catequização dos indígenas cuja catequização, ainda hoje está parafraseada por políticas constituídas em formas de campanhas, movimentos, serviços etc. Trabalhar com essas políticas de ensino da educação brasileira para os sujeito jovens e adultos, nos possibilitou compreender pela historicização dos processos discursivo, os acontecimentos constitutivos no/do encontro entre o passado como “já dito” do percurso da educação uma memória e com as políticas atuais uma atualização. Desta forma, demos visibilidade às normativas e pareceres que foram sendo criadas imaginariamente como formação do jovem e do adulto, fazendo funcionar pela ideia de que a qualificação e o

aperfeiçoamento para o mercado de trabalho, são/devem ser os objetivos de toda escolarização.

Nesse movimento, na constituição do sujeito da EJA, buscamos compreender o funcionamento materializado no ensino da língua portuguesa e os discursos que envolvem o mercado de trabalho. De modo especial, compreendemos como o ensino da língua portuguesa faz funcionar o ideário de que estão ali os sujeitos não para adquirirem formação, mas para obterem certificação para no mercado atuar, tendo acesso a leituras e textos ideologicamente escolhidos para compor esse projeto. Uma vez que o próprio livro didático se preocupa em tratar o ensino da língua pela dramatização, o sujeito alimenta o imaginário de que é o protagonista, que terá uma vida melhor, que valeu retornar para escola. Para o Estado, o que de fato vai ser levado em conta é a máquina da certificação, o índice de alunos que concluíram um grau de escolaridade.

Esses funcionamentos espelham os modos de organização da sociedade capitalista, pois “[...] o político, simbolizando as relações de poder, reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos já que a nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão” (ORLANDI, 2002, p. 292). Nesse modo de funcionamento, a escola perde o papel de “transmissora de conhecimento”, sendo (re)significada como mecanismo de preparação do indivíduo para a vida social, ou seja, para o mercado.

Refletir sobre a formulação dessas políticas constitui um gesto de leitura que historiciza a produção de sujeitos pela institucionalização de determinadas concepções de língua/ensino. Tratando de uma política que trabalha com a língua e sua relação com o sujeito que a descreve e a contempla, mas não se significa nela. Essas reflexões nos permitem observar o apagamento do político e da ideologia que produzem sentidos que trabalham a língua de modo natural, transparente, sentidos são atravessados pelo interdiscurso que concebe o uso da língua na “indistinção de um certo saber sobre a língua” (DI RENZO, 2005c).

A reflexão sobre as políticas de ensino da EJA nos possibilitou perceber, no transcurso da história, as designações e concepções que fazem funcionar ainda hoje as políticas de formação de jovens e adultos completamente distante de uma política nacional da educação. De forma, que não se conseguiu fazer com que todos tenham acesso aquilo que diz na constituição “a educação é direito de todos” pois são as desigualdades sociais que impem que muitos cidadãos não tenham acesso as mesmas condições em que alguns tem, basta atentarmos para o texto da reportagem imprimiu um gesto de interpretação que para o

Estado coloca empregada e diarista sob a mesma condição, além de apontar para uma irresponsabilidade dos sujeitos como efeito da escolarização.

Assim, pensar as políticas que foram sendo implantadas na educação da EJA e o modo como o Estado articula a produção de conhecimento e ordenamento dos sujeitos mostra como ele exerce seu poder para assujeitar os indivíduos aos seus modos de produção vigentes e aos processos de individuação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1971

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 08035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020 e dá outras providências. 2010b. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=490116. Data de acesso: 18/03/2020.

_____. Lei n.º 11.707, de 19/06/2008. Altera a Lei n.º 11.530, de 24/10/2007, que institui o Programa Nacional de Segurança Pública – Pronasci. 2008b. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/pronasci/main.asp?Team=%7B13C32D06%2DE952%2D46DE%2D82AF%2D024C842C9D17%7D> Data de acesso: 04/05/2020.

_____. Decreto n.º 5.840, de 13/07/2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Data de acesso: 04/05/2020.

_____. Lei nº11.129, de 30/06/2005. Alterado Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. 2005b. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11129.htm> Data de acesso: 03/05/2020.

_____. Lei nº 11.180, de 23/09/2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. 2005c.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm. Data de acesso: 03/05/2020.

_____. Parecer nº CEB41/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na Etapa do Ensino Médio. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf. Acesso em: 10/04/2020.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l110172.htm. Data de acesso: 17/03/2020.

_____. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 10/30/2020.

BECK, Maurício. Sobre a reprodução/transformação: o (dis)funcionamento ideológico e seus efeitos políticos. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (orgs.). Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BELLO, J. L. D. P. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. Pedagogia em foco, Vitória, 1993. Disponível em: Acesso em: 03 maios 2020.

BRESSANIN, Joelma Aparecida. “Políticas de Formação Continuada de Professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar”. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas-SP: 2012.

DIAS, Letícia Pereira; PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: história e contradições. Revista Unifamma, v. 11, n. 1, pp. 29-46, 2012.

DICIONÁRIO Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis. Brasil: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 20 maio 2020. DICIONÁRIO Online de Português. Porto: 7Graus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 20 maio 2020.

DI RENZO, Ana Maria. Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012

_____. “A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso”. 2005. 312f. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, IEL, UNICAMP, 2005.

_____. “O positivismo e a constituição da escola na república”. In: MALUF- SOUZA, Olimpia e ZATTAR, Neuza Benedita da Silva (Orgs). Fronteiras discursivas: espaços de significação entre linguagem, a história e a cultura. Campinas, SP: Capes/PQI (UnicampUnemat), Pontes Editores, 2007.

DI RICCO, Gaetana Maria Jovino. Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo: Edições Loyola. 1979.

FAUSTO, Bóris. Pequenos ensaios de história da república: 1889-1945. 2. ed. São Paulo: CEBRAP, 1972.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José (orgs.). Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna /Unesco, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Clara Luz, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2010.

GHIRALDELLI JR, Paulo. História da Educação. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001

HENRY, Paul. A história não existe? In ORLANDI, E. (Org.). Gestos de Leitura - da História no Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara, (1994). Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara, “Escolarização de jovens e adultos” revista Brasileira da educação 2000n° 14.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: língua e ensino. Revista Organon. v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28637>. Acesso em: 27 maio 2020. INSTITUTO PAULO FREIRE – IPF (São Paulo). <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulofreire>.

MANFREDI, Sílvia Maria. Política e Educação Popular. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MOURA, Eliel da Silva. A construção da ideia de plano nacional de educação no Brasil: antecedentes históricos e concepções. Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/construcao-da-ideia-deplano-nacional-de-educacao-no-brasil-antecedentes-historicos>. Acesso em: 20 maio 2020.

MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da. “A posição sujeito e o mercado de trabalho”. ISSN 2179. Interfaces Vol. 7 n. 3(dezembro 2016)

NUNES, José Horta. Discurso e instrumentos linguísticos: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270697>. Acesso em: 25 maio 2020.

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. Letras (UFSM), v. 18, pp. 107-124, 2008.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso: Princípios e procedimentos. 6º ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. 6º ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2005.

_____. Língua e conhecimento linguístico para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4º ed. Campinas, SP: Editoras Pontes, 1996.

Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

_____. Eu, Tu, Ele: discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

“Ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, E. (Org.). Gestos de Leitura - Da História no Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988 [1975].

_____. “Ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, E. (Org.). Gestos de Leitura - Da História no Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. Diluição e indistinção de sentidos: uma política da palavra e suas consequências. Sujeito/história e indivíduo/sociedade. In: INDURSKY, F., MITTMANN, S. (orgs.) Memória e história na/da análise do discurso. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Língua e conhecimento linguístico para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4º ed. Campinas, SP: Editoras Pontes, 1996.

Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

“Ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, E. (Org.). Gestos de Leitura - Da História no Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988 [1975].

_____. “Ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, E. (Org.). Gestos de Leitura - Da História no Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (org.). Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. pp. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2.ed. São Paulo: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. In: GADET; HAK (org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Unicamp, 1993. pp. 61-162.

PFEIFFER, C. R. C. Bem Dizer e Retórica: um Lugar para o Sujeito. Tese (Doutorado em Linguística). IEL/Campinas/SP, 2000.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

ROURE, Glacy Queiroz de. Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 3 v.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Analisando a Pedagogia Jesuítica, no Brasil, através das Cartas dos Primeiros Padres. In.: IV Congresso Ibero-americano de História de La Educación Latino Americana. Anais... Santiago, Chile, 1998.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. Educação Escolar Brasileira: estrutura, administração, legislação. São Paulo, SP: Pioneira, 1999.

SILVA, Mariza Vieira da. História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270692>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOARES, Magda. “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”. In Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte, MG, n. 25, jan/fev/mar./abr, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. “Educação estética pra o corpo”. In: 500 anos de educação no Brasil. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (Orgs). 5 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

ZOPPI-FONTANA, Mónica; CESTARI, Mariana Jafet. “Cara de empregada doméstica”: Discursos sobre os corpos de mulheres negras no Brasil. Rua, n. 20, pp. 167-185, 2015.

APENDICE

Por que a empregada sumiu

O trabalho de doméstica como existe hoje vai acabar. A transição será difícil. Mas as famílias brasileiras – todas – deveriam celebrar a mudança

Algumas horas do início de 2012, a advogada paulistana Silvia Hauschild, mãe de dois filhos, se preparava para a ceia de Ano-Novo, tranquila. Ela confiava na ajuda que receberia de uma diarista, mas estava errada: sem nenhum aviso, a empregada faltou. "Tínhamos convidados para a ceia e para um churrasco no dia 1º e, de repente, fiquei na mão", diz Silvia. O imprevisto que aconteceu com a advogada na entrada de 2012 poderia ser explicado apenas como um acidente de percurso, mas não.

Ele faz parte de um quadro muito maior, que marca a entrada do mercado de trabalho brasileiro no século XXI: o sumiço das empregadas domésticas como existem hoje. A mãe da advogada, de sólida classe média, tinha empregadas em casa noite e dia. Silvia tem uma empregada que não dorme em casa e sabe que não pode contar indefinidamente com ela. Nos próximos anos, essa personagem, que já foi onipresente nas casas brasileiras de maior renda, vai simplesmente deixar de existir, ao menos da forma como a conhecemos. O fenômeno não ocorrerá de forma rápida nem será o mesmo em todas as regiões do país, mas já está em curso em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte ou Porto Alegre e é inevitável que se espalhe. Por causa dele, os lares brasileiros terão de mudar.

Essa mudança gigantesca está sendo movida por três fatores simultâneos: a melhor distribuição de renda regional, o crescimento da economia e a escolarização da população, que está causando uma espécie de revolução cultural. A questão regional é fácil de entender. Com o aumento de renda no Nordeste, secou a fonte de fornecimento de empregadas baratas. As meninas que antes vinham trabalhar em casas de família no Sudeste podem, agora, trabalhar com famílias de classe média de sua região ou arrumar outro tipo de emprego, sem migrar. O crescimento da economia, por sua vez, fez com que as moças que trabalham de empregada no Sudeste tenham alternativas de emprego e carreira. Podem escolher entre o trabalho doméstico e as atividades que pagam melhor ou oferecem mais horizontes. Por fim, a revolução cultural: tendo ido à escola, as jovens

brasileiras simplesmente não querem mais trabalhar na casa dos outros, um fenômeno que já ocorreu em outros países. O trabalho doméstico carrega um estigma social e uma intrínseca falta de expectativas profissionais, problemas difíceis de compensar com mero aumento de salário. Quem pode escolher prefere não trabalhar na casa alheia, mesmo que seja para ganhar menos.

A transformação demorou a chegar. O Brasil se acostumou à abundância de trabalho doméstico ao longo de quase 200 anos. Mesmo antes da abolição da escravidão, em 1888, moças de todas as raças migravam do campo para as cidades, a fim de trabalhar para famílias mais ricas, escapar da pobreza e aumentar a chance de encontrar um bom marido. Eram enredadas em relações de caráter dúbio, meio de trabalho, meio familiar, num novelo de padrinhos, madrinhas, agregados e favores. As moças recebiam normalmente abrigo e comida em troca de dar "ajuda" nos trabalhos da casa, como explica a economista Hildete Pereira de Melo, da Universidade Federal Fluminense (UFF), que há 20 anos estuda a evolução do emprego doméstico na história do Brasil. A "ajuda" virou trabalho remunerado na segunda metade do século XX. Mas esse mercado continuou dependente dos bolsões de pobreza, da desigualdade de renda entre regiões e do número de adultos sem instrução. Juntas, essas peças garantiram, até recentemente, uma oferta constante de pessoas dispostas a migrar para as capitais, morar na casa alheia e trabalhar por salários muito baixos, pequenos o bastante para caber no bolso da classe média tradicional. Mas o arranjo faz com que a economia funcione abaixo do grau de eficiência com que poderia. Uma parcela grande demais de mulheres (17% das que trabalham) se dedica ao serviço doméstico remunerado. Ele pode parecer precioso para quem conta com uma empregada eficiente e de confiança, mas produz pouco para a sociedade, não incentiva o estudo (também por causa das jornadas de trabalho imprevisíveis) e tolera a informalidade – não paga impostos nem forma poupança para a aposentadoria de quem trabalha. Trata-se de uma estrutura danosa para a economia. Nos últimos anos, ela começou a ruir. [...]

MAIS EM JOGO DO QUE SALÁRIO

Multiplicam-se histórias como a da gaúcha Maiara Zimmer, de 17 anos, filha de empregada doméstica. Maiara começou a trabalhar como faxineira diarista aos 15 anos, mas resolveu

tentar outro rumo profissional. Distribuiu currículos e, em 19 dias, foi contratada pela rede de lanchonetes McDonald's como atendente de entregas aos clientes que passam de carro pela loja. Com quatro meses no cargo, como prêmio pelo desempenho, ganhou um curso técnico em administração. No ano passado, passou no vestibular de administração numa faculdade particular em Porto Alegre. Neste ano, a moça, que poderia ter continuado a fazer faxina, começará a cursar a faculdade enquanto trabalha como instrutora de atendentes no Aeroporto Internacional de Porto Alegre." Se eu fosse doméstica, ficaria presa na mesma coisa. Numa empresa, você pode começar lá embaixo, mas tem possibilidade de crescer", diz. Essas possibilidades abertas que tanto empolgam Maiara ajudam a explicar algo mais que falta na vida de empregada – e que não pode ser compensado com dinheiro.

A maioria prefere escapar desse tipo de ambiente, por uma questão que nada tem a ver com o salário: o trabalho doméstico carrega um estigma muito pesado." Não é um tipo de trabalho levado a sério ", diz Luana, do Ipea." As relações entre a empregada e a patroa são pouco profissionais. A jovem que vai trabalhar no comércio, no telemarketing, sente-se mais valorizada." A engenheira Isabella Velletri e a advogada Priscila Leite, donas da agência de empregadas Home Staff, lidam com esse problema diariamente." O preconceito de algumas pessoas que querem contratar empregada é chocante", afirma Isabella. "Encontramos gente que espera dedicação quase integral, com folgas quinzenais, em troca de pagamento muito baixo. Não dão ao empregado nenhuma perspectiva nem possibilidade de estudar. Por isso, muitas jovens pensam no trabalho doméstico como uma sina de que precisam escapar."

CORONATO, Marcos; MOURA, Marcelo. "Porque a empregada sumiu". Época, Rio de Janeiro, ed.714, p.78-82, jan.2012.