



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA): LINGUAGEM E DISCURSO**

SÃO CARLOS
2017



Universidade Federal de São Carlos

Odinei Inacio Teixeira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA): LINGUAGEM E DISCURSO

ODINEI INACIO TEIXEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Silvia Couto de Abreu



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS


Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

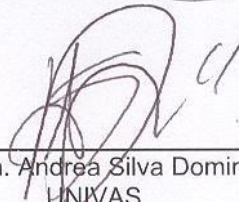
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Odinei Inacio Teixeira, realizada em 18/12/2017:



Profa. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu
UFSCar



Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
UFMS



Profa. Dra. Andrea Silva Domingues
UNIVAS



Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar



Profa. Dra. Soeli Maria Schreiber da Silva
UFSCar

DEDICATÓRIA

Aos melhores pais, os meus, Gerson e Cecília.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a vida, a inteligência e capacidade de sempre buscar o novo.

À minha orientadora, a professora Doutora Ana Silvia Couto de Abreu, pelo meu ingresso no PPGL – UFSCar (Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos), pelas orientações, pelas indicações de leituras, por me proporcionar uma nova visão sobre o Discurso, e, sobretudo, pela amizade e pela compreensão incondicional. Sem os quais, não haveria a possibilidade de realização desse trabalho.

À minha orientadora do Mestrado, a professora Doutora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, por ter me ensinado as lições iniciais de Linguística e de Análise de Discurso, e por sempre me encorajar a seguir a carreira acadêmica.

Aos professores do PPGL – UFSCar, pelos inúmeros saberes construídos e, especialmente, pelas relevantes contribuições teóricas e metodológicas, indispensáveis à elaboração desse trabalho.

À banca de qualificação de Doutorado, nas pessoas da professora Doutora Andrea Silva Domingues e professora Doutora Jarina Rodrigues Fernandes pelas pontuais e relevantes contribuições no exame de qualificação.

À Secretaria do PPGL – UFSCar, por sempre atender às minhas solicitações.

Às amigas Ádria Ramos Lustosa Nakamura e Denise Gasparini Perfeito, companheiras de estudos nas disciplinas, nos trabalhos acadêmicos, nos eventos e nas mais diversas interlocuções discursivas.

Ao amigo e ex-coordenador do curso de Letras das Faculdades de Dracena – Unifadra, Fábio Luis Silva Neves, pela parceria, incentivo e apoio incondicional às minhas ideias e a todos os meus projetos.

Ao ex-diretor da Faculdade de Tupi Paulista – Cestupi, o professor Antonio Luiz Pioltine, pela confiança em meu trabalho e por oportunizar o início de minha carreira docente na graduação, no Ensino Superior.

Às Coordenações Acadêmicas das graduações em que lecionei: Administração, Computação, Educação Física, Letras, Pedagogia e Psicologia, e aos respectivos acadêmicos e acadêmicas dessas graduações que assistiram às minhas aulas, e compartilharam, juntamente comigo, não somente saberes acadêmicos, mas também, as minhas dúvidas, confiaram no meu trabalho e me incentivaram. Sei que sempre pude e poderei contar com o apoio de todos vocês.

À amiga e Secretária de Educação do município de Santa Mercedes – SP, Luci Mari Polidoro da Silva, por desde o início de minha carreira docente, naquele município, época em que eu cursava a graduação, ter acreditado nos meus saberes, pelo incentivo aos estudos, pelo apoio aos meus projetos acadêmicos e de vida.

À amiga e ex-diretora da E. M. Presidente Castello Branco, em Santa Mercedes – SP, Maria Elena Donato Soares, pela compreensão, por sempre me incentivar e colaborar em todos os momentos.

À amiga e Diretora de Escola da E. M. Presidente Castello Branco, em Santa Mercedes – SP, Beatriz Passos da Silva, pela amizade, parceria, compreensão, apoio em todos os momentos do Doutorado e reconhecimento dos caminhos árduos para se estudar em nosso país.

À toda a equipe de funcionários da E. M. Presidente Castello Branco, em Santa Mercedes – SP, onde leciono há mais de uma década e, hoje, atuo como Diretor Pedagógico, pelo incentivo, pela atenção e presteza às minhas solicitações.

À equipe da Secretaria de Escola da E. M. Presidente Castello Branco, nas pessoas do Daniel, Dairine e do Zelão, pela parceria e prontidão em atender as minhas solicitações, pela compreensão, e, sobretudo, pela amizade e por acreditarem na conclusão do Doutorado.

Às professoras e aos professores que lecionam na E. M. Presidente Castello Branco por terem vivenciado, junto comigo, os significativos momentos da minha jornada em busca do conhecimento, especialmente, no Doutorado.

Agradecimentos especiais aos meus pais, Gerson e Cecília, que, conforme mencionei na dedicatória desse trabalho, para mim, são os melhores, pois sempre priorizaram os estudos aos seus filhos, sempre me incentivaram a lutar e a alcançar os meus objetivos e, incondicionalmente, sempre me apoiam na busca pelo conhecimento e na realização dos meus sonhos.

Às minhas irmãs, Neide e Cleide, por sempre me apoiarem, por estarem envolvidas nos meus projetos e nos meus estudos, por sempre me incentivarem a estudar e a nunca desistir dos meus objetivos.

Ao meu tio Domingos e à minha tia Aparecida pelo incentivo e apoio à realização dos meus estudos.

Às minhas sobrinhas Ana Beatriz, Mariana e Fernanda, pelas nossas inúmeras conversas e por compreenderem a importância dos estudos em nossas vidas: legado dos meus pais.

Aos meus cunhados, Fausto Eduardo e Negis, por, juntamente, com minhas irmãs, reconhecerem e incentivarem minhas sobrinhas a priorizar os estudos e a buscar novos conhecimentos.

À minha amiga Micheli, por sempre me apoiar e pelos nossos infinitos diálogos.
A todos que contribuíram para a realização dos estudos no Doutorado.

Falar das massas populares, de mudança política e de revolução, enfim, da história, em termos de pessoas e de coisas, de sujeitos e objetos, de intenções e do estado das coisas, como algo natural, como distinções transparentes que aparecem na linguagem sem qualquer ambiguidade, é desconsiderar totalmente a constituição essencialmente ideológica do discurso e do sentido.
Michel Pêcheux (2009, p. 49).

TEIXEIRA, Odinei Inacio. *O Ministério da Educação (MEC) na Educação de Jovens e Adultos (EJA): linguagem e discurso*. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2017. 205 f. (Tese de Doutorado).

Nesta pesquisa, objetivamos interpretar a construção de sentidos por meio das orientações curriculares publicadas nas *Propostas Curriculares*, nos *Cadernos* sobre a EJA e na *Campanha Publicitária* de 2016, por meio desses discursos oficiais e da interpretação de suas representações sobre a EJA (Educação de Jovens e Adultos), pois “o sentido, para a AD, não está já fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica. Ainda um entre-meio.” (ORLANDI, 2012, p. 27). Assim, o discurso político do MEC para a EJA constitui subsídios para o desenvolvimento de projetos de ensino que acometem diretamente esse público, seja pela efetivação ou pela não efetivação dessas políticas públicas educacionais e suas respectivas consequências sociais. Esta pesquisa está embasada no arcabouço teórico da Análise de Discurso postulada por Pêcheux (1988; 1990) e também nos aspectos teóricos postulados por Orlandi (2007a; 2007b; 2007c; 2012). Entendemos que a ideologia do governo perpassa o MEC e se manifesta nas *Propostas Curriculares* para a EJA, nos *Cadernos* e na *Campanha Publicitária*, e segundo esse movimento de sentidos, o governo acaba por eternizar a sua ideologia dominante perante a sociedade, perante os sujeitos e, conseqüentemente, em relação às políticas públicas educacionais. Nesse sentido, temos a presença da memória em relação ao discurso, ou seja, o interdiscurso. Dada a escolha do nosso objeto de pesquisa, adotamos o seguinte percurso numa perspectiva de pesquisa qualitativa a fim de selecionar os enunciados e imagens para interpretação, análise e discussão: a) Visitas ao site do MEC, especificamente, à SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - para a seleção de documentos, especialmente, orientações curriculares sobre a EJA; b) Seleção das *Propostas Curriculares* para a EJA e dos *Cadernos Trabalhando com a EJA*; c) Visitas aos perfis do MEC nas redes sociais, especialmente no YouTube e no Facebook para a seleção de filme de *Campanha Publicitária* (2016) com abordagem recente sobre a EJA; d) Seleção e organização dos enunciados das *Propostas* e dos *Cadernos*, e das imagens obtidas por meio de capturas de tela da *Campanha Publicitária* para a construção das sequências discursivas em conformidade com os temas selecionados; e) Análise e interpretação das sequências discursivas apoiadas no nosso arcabouço teórico, tendo em vista a compreensão dos conceitos que pertencem aos fenômenos discursivos em estudo. Nossas análises possibilitaram compreender que a ilusão de que o discurso do governo constitui um espaço estável e fechado à interpretação e à respectiva construção de sentidos, fecham-se os espaços destinados à profusão de sentidos distintos dos estabelecidos pelo enunciador, e que impedem vislumbrar a necessidade de políticas públicas que atendam às necessidades dos educandos jovens e adultos. Em conformidade com este posicionamento, há a interdição de sentidos e a construção da ilusão de que a sociedade, assim como o discurso governamental sobre a EJA, também encontra-se estável e homogênea. Entretanto, a ruptura com a estabilidade e a abertura à interpretação mostram a necessidade da frequente elaboração de políticas públicas educacionais que atendam, de fato, às necessidades dos sujeitos não escolarizados na idade regular, permitindo-lhes uma maior autonomia que, potencialmente, poderá ser alcançada devido à escolarização.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Ministério da Educação; Educação de Jovens e Adultos; Ideologia; Memória.

ABSTRACT

In this research, we aim to interpret the construction of meanings through the curricular guidelines published in the Curriculum Proposals, in the Notebooks about the EJA and in the Advertising Campaign of 2016, through these officials discourses and the interpretation of their representations on the EJA (Young People and Adults), because "the sense, for AD, is not already fixed a priori as the essence of the words, nor can it be any: there is a historical determination. Still one in-between. (ORLANDI, 2012, p. 27). Thus, the political discourse of the MEC (Ministry of Education) for the EJA constitutes subsidies for the development of educational projects that directly affect this public with the effectiveness or the non-effectiveness of these educational public policies and their respective social consequences. This research is based on the theoretical framework of Discourse Analysis postulated by Pêcheux (1988; 1990) and also on the theoretical aspects postulated by Orlandi (2007a; 2007b; 2007c; 2012). We understand that the ideology of government permeates the MEC and is manifested in the Curriculum Proposals for the EJA, in the Notebooks and in the Advertising Campaign, and according to this movement of meanings, the government ends up perpetuating its dominant ideology with the society, with the subjects and , consequently, in relation to public educational policies. In this way, we have the presence of memory in relation to discourse, that is, interdiscourse. Given the choice of our research object, we adopted the following way from a qualitative research perspective in order to select the statements and images to interpretation, analysis and discussion: a) Visits to the MEC website, specifically, SECADI - Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion - for the selection of documents, especially curricular guidelines about the EJA; b) Selection of the Curriculum Proposals for the EJA and the notebooks Working with the EJA; c) Visits to MEC profiles on social networks, especially on YouTube and Facebook for the selection of the Advertising Campaign movie (2016) with a recent approach to the EJA; d) Selection and organization of Proposals and Notebooks statements, and of the images obtained through screenshots from the Advertising Campaign for the construction of the discursive sequences in accordance with the selected themes; e) Analysis and interpretation of the discursive sequences supported in our theoretical framework, in order to understand the concepts that belong to the discursive phenomena under study. Our analyzes have made possible to understand that the illusion that government discourse constitutes a stable and closed space for interpretation and its construction of meanings, closes the spaces destined to the profusion of meanings different from those established by the enunciator, and which prevent us from seeing the need of public policies that meet the needs of young and adults learners. In accordance with this position, there is the interdiction of meanings and the construction of the illusion that society, as well as the governmental discourse on the EJA, is also stable and homogeneous. However, the rupture with stability and openness to interpretation show the need for the frequent elaboration of educational public policies that, in fact, meet the needs of the subjects not schooled at the regular age, allowing them a greater autonomy that could potentially be due to schooling.

Key-words: Discourse Analysis; Ministry of Education; Education for Young People and Adults; Ideology; Memory.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	14
CAPÍTULO I – SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO	35
1.1 O Discurso, as Formações Discursivas e o Interdiscurso.....	37
1.2 Condições de Produção	42
1.3 Sobre a ideologia.....	46
1.4 A memória e o arquivo.....	48
1.5 O silêncio.....	55
1.6 Paráfrase e polissemia	59
CAPÍTULO II – OS DISCURSOS SOBRE A EJA	66
2.1 Sobre o Ministério da Educação.....	66
2.2 Sobre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.	75
2.3 A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI - e o Governo Temer	80
2.4 O Esvaziamento da SECADI pelo Governo Temer	84
2.5 Algumas repercussões após o esvaziamento da SECADI.....	87
2.6 Sobre a história da educação no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos	89
2.7 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos	111
CAPÍTULO III – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	114
3.1 A Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.....	114
3.2 Os Cadernos Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos.....	135
3.3 A Campanha Publicitária de 2016 para a Educação de Jovens e Adultos	145
CAPÍTULO IV - OS DISCURSOS DO MEC SOBRE A EJA: ENTRE A PROPOSTA, ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E A CAMPANHA PUBLICITÁRIA	153
4.1 A não escolarização e a EJA	153
4.1.1 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 1 - Sobre o público da EJA	153
4.1.2 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 2 - As propostas de ensino para a EJA.....	160
4.1.3 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 3 - Sobre a exclusão social.....	165
4.2 O poder público e as consequências sociais dos alunos da EJA	170
4.2.1 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 4 - Sobre as responsabilidades do poder público	170

4.2.2 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 5 - Sobre a baixa escolaridade e a exclusão social	175
4.2.3 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 6 - Entre a escolarização, a qualificação e a possibilidade de ascensão social.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS.....	195

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um importante segmento da Educação Básica no Brasil, pois possibilita aos educandos que não puderam se escolarizar na idade regular, a escolarização formal, mesmo num espaço de tempo reduzido. É a partir desse movimento que se dá a relevância social da escolarização para esses sujeitos, pois propicia o direito de aprender, a inclusão social e a cidadania.

A constituição do corpus analisado nessa Tese refere-se aos discursos do Ministério da Educação (MEC) para a EJA, especialmente, aqueles veiculados por meio do seu portal na internet¹, na sua secretaria destinada às políticas públicas educacionais destinadas à EJA, a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nesse sentido, selecionamos os seguintes textos para compreender o discurso ou as Formações Discursivas (FD) presentes no discurso do MEC: as *Propostas Curriculares* para a área de Língua Portuguesa, destinada aos educandos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – 1º Segmento da EJA, os *Cadernos Trabalhando com a EJA* e o vídeo da *Campanha Publicitária de 2016*. Ainda em relação a esse material, sobre a sua relevância em relação aos educadores, dada a posição de que “uma proposta curricular deve ser um subsídio para educadores desenvolverem planos de ensino adequados aos seus contextos” (BRASIL, 2001, p. 14), compreender os efeitos de sentidos nele circulados permite-nos interpretar melhor a posição do MEC em relação à EJA.

E é nessa mesma esteira que a coleção de *Cadernos Trabalhando com a EJA*, é constituída por um material que “trata de situações concretas, familiares aos professores e professoras, e permite a visualização de modelos que podem ser comparados com suas práticas, a partir das quais são ampliadas as questões teóricas.” (BRASIL, 2006, p. 1). Deste modo, o filme da *Campanha Publicitária de 2016* (BRASIL, 2016) sobre a EJA enfoca a necessidade da escolarização na Educação Básica e as consequências da não-escolarização, destacando que melhores condições de trabalho podem ser conquistadas por meio da formação educacional que o sujeito possui.

Nesse sentido, as materialidades discursivas que constituem o nosso trabalho emergem em meio às diversas manifestações do MEC. Assim, ao tratar das questões teóricas relacionadas às materialidades discursivas, Pêcheux (2016) destaca que “surge precisamente daquilo que,

¹ <http://portal.mec.gov.br/>

entre a história, a língua e o consciente, resulta como heterogeneidade irreduzível: um remeio de falas ouvidas, relatadas ou transcritas, uma profusão de escritos mencionando falas e outros escritos.” (p. 23-24).

Nossas vivências enquanto professor da Educação Básica, especialmente na escola pública, nos anos iniciais do Ensino Fundamental - I (1º ao 5º Ano) e também pela atuação nos anos finais do Ensino Fundamental - II (6º ao 9º Ano), especificamente na área de Língua Portuguesa, frente ao ensino das disciplinas de Leitura e de Redação, cujas atividades desenvolvidas ocorreram na rede particular de ensino, e enquanto professor do Ensino Superior também na área de linguagens, permitiram construir a hipótese de que o discurso oficial produzido pelo Ministério da Educação (MEC) direcionado ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é constituído por diversas representações sobre esse público e essas representações emergem por meio do fio discursivo e afetam diretamente a constituição do discurso do MEC o qual se pretende configurar enquanto políticas públicas destinadas aos alunos da EJA.

Ao considerarmos que os alunos são os principais sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, destacamos que os alunos da EJA, por suas peculiaridades relacionadas à escolarização fora da idade regular e por serem sujeitos jovens e adultos que possuem responsabilidades quanto ao trabalho e à família, acabam diante de uma realidade escolar, cujo ensino é diretamente influenciado pelas representações do MEC em relação a esses sujeitos, e essas representações, que muitas vezes podem ser incoerentes com a realidade desses educandos, interferem na oferta de um ensino público que atenda às necessidades desses sujeitos.

Deste modo, esta pesquisa justifica-se por buscar interpretar, por meio do dispositivo teórico da Análise de Discurso (AD) de vertente pecheutiana, as diversas representações do MEC em relação à EJA e que se manifestam em materiais didáticos que orientam a estruturação e o desenvolvimento de projetos de ensino, e também, por meio de campanha publicitária, os quais representam o posicionamento desse Ministério. Objetivamos interpretar a construção de sentidos por meio das orientações curriculares publicadas nas *Propostas Curriculares*, nos *Cadernos* sobre a EJA e na *Campanha Publicitária* de 2016, por meio desses discursos oficiais e da interpretação de suas representações sobre a EJA, pois “o sentido, para a AD, não está já fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica. Ainda um entre-meio.” (ORLANDI, 2012, p. 27). Assim, o discurso político do MEC para a EJA constitui subsídios para o desenvolvimento de projetos de ensino

que acometem diretamente esse público, seja pela efetivação ou pela não efetivação dessas políticas públicas educacionais e suas respectivas consequências sociais.

O caráter político do discurso do MEC permite a emergência de sentidos relacionados ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais ao público jovem e adulto, na modalidade da EJA. E nesse sentido, sendo esse Ministério a maior autoridade no país, no que tange ao desenvolvimento e à regulamentação de políticas públicas educacionais, é de sua responsabilidade a criação de programas que, de modo efetivo, contribuam com a escolarização desses sujeitos que não puderam frequentar a escola ou que não puderam permanecer na escola na idade regular, dada a importância da escolaridade que a sociedade atribui à escolaridade enquanto instrumento para a inclusão social do sujeito.

Sob tal perspectiva, abordamos tal temática ao tratarmos sobre os percursos da nossa pesquisa sob o signo da “paráfrase e da polissemia” no Capítulo II, ao considerarmos as condições de produção no Capítulo III, e ao investigarmos os recortes que constituem as sequências discursivas no Capítulo IV.

As investigações acerca do discurso político do MEC ocorrem devido ao fato de considerarmos a relevância da presença da ideologia, das formações discursivas e dos interdiscursos que circulam, sobretudo, nesse discurso oficial em relação à EJA. Tais formulações constituem-se enquanto sentidos que significam na elaboração e no desenvolvimento das políticas públicas da EJA, e no imaginário institucional do MEC e dos sujeitos a respeito dessas políticas públicas educacionais. Deste modo, Pêcheux (1988) mostra que “as ideologias têm uma história própria, uma vez que elas têm uma existência histórica e concreta” (PÊCHEUX, 1988, p. 151), e essa interpelação ideológica constitui sentidos e história.

Entendemos que a ideologia do governo perpassa o MEC e se manifesta nas *Propostas Curriculares* para a EJA, nos *Cadernos* e na *Campanha Publicitária*, e segundo esse movimento de sentidos, o governo acaba por eternizar a sua ideologia dominante perante a sociedade, perante os sujeitos e, conseqüentemente, em relação às políticas públicas educacionais. Nesse sentido, temos a presença da memória em relação ao discurso, ou seja, o interdiscurso. Assim, Orlandi (2007a) mostra que a memória discursiva representa o saber discursivo que possibilita todo dizer e “retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” (p. 31). Em relação ao interdiscurso, inúmeros dizeres afetam a significação construída pelos sujeitos frente às diversas situações discursivas.

Sobre a importância de se estudar o discurso do MEC para a EJA em diferentes representações, destacamos que “há espaços discursivos estabilizados” (ORLANDI, 2012, p. 136), principalmente em relação ao discurso do governo. Desta forma, por meio da elaboração de orientações curriculares, “há espaços que repousam, quanto a seu funcionamento discursivo interno, sobre uma proibição de interpretação [...]. Há, portanto, estabilidade que resulta de interdição à interpretação.” (ORLANDI, 2012, p. 136). Assim, a ilusão de que o discurso do governo constitui um espaço estável e fechado à interpretação e à respectiva construção de sentidos, fecham-se os espaços destinados à profusão de sentidos distintos dos estabelecidos pelo enunciador, e que impedem vislumbrar a necessidade de políticas públicas que atendam às necessidades dos educandos jovens e adultos. Em conformidade com este posicionamento, há a interdição de sentidos e a construção da ilusão de que a sociedade, assim como o discurso governamental sobre a EJA, também encontra-se estável e homogênea. Entretanto, a ruptura com a estabilidade e a abertura à interpretação mostram a necessidade da frequente elaboração de políticas públicas educacionais que atendam, de fato, às necessidades dos sujeitos não escolarizados na idade regular, permitindo-lhes uma maior autonomia que, potencialmente, poderá ser alcançada devido à escolarização.

Conforme Orlandi (2012), há uma noção de homogeneidade lógica que condiciona as proposições segundo a noção do que é verdadeiro ou falso, e é atravessado por diversos equívocos. Sempre há sentidos diversos que remetem aos diversos domínios das ciências. Conforme tais postulados, a análise do discurso do MEC permitirá a compreensão das representações desse ministério frente à EJA, e, também, a descrição dos interdiscursos que emergem no seu discurso e influenciam na elaboração de políticas públicas educacionais para esse público.

Para a construção das sequências discursivas analisadas no Capítulo IV, consideramos a seleção de recortes dos objetos foco desta pesquisa - *Propostas*, dos *Cadernos* e das capturas de tela do filme da *Campanha Publicitária* de 2016 para a EJA - uma vez que representam o discurso do MEC sobre a EJA. Assim, nossas análises não seguem um percurso linear, pois consideramos que os sentidos são uma construção, não estando já dados.

Dada a escolha do nosso objeto de pesquisa, adotamos o seguinte percurso numa perspectiva de pesquisa qualitativa a fim de selecionar os enunciados e imagens para interpretação, análise e discussão: a) visitas ao site do MEC, especificamente, à SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - para a seleção de documentos, especialmente, orientações curriculares sobre a EJA; b) Seleção das *Propostas Curriculares* para a EJA e dos *Cadernos Trabalhando com a EJA*; c) visitas aos perfis do MEC

nas redes sociais, especialmente no YouTube e no Facebook para a seleção de filme de *Campanha Publicitária* (2016) com abordagem recente sobre a EJA; d) seleção e organização dos enunciados das *Propostas* e dos *Cadernos*, e das imagens obtidas por meio de capturas de tela da *Campanha Publicitária* para a construção das sequências discursivas em conformidade com os temas selecionados; e) análise e interpretação das sequências discursivas apoiadas no nosso arcabouço teórico, tendo em vista a compreensão dos conceitos que pertencem aos fenômenos discursivos em estudo.

Após a demarcação do nosso objeto pesquisado, faz-se necessário apresentar ao leitor um panorama sobre pesquisas que já foram realizadas e que, de certa forma, se aproximam do nosso objeto nessa tese. Verificamos que são quase inexistentes os trabalhos referentes ao discurso do Ministério da Educação sobre a Educação de Jovens e Adultos. Assim, as pesquisas mais recorrentes em relação à área da educação de jovens e adultos, tratam, na maioria das vezes, sobre a alfabetização, o letramento, o currículo, ou políticas públicas educacionais. Como os trabalhos de Santos (2007), Mello (2010), Carvalho (2011), Andrade (2015), Bronzate (2008), Vieira (2011) e Campos (2014). A seguir, trazemos alguns trabalhos e os seus resultados.

Destacamos que a tese de doutorado de Santos (2007), cujo título é *Tecendo a Rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos, suas ações*, também foi citada por Teixeira (2010), em pesquisa de Mestrado, pois relacionava-se às pesquisas já desenvolvidas sobre a EJA no que tange às políticas educacionais para esse público. Utilizamos alguns trechos desse trabalho no “CAPÍTULO II – OS DISCURSOS SOBRE A EJA”, especialmente no item “2.6 Sobre a história da educação no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos” para tratarmos sobre a relevância do Projeto MOVA e as suas contribuições à EJA.

Já em relação à tese de Mello (2010), salientamos que utilizamos os resultados dessa pesquisa no “Capítulo III – As Condições de Produção”, especificamente, no item “3.1 A Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental” para tratarmos sobre a realidade da produção de materiais didáticos para a EJA.

Em relação ao trabalho de Campos (2014) e a sua correlação com nossa pesquisa, utilizamos esse trabalho a respeito da interrupção da escolarização na idade regular durante a infância ou adolescência, no final dessas “Considerações Introdutórias”.

A tese de doutorado de Carvalho (2011), *As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente*, objetivou analisar as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil durante os governos do ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010).

Assim, foi analisado o percurso histórico da EJA no Brasil, desde a década de 1980 até o início do século XXI, considerando repasses educacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Segundo Carvalho (2011), mesmo após duas décadas da conquista legal do direito à escolarização de jovens e adultos, o Brasil possui 14 milhões de analfabetos. Em 2008, quase 45,9 milhões de sujeitos com 15 anos ou mais não haviam completado o ensino obrigatório que, na época, era o Ensino Fundamental. Ao considerar toda a modalidade da Educação Básica, aproximadamente 65,9 milhões de pessoas não completaram esse nível educacional. O pesquisador destaca que a sua pesquisa buscou evidenciar a necessidade do atendimento ao público jovem e adulto à escolarização, pois a sociedade ainda está dividida em classes que apresentam histórias específicas num processo de disputa por um poder hegemônico. Seria um equívoco:

se afirmássemos que o governo Lula seguiu, de forma plena, todos os preceitos de teor neoliberal adotados nas gestões FHC. Como procuramos demonstrar durante o trabalho, existiram muitas diferenças entre esses dois governos, quer em aspectos econômicos, quer nas políticas sociais, incluindo a educação. Todavia, igualmente questionável seria uma análise que apresentasse apenas as dessemelhanças entre essas duas administrações.

O governo Lula logrou resultados importantes relacionados à geração de empregos e ao aumento do salário mínimo, que, somados aos programas de transferência de renda (também conhecidos como programas de renda mínima, como o Bolsa-Família) favoreceu especialmente os estratos mais pobres da população. Ocorreu, também, um crescimento do investimento público federal nas áreas sociais, ainda que distante de atender com qualidade todos os direitos sociais. Entretanto, as gestões Lula deram continuidade às políticas ou ações que beneficiaram os segmentos mais abastados, os grupos econômicos hegemônicos. [...].

Em outras palavras, é possível constatar rupturas, mas também permanências em muitas dimensões relativas às políticas públicas examinadas. Não por acaso, defendemos que as gestões Lula se caracterizam por *coalizão* e *contradição*.

Em um processo dialético, no qual o Estado sempre esteve em disputa, consideramos que a administração federal do presidente Lula foi perpassada sobremaneira por esses aspectos, marcado por intensas lutas de classes e de suas frações [...]. (CARVALHO, 2011, p. 309).

O pesquisador mostra que as políticas públicas para a EJA, o seu financiamento e o FUNDEB mostram que é necessário vincular à educação, não somente, recursos dos impostos, mas também, de todos os tributos, pois isso elevaria os recursos para a educação, no caso, 25%

para a União e 30% para os Estados e Municípios. Sobre o financiamento da educação nacional, a política de fundos, como é o caso do FUNDEB, não foi suficiente para extinguir as desigualdades regionais do país. Entretanto, o FUNDEB contribuiu para que a Educação Básica brasileira tivesse um fundo de financiamento regular, uma vez que o FUNDEF atendia somente ao Ensino Fundamental regular, excluindo a modalidade da EJA. “O maior aporte da União no FUNDEB foi outro ponto positivo. Todavia, constata-se a urgência de maiores investimentos na área educacional.” (CARVALHO, 2011, p. 310).

Para Carvalho (2011), o Governo Federal pode desempenhar o papel fundamental e inicial de financiamento da EJA para estimular os outros entes. Nesse sentido, o FUNDEB mostra que essa postura é essencial, mas deve estar atrelado a outras formas flexíveis de repasses adicionais, levando em conta as especificidades de custeio da EJA em relação ao custeio do ensino regular. Conforme tal realidade,

mesmo recebendo recursos relativos à matrícula de EJA, muitos administradores municipais e estaduais continuam renegando e/ou deixando em segundo plano a escolarização das pessoas jovens e adultas – aliás, como o próprio FUNDEB já o faz. Na realidade, ocorre a combinação de dois fatores: 1) a dificuldade de investimento por parte de muitos entes federados e/ou a carência de incentivos adicionais, financeiros, técnicos e estruturais; e 2) com frequência, a não disposição para investir na EJA por parte de muitos gestores locais. A diminuição das matrículas nessa modalidade nos últimos anos, já sob a vigência do FUNDEB, é uma amostra da necessidade de políticas mais agressivas na área. (CARVALHO, 2011, p. 334).

Ainda segundo Carvalho (2011), o atendimento à EJA foi repassado aos entes economicamente mais enfraquecidos, no caso, os municípios, que, na década de 1990, por indução do Governo Federal ao processo de municipalização do Ensino Fundamental, sem a devida contrapartida de recursos dos estados e, principalmente, da União. Deste modo, apesar da instauração do FUNDEB, essa dificuldade não foi superada, pois os municípios, na grande maioria das vezes, ainda se veem obrigados a custear essa modalidade de ensino.

A pressão social pelo cumprimento do direito educacional das pessoas jovens e adultas pode não ser tão potente quanto a realizada pela abertura de vagas no ensino regular. Há razões para crer que, como as matrículas de EJA no FUNDEB não são carimbadas e este fundo permite a utilização de recursos nas etapas ou modalidades que os municípios ou estados priorizem, a EJA acaba sofrendo certa "concorrência" com a educação infantil nos municípios e com o ensino médio nas redes estaduais.

Ou seja, existe um rol de problemas, quantitativos e qualitativos, associado à limitada capacidade de investimento de muitas esferas administrativas. A manutenção do mecanismo que permite livre investimento onde o

administrador julgar prioritário (ou se sinta mais pressionado a atender), pode prejudicar a EJA, que corre sério risco em suas parcas receitas. A identificação da demanda e o processo de mobilização dos sujeitos da EJA também apresentam características peculiares e, por isso, têm que ser incentivadas, se for o caso, com recursos suplementares do governo federal. Mas cabe alertar que não se pode ter a alusão de que o governo, qualquer governo, faça isso espontaneamente. (CARVALHO, 2011, p. 335).

O pesquisador salienta a necessidade dos sujeitos e entidades que lutam pela EJA por meio dos fóruns estaduais e regionais, procurarem ocupar espaços em relação ao gerenciamento de verbas educacionais. Apesar de alguns desses ambientes não serem abertos à participação e, muito menos, serem espaços democráticos, como deveriam ser, junto à pouca experiência de ocupá-los e de conhecer as suas formas de funcionamento, e de intervenção, poderia aumentar a chance da EJA ser mais valorizada nos orçamentos educacionais. Dentre esses espaços, o pesquisador destaca a importância da participação nos conselhos do FUNDEB, para que ocorra o acompanhamento e a fiscalização de recursos, se as verbas estão sendo destinadas aos investimentos na EJA.

Ainda em relação à participação em meio aos órgãos e colegiados que fiscalizam e interferem nas políticas educacionais:

É necessário fazer pressão em órgãos, associações ou congêneres que tenham influência nas políticas educacionais, tais como: MEC, SECAD, conselho nacional, estaduais ou municipais de educação, as diversas comissões legislativas da área, o Consed², a Undime³, entre outros. Apenas a título de exemplo, no que diz respeito ao objeto deste trabalho, o MEC, o Consed e Undime compõem a Comissão Intergovernamental do FUNDEB que, ano a ano, dispõe acerca das ponderações dos diversos agrupamentos deste fundo. A luta pela isonomia dos coeficientes de distribuição da EJA em relação às respectivas etapas passa pela pressão, pelo convencimento de tais órgãos, com destaque para as entidades estaduais e municipais, que têm um número maior de assentos nesta bancada. (CARVALHO, 2011, p. 337).

Por fim, Carvalho (2011) conclui que é necessária a participação nos planejamentos estratégicos dos diversos entes públicos, principalmente, nas épocas de discussões e elaboração dos planos plurianuais (PPA), das leis de diretrizes orçamentárias (LDO) e das leis orçamentárias anuais (LOA). Conforme o pesquisador, é relevante destacar que as políticas públicas para a EJA devem realizar o atendimento adequado aos jovens e adultos, o que não tem ocorrido, promover políticas públicas para que os sujeitos sejam escolarizados na idade

² Conselho Nacional dos Secretários da Educação.

³ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

certa “sem que isso se confunda com a alegação de muitos governantes de que a EJA esteja em processo de extinção – e por fatores demográficos!” (CARVALHO, 2011, p. 337).

Na tese *Visão e perspectiva jurídica na educação de jovens e adultos (PROEJA⁴): direito à integralidade e a dinâmica da articulação com especificidade do trabalho*, Andrade (2015) analisa o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - em relação ao currículo. Para tanto, recontextualiza a política sob a perspectiva de textos políticos, considerando o levantamento documental da legislação elaborada na década de 2000. A análise do discurso da política utilizou o referencial teórico da Teoria Tridimensional de Reale (2003). Segundo esse referencial teórico:

O direito é uma realidade trivalente, digamos assim, trivalente, ou, por outras palavras, tridimensional. Ela tem três sabores que não podem ser separados um dos outros. O direito é sempre fato, valor e norma, para quem quer que o estude, havendo apenas variação no ângulo ou prisma de pesquisa. A diferença é, pois, de ordem metodológica, segundo o alvo que se tenha em vista atingir, (...) de tal modo que o discurso do jurista vai do fato ao valor e culmina na norma. (REALE, 2007, p.121 *apud* ANDRADE, 2015, p. 22).

De acordo com a pesquisadora, o currículo integrado proposto pelo PROEJA representou a possibilidade de inovação em relação à formação integral dos estudantes para o compreender e se compreender no mundo. Entretanto, a análise documental indica que não houve a incorporação de Ensino Médio integrado na perspectiva da formação unilateral e politécnica. A proposta de integração e de articulação curricular contida nos documentos oficiais mostra que o discurso da formação no Ensino Médio é introdutório, pois visa à formação geral e básica do aluno para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior, já a profissionalização é considerada como um processo específico e independente.

Conforme Andrade (2015), no momento atual, há a predominância do pensamento tecnicista e utilitarista, que atribui à ciência um caráter instrumental voltado à produção. Nesse sentido, realizar uma pesquisa na área de educação torna-se um esforço necessário para a busca do conhecimento emancipatório e libertador que considere o homem e a sua dignidade. Diante dessa realidade, a pesquisadora investiga a política educacional com ênfase na gênese do programa do Governo Federal que busca atender os sujeitos jovens e adultos que foram excluídos da escola. O Decreto nº 5.840 de 13 de junho de 2006 institui as normas do PROEJA e caracteriza-o como um programa de integração da educação profissional. Segundo a

⁴ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

pesquisadora, a investigação recaiu na análise do PROEJA e nas suas implicações curriculares, também buscou-se compreender fenômenos que envolvem jovens e adultos nos processos educacionais que envolvem o PROEJA.

A pesquisa de Andrade (2015) busca oferecer subsídios para reflexões sobre a política curricular da EJA no Brasil. Assim, é preciso recontextualizar o currículo em razão das diretrizes do PROEJA e das necessidades de aprendizagem dos alunos. O documento oficial do MEC preconiza um modelo de currículo integrado por meio da proposta do PROEJA. Entretanto,

devemos olhar com desconfiança, já que a política e a legislação expressam no seu interior reflexos de uma tensão dialética de grupos de interesses distintos, já que, a lei não é apenas um instrumento de dominação, mas pode expressar lutas de classes. Isso ocorre porque ela impõe “restrições às ações dos dominantes”.

O primeiro ponto da fragilidade do PROEJA é o envolvimento de instituições que, na maioria dos casos, nunca haviam trabalhado com EJA; mesmo as que haviam já trabalhado com essa modalidade de ensino, não o faziam perspectiva do currículo integrado. Tal fator, aliado à ausência de professores preparados para esse trabalho, fazia com que não fosse “razoável” obrigar as Escolas Técnicas da Rede Federal a destinarem 10% de suas vagas ao Programa.

Outro aspecto se relaciona à questão da carga horária prevista para os cursos PROEJA, o texto falava em carga horária máxima e o ‘usual em Educação é a carga horária mínima’. (ANDRADE, 2015, p. 202).

Segundo Andrade (2015), as delimitações impostas pelo Ministério da Educação levam ao empobrecimento curricular, pois impede o atendimento às peculiaridades regionais. O olhar específico aos Institutos Federais que são autarquias federais com legitimidade para dispor resoluções relacionadas ao ensino que ministram, têm sua autonomia ferida, pois não reconhecem a proposta do PROEJA e gostariam de instaurar um modelo de ensino pautado nas conquistas históricas da EJA. Deste modo, os alunos dos Institutos não se veem nas propostas de política educacional, os professores são resistentes quanto à proposta e indicam as seguintes dificuldades:

- A forma impositiva como é apresentada;
- A mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas avessas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado;
- O desconhecimento conceitual;
- A falta de condições materiais;
- A carência de gestão e de participação democrática nas instituições;

- A dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições. (ANDRADE, 2015, p. 203).

Para Andrade (2015), o discurso pedagógico do PROEJA resultou do desmonte de identidades pedagógicas e da construção de novas identidades no capitalismo de transição. Contudo, as recontextualizações dos professores mostram que a prática pedagógica foi levada à instrumentalização para o mercado de trabalho, distante de uma prática pedagógica intercultural, que é centrada na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade. Assim, a pesquisadora mostra que há a necessidade de rever a política educacional do PROEJA, pois há a necessidade de mudanças na prática pedagógica que deve ser inclusiva e intercultural, uma vez que o insucesso do PROEJA no interior do Instituto é representado pela evasão de alunos e esse é um marcante fator de fragilidade.

Segundo Andrade, a inovação do Programa é marcado:

com representações da rede federal, sistema S (Serviço Nacional Aprendizagem Industrial), coordenadores estaduais do Ensino Médio e o Ministério do Trabalho, ocorreram elementos dialéticos para legitimidade do Programa. Outro fator, o caminho percorrido pelo PROEJA, depois do segundo momento, culminou na sua implantação, fato aponta um diferencial em relação a outros programas que, geralmente, são gestados em gabinetes. (ANDRADE, 2015, p. 204).

Por fim, a pesquisadora conclui que ainda há muitos sujeitos que não foram beneficiados pelas políticas da inclusão e não tiveram seus direitos fundamentais concretizados,

pois, não basta a Constituição Brasileira garanti-los, precisamos, urgentemente edificar estes para uma sociedade mais justa que é o coração do Direito “trazer justiça ao caso concreto” que são os jovens e adultos sem escolaridade e que a política educacional seja uma política de Estado e não de governo. (ANDRADE, 2015, p. 205).

Na Dissertação de Bronzate (2008), cujo título é *Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: o Programa Integrado de Qualificação desenvolvido pelo Município de Santo André*, é destacado que a trajetória histórica da EJA no Brasil é caracterizada por ter sido deixada, na maior parte do tempo, em segundo plano pelas políticas governamentais. A partir dos anos 1990, foi deslocada das políticas públicas do governo federal, passando a ser realizada como política assistencial e instituída, de modo prioritário, em campanhas de alfabetização. A EJA passou a ser de responsabilidade dos municípios.

Nesse mesmo período, o ensino profissional passou por mudanças institucionais e pedagógicas, uma vez que ocorreu a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Também foi criado um sistema de educação profissional hierarquizado nos níveis básico, técnico e tecnológico.

A educação profissional básica, sustentada com recursos públicos, por meio do Plano Nacional de Qualificação/ PLANFOR - MTE⁵, visando atender às novas demandas de qualificação e requalificação do mercado de trabalho, surge como alternativa de educação aos trabalhadores que apresentavam baixa escolaridade e qualificação, e, em conformidade com o discurso da empregabilidade, como solução para os problemas de desemprego. (BRONZATE, 2008, p. 7).

Bronzate (2008) mostra que em oposição à orientação federal, foi criado no ano de 2002, na cidade de Santo André, Estado de São Paulo, um programa com duas dimensões: educação escolar básica e a educação profissional básica por meio de políticas articuladas que incorporavam reivindicações dos setores e das organizações populares referentes à formação profissional.

A pesquisadora analisou o Programa Integrado de Qualificação – PIQ que foi desenvolvido no município de Santo André, considerando a sua implantação, no ano de 2003, até o ano de 2006. A pesquisa foi desenvolvida por meio de documentos oficiais, questionários a alunos e entrevistas com professores, assistentes pedagógicos, coordenadores de entidades conveniadas e diretores do Programa. A pesquisa objetivou apreender o percurso histórico do programa e relacionou as informações oficiais às interpretações dos diferentes agentes sociais que participavam do Programa. Segundo Bronzate (2008), os resultados mostram que parte das proposições do PIQ não foram concretizadas, e que as diferentes interpretações dos agentes levaram a essa situação. As dificuldades de ordem externa, como as problemáticas legais relacionadas ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos e da qualificação profissional, juntamente com os órgãos que sancionam as contas públicas e têm entendimentos diferenciados do investimento em educação, assim como as questões internas, relativas à gestão do PIQ, levaram à readequação do Programa, comprometendo os objetivos iniciais que foram propostos.

Conforme a pesquisadora, apesar dos entraves que atingiram o Programa Integrado de Qualificação, esse apresenta condições para constituir-se como uma alternativa educacional à população trabalhadora, principalmente em relação às mudanças das políticas públicas federais.

⁵ Ministério do Trabalho e Emprego.

De acordo com Bronzate (2008), os objetivos do Programa buscam atender a população em situação de precariedade social e econômica. Assim,

as propostas ou diretrizes para a educação de adultos e a formação profissional, elaboradas por administrações públicas de corte popular ou por organizações sociais vinculadas ao campo de luta dos trabalhadores, podem ser entendidas como projetos de educação que expressam ideologias de classe, na tensão entre capital e trabalho. (BRONZATE, 2008, p. 171).

Conforme a pesquisadora, a educação popular deve ser considerada, não no sentido de uma educação voltada à contenção das insatisfações populares ou como contribuição para a definição de seu lugar social, mas como uma condensação, mesmo sendo limitada à atuação de programas, da classe dos trabalhadores, expressa por meio de suas organizações.

As organizações dos trabalhadores e os movimentos sociais indicam que é necessário que ocorra:

o entendimento de que a formação profissional é um direito tanto quanto a educação básica; a necessidade de integrar esses dois processos formativos, com vistas a superar uma visão de formação profissional instrumental e fragmentada voltada só ao mercado de trabalho; a relação entre educação e trabalho, tanto em sua perspectiva social e política, através da oferta de políticas integradas de educação, geração de emprego e desenvolvimento econômico e social, quanto em seu aspecto politécnico, da relação entre os conhecimentos científicos, técnicos, culturais, instrumentais e tácitos dos trabalhadores; a oferta de trajetórias de formação que propiciem a elaboração de um projeto pessoal de progressão educacional e profissional; e a compreensão da perspectiva ontológica do trabalho, como princípio educativo. (BRONZATE, 2008, p. 171-172)

De acordo com a pesquisadora, o financiamento do PIQ obteve êxito a partir da criação do FUNDEB. Nesse sentido, também destaca a necessidade de revisão da LDB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e mudanças nas próprias diretrizes institucionais do PIQ que, por sua experiência institucional, pode ser referência para as instâncias municipais de poder, como as democráticas e as populares, pois exercem forte papel representativo para o desenvolvimento de políticas públicas nacionais de educação. Assim,

as entidades que compõem o Programa são representativas das reivindicações dos trabalhadores, com maior ou menor vínculo partidário, maior ou menor experiência em formação profissional e educação, mas de alguma forma compuseram o rol de indicações do que seria uma política pública voltada às necessidades da classe trabalhadora. No entanto, pelos relatos colhidos, sua participação assemelha-se mais a uma terceirização da função do Estado. O que exige atenção. (BRONZATE, 2008, p. 173).

A pesquisadora destaca que é necessário que o Programa estabeleça um diálogo com os trabalhadores para que ocorra a busca em atender as necessidades desses sujeitos, uma vez que o “Programa não considerou, em sua formulação, a possibilidade de ousar e se manteve dentro dos limites de um modelo de escolarização que não responde adequadamente às necessidades daqueles que são trabalhadores.” (BRONZATE, 2008, p. 173-174).

Bronzate (2008) destaca a necessidade do desenvolvimento de uma educação para jovens e adultos voltada para o ensino profissional articulado com outras políticas públicas para que, assim, possibilite o processo de educação e a progressão funcional dos trabalhadores. Tal movimento representaria a superação de dificuldades e entraves à realização da EJA que, caso não sejam superados, levariam à reprodução de modelos educacionais que já existem e que não são funcionais e significantes à classe trabalhadora.

Na dissertação *As relações federativas e as políticas de EJA no Estado de São Paulo no período 2003-2009*, Vieira (2011) analisa as políticas públicas da EJA desenvolvidas em colaboração entre a União e o Estado de São Paulo nos anos de 2003 até 2009. A pesquisadora analisou a Diretoria de Política de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Alfabetização do Ministério da Educação – DPEJA/SECAD/MEC, e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEESP. Por meio da descrição e da análise dos programas educacionais dessas duas instâncias, buscou avaliar a colaboração entre o Governo Federal e o Governo Estadual, e se, no Estado de São Paulo, foi concretizado a efetivação do direito à educação dos sujeitos da EJA. Conforme a pesquisadora, as responsabilidades estabelecidas pela legislação em relação à obrigatoriedade de oferta da EJA não têm sido respeitadas pela União e pelo Estado de São Paulo. Assim, um dos fatores relacionados ao descumprimento da legislação é que a colaboração entre o a União e o Estado não ocorreu de modo satisfatório no período em análise. A pesquisadora destaca que:

Em uma sociedade cujo Estado organiza-se através do modelo federalista, espera-se que os direitos sociais, dentre eles o da Educação, sejam garantidos através de ações de cooperação e interlocução entre os entes federados. [...]. Ainda que faltem normas mais específicas acerca de como o regime de colaboração deva ser estruturado pelos sistemas públicos de ensino, consideramos que as diretrizes atuais permitem nortear a organização e compartilhamento de responsabilidades referentes à oferta de EJA. A legislação (aí compreendida a Constituição, a LDB e o PNE) é igualmente clara ao atribuir prioridade e urgência à alfabetização e à garantia do direito subjetivo ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade. (VIEIRA, 2011, p. 151).

Segundo a pesquisadora, as políticas públicas educacionais nas esferas federal e estadual, no período de 2003 a 2009 foram insuficientes em relação à oferta de oportunidades educacionais para os jovens e adultos. Nesse sentido, constatou que há um desrespeito à legislação educacional desde a Constituição Federal de 1988, uma vez que os dados qualitativos e quantitativos revelam tal constatação.

Ao tratar sobre a qualidade da educação, Vieira (2011) mostra que as problemáticas recaem sobre as inadequações nos aspectos referentes às políticas de formação de professores; falta de flexibilidade na organização dos cursos para atender às peculiaridades dos estudantes de cada região e aos diferentes grupos de faixas etárias; inadequação na elaboração de avaliações em conformidade com as diferentes propostas pedagógicas; inconsistência na garantia e permanência nos cursos, como problemas em relação ao transporte escolar, alimentação e material didático adequados aos jovens e adultos. Vieira (2011) assevera que:

A pesquisa evidenciou que as iniciativas de ambas instâncias de governo voltadas à educação de jovens e adultos no período analisado não alcançaram a condição de políticas de Estado e guardam a característica de programas de governo suscetíveis à descontinuidade político-administrativa. Reproduzem, assim, equívocos já largamente diagnosticados pelos estudos históricos e de avaliação de políticas públicas. (VIEIRA, 2011, p. 152).

De acordo com a pesquisadora, a negação ao direito à educação se dá em consequência das políticas públicas Federal e Estadual. Em relação ao período analisado, no âmbito federal, a EJA é alvo de debates, estudos e iniciativas governamentais diversas, uma vez que foi reconhecida, em discursos e em documentos, enquanto direito da população e dever do Estado. As pesquisas de Vieira mostram que por meio da SECAD havia um esforço por parte da União em institucionalizar a educação escolar de jovens e adultos no segmento estatal. Contudo, o modelo de políticas públicas dessa instância pode ser questionado, principalmente, em relação à baixa efetividade dos programas desenvolvidos e das medidas adotadas, mas “é necessário reconhecer que houve avanços em relação ao governo anterior, principalmente em relação à posição ocupada pela modalidade na agenda governamental.” (VIEIRA, 2011, p. 153).

Para Vieira (2011), em relação ao governo do Estado de São Paulo, no período analisado, há pouco esforço para a realização da EJA. Inexiste um departamento na estrutura da Secretaria da Educação e esse fato indica a marginalização dessa modalidade educacional e um desrespeito ao Plano Nacional de Educação. Há a falta de transparência das informações, avaliações insuficientes com dados organizados de modo sistematizado sobre os programas de EJA no Estado e que são subsídios para os documentos oficiais.

A falta de transparência das informações e insuficiência de avaliações e dados sistematizados sobre os programas desenvolvidos denotam a pouca prioridade conferida à modalidade, bem como restringem o controle social sobre as políticas governamentais.

Um outro fator a ser questionado é a visão equivocada de EJA que tem sido adotada pelo governo paulista e que tem sido utilizada para subsidiar os documentos oficiais. Esses documentos, em conjunto com declarações feitas pelos responsáveis pela modalidade na estrutura governamental, indicam uma defesa oficial da reduzida relevância que esta modalidade possuiria, estando, inclusive, em vias de extinção. Relaciona-se a esta visão a leitura peculiar realizada pelos sucessivos governos paulistas das obrigações da instância estadual na provisão da modalidade, o que resultou na retirada do governo estadual da oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de 1996, em flagrante desacordo com a legislação vigente. (VIEIRA, 2011, p. 153-154).

Segundo Vieira (2011), a postura do governo paulista em não tomar parte nos debates sobre a definição das políticas federais e a sua recusa em aderir a essas políticas, com exceção do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, que repercutiu de modo negativa para a EJA. O ENCCEJA é um exame realizado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, cujo

principal objetivo é construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

A participação no Encceja é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada.

No Brasil e no exterior, o Encceja pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Para certificação do ensino fundamental, é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame. A certificação do ensino médio exige a idade mínima de 18 anos completos no dia de aplicação da prova.

O Encceja oferece atendimento especializado e específico, além de atendimento pelo nome social, para participante travesti ou transexual que quiser tratamento pela sua identidade de gênero. Os atendimentos especializados, específicos e os auxílios ou recursos de acessibilidade devem ser solicitados durante a inscrição.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos constitui-se de provas estruturadas da seguinte forma:

Para o ensino fundamental:

- Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação;
- Matemática;
- História e Geografia;

- Ciências Naturais.
- Para o ensino médio:
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação;
- Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Essas áreas do conhecimento foram estabelecidas a partir do currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (BRASIL, 2018).

Assim, não foram elaboradas políticas alternativas pelo Governo Estadual às ações que se negou participar. Essa recusa aponta uma defesa da autonomia do Estado em relação a uma eventual imposição por parte da União, caracterizando um conflito nas relações federativas. Essa imposição, por parte da União, representa a necessidade de participação de todos os Estados da federação numa política de estado voltada à EJA, proposta pelo Governo Federal.

Desse modo, a colaboração entre os entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – representa uma estratégia significativa para a superação das desigualdades educacionais brasileiras e da elevação do status da EJA no que tange ao contexto político brasileiro. Segundo a pesquisadora, há um esforço nacional para a realização dessa colaboração, pois demanda recursos financeiros, “a responsabilização dos governantes omissos e o estabelecimento de um comprometimento político por parte dos entes federados que somente ocorrerá diante do reconhecimento da legitimidade desta tarefa.” (VIEIRA, 2011, p. 158).

Conforme a pesquisadora, é necessário que haja a superação da fragmentação das políticas públicas entre a União e o Estado de São Paulo. Por fim, destaca que a EJA, assim como a educação pública, de maneira geral, só será considerada como prioritária para o Estado brasileiro, quando a sociedade, pela influência do próprio Estado e da própria sociedade, reconhecerem a importância política que a educação representa para o desenvolvimento político e social do país. Assim,

A atuação da sociedade civil é imprescindível para que este reconhecimento seja critério de escolha dos governos e, mais do que isso, seja foco de atenção e acompanhamento social. No âmbito desta atuação, consideramos que cabe aos atores sociais que têm se articulado neste sentido – o Movimento dos Fóruns e EJA e, especificamente, a Universidade – envidar esforços efetivos para que a temática da EJA saia da situação de marginalidade no cenário do debate educacional do país, subsidiando ações que tenham como objetivo mobilizar a sociedade e pressionar o Estado a organizar-se a fim de cumprir seu papel e relação à EJA. (VIEIRA, 2011, p. 159).

Não pretendemos esgotar todos os trabalhos desenvolvidos na área, mas dois deles trazem categorias analíticas que conversam com a nossa pesquisa. Tratam-se de pesquisas da área da educação; a primeira delas foi desenvolvida por Mello (2010) e está relacionada à investigação da ideologia presente nos materiais didáticos destinados à EJA – utilizada no “Capítulo III”, conforme já mencionado. A outra pesquisa é de autoria de Campos (2014) que aborda sobre a interrupção da escolarização na idade regular durante a infância ou adolescência, e o retorno à escola na idade adulta, que é abordada logo a seguir.

A tese de Campos (2014), cujo título é *Histórias contidas e nem sempre contadas na formação de jovens e adultos* investiga o processo de formação e de escolarização de cinco sujeitos que estão na idade adulta e interromperam a escolarização regular na infância ou na adolescência. Esses sujeitos são de diferentes regiões do país e por diferentes razões, escolheram morar na cidade de Campinas, Estado de São Paulo. A pesquisa investigou indícios de como conseguiram criar meios para retornar e permanecer na escola, e também, enfrentaram as interdições advindas da precoce convocação para o trabalho, ou pela maneira como está organizada a escola que, por sua vez, torna-se distante da sua realidade cultural. Também foram estudados os sentidos que os sujeitos atribuíram às experiências vividas, as resistências impostas pelas interdições às suas práticas sociais.

Segundo a pesquisadora, por meio da investigação narrativa, procurou-se trazer para o debate acadêmico vozes que foram silenciadas pelos discursos oficiais, cuja intenção era contribuir para a construção de cenários de humanização e de valorização de diversos saberes aos que, de modo hegemônico, circulam na sociedade e no interior das escolas. A pesquisa, cujo caráter é qualitativo, considerou depoimentos gravados em vídeo de uma atividade cultural, textos redigidos pelos investigados e fotografias. A partir das narrativas, foram elaboradas as análises.

Conforme Campos (2014), o fato de se ouvir as vozes que são socialmente silenciadas, há a constatação da precária condição de vida das pessoas que frequentam os grupos de educação popular da EJA. Entretanto, essa realidade não é capaz de esconder as histórias desses sujeitos e os seus saberes que são construídos na lida diária pela sobrevivência. Segundo a pesquisadora, foi possível confrontar com histórias contidas, mas que puderam ser contadas pelos sujeitos entrevistados. Nesse sentido, constatou-se que “Aprendemos com eles e elas, porque afortunadamente somos feitas também de palavras e de muitas histórias”. (CAMPOS, 2014, p. 294).

Ao analisar os depoimentos dos entrevistados, a pesquisadora destaca a importância da história de vida de cada sujeito e as diferentes aprendizagens construídas dentro e fora da escola:

Maria Iva nos ensina que a compaixão pelo outro, seu semelhante, a faz agir. Mas, sua ação é feita com paixão. Isso muda tudo! A paixão garante forças insondáveis para transgredir e *quebrar os protocolos*. Ousou buscar novos caminhos, novas oportunidades para si e para os seus iguais, ultrapassando em muito a busca pelo sonho individual. [...].

João Zinclar, a despeito de dizer em seu depoimento que não desejava ser nomeado como artista, não podemos deixar de perceber que fez da sua vida uma obra de arte! Seu trabalho também é reconhecido por nós e por seus pares como obra de arte.

Desde cedo recusou ser tratado como um número na escola. Não aceitou as inúmeras repetições na mesma série e deixou a instituição para retornar apenas em função de uma certificação, que lhe garantiria o exercício da profissão de fotógrafo. Em nossas conversas, dizia que o retorno ao curso *supletivo* foi interessante, porque *nadava de braçada!* Ou seja, muitas vezes, ele deu aula no lugar do professor, pois tinha um conhecimento situado da história do país, que poucas pessoas ao seu redor possuíam. [...].

Raimundo, um outro sujeito extraordinário! Como alguém consegue forças para se postar à janela de uma escola, à noite, no escuro, assistir aulas em pé, durante três dias seguidos, após uma longa jornada de trabalho? Raimundo impôs sua presença na escola. A exclusão não foi consentida. Não é muito comum esse tipo de atitude e ela nos ensina sobre as necessidades do outro.

Ensina também o quanto a professora, o professor, está submetido a uma situação dramática! Não havia espaço na sala de aula. Como agir nessa situação? Ele sabia exatamente o que queria e não aceitou a normatização excludente. A professora, por sua vez, também deve ter sentido muito incômodo com a presença de um jovem, que se manifestava silenciosamente. Não deve ter sido nada fácil também para ela viver esse constrangimento, essa resistência inventiva manifesta em uma antidisciplina. (CAMPOS, 2014, p. 295-297).

Segundo a pesquisadora, os sujeitos entrevistados mostraram percursos alternativos, pois utilizaram a escola conforme as suas necessidades pessoais, mas não seguindo as imposições sociais da instituição. Para esses sujeitos, ser escolarizado não representou seguir o percurso do sistema escolar convencional, mas sim, se apropriaram dos instrumentos oferecidos pela escola, segundo as próprias histórias individuais. Esses percursos mostram que os sujeitos não são condicionados, mas sim, determinados.

Para a pesquisadora, “as condições sociais reais constituem e condicionam as pessoas, mas não determinam suas opções, porque elas criam e recriam a superação por novos caminhos.” (CAMPOS, 2014, p. 297). Deste modo, por meio da inteligência, inventividade e solidariedade, os sujeitos elaboraram possibilidades para viver e interferir na sociedade. As condições de vida não impediram os anseios de liberdade e de superação dos sujeitos, pois assumiram a autoria de sua formação de modo a ir além da formação oferecida pela escola. Os sujeitos fizeram o percurso de acordo com o seu próprio ritmo. Deste modo,

A negação do direito os aproximou da instituição e fizeram uso dela em seu benefício, negando a estrutura da escolaridade convencional e de suas regras universais.

[...] a escola, vivida pelo avesso interferiu na trajetória deles, mas não determinou e nem organizou o percurso. (CAMPOS, 2014, p. 298).

Por fim, a pesquisadora destaca que uma proposta curricular para a EJA, deve, necessariamente, trabalhar com os saberes dos alunos no sentido de construir materiais adequados e diversificados, e é necessário que haja o respeito à individualidade, ritmos e tempos de cada sujeito.

A presente tese está organizada em quatro capítulos, sendo o primeiro intitulado “Sobre a Análise de Discurso”, cuja abordagem está relacionada aos conceitos principais da Análise de Discurso que nortearam as nossas análises e interpretações. Nesse capítulo, também tratamos da paráfrase e da polissemia para tematizarmos sobre os procedimentos que adotamos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

No segundo capítulo “Os Discursos sobre a EJA”, tratamos sobre os discursos circulantes que abordam a EJA, bem como a historicização do MEC e da educação brasileira, e a situação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Governo Temer. Neste capítulo, também tratamos sobre Paulo Freire e as suas contribuições à EJA; para tanto, fizemos uma abordagem teórica em conformidade com o nosso objeto de pesquisa.

O terceiro capítulo é reservado para abordarmos as “Condições de Produção” da *Proposta Curricular* para a EJA no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, *Os Cadernos Trabalhando com a EJA* e a *Campanha Publicitária* de 2016 destinada à EJA. Itens esses, que constituem o corpus de nossa investigação.

No quarto capítulo “Os Discursos do MEC sobre a EJA: entre a Proposta, Orientações Didáticas e a Campanha Publicitária”, interpretaremos as sequências discursivas construídas a partir do corpus que é formado pela *Proposta*, *Cadernos* e *Vídeo*. Utilizamos a Análise de Discurso de vertente pecheutiana para interpretarmos as sequências discursivas que elaboramos. Dividimos esse capítulo em duas partes, de modo que as sequências discursivas tratam, na primeira parte, sobre a não escolarização e a EJA, e, na segunda parte, sobre o poder público e as consequências sociais dos alunos da EJA.

Por fim, nas “Considerações Finais”, apresentamos as nossas possíveis contribuições sobre os objetos pesquisados nessa tese, bem como ao espaço acadêmico e aos pesquisadores.

A seguir, nos deslocaremos ao *Capítulo I* para tratarmos sobre os principais conceitos da Análise de Discurso que contribuíram e fundamentaram as nossas formulações interpretativas.

CAPÍTULO I – SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO

Após introduzirmos o nosso objeto de pesquisa, abordaremos nesse capítulo, conceitos fundamentais da Análise de Discurso como o discurso, as formações discursivas, a ideologia, a memória, o silêncio, a paráfrase e a polissemia. No item destinado à paráfrase e à polissemia, relatamos a trajetória de nossa pesquisa em consonância com o percurso que adotamos para a coleta dos dados, a posterior constituição de sequências discursivas e a análise e a interpretação dos recortes que compõem essas sequências. Por último, explicamos a nossa pergunta de pesquisa e relacionamos a ela a metodologia em Análise de Discurso.

Pêcheux (1990) postula que a análise de discurso é constituída por três épocas. A primeira época é chamada de AD-1 e é tomada como uma exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural que mostra que o processo de produção discursiva é uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma. Nesse sentido, um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos. Já a língua natural é a base invariante sobre a qual há o desdobramento da multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos.

Logo após a AD-1, a característica relacionada à posição estruturalista é desfeita, pois há a recusa da noção de que a metalíngua universal se inscreve no inatismo humano, e também a “suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso.” (PECHÊUX, 1990, p. 311). A AD-1 supõe a possibilidade de dois gestos: a junção de traços discursivos empíricos, cuja hipótese de produção é uma máquina discursiva, como por exemplo, um mito, uma ideologia; construir a partir desse conjunto de traços e por meio de procedimentos linguisticamente regulados, a distribuição combinatória das variações desses traços.

A AD-1 é constituída por um corpus fechado de sequências discursivas com uma palavra-chave que remete a um tema, cujo espaço discursivo é dominado por condições de produção estáveis e homogêneas. A análise linguística das sequências é essencial para a análise discursiva, pois essa operação é autônoma. Sobre a análise linguística do corpus, o procedimento é a detecção de identidades parafrásticas intersequenciais que são constituídas por fragmentos de sequências de diferentes discursos. Assim, “a interpretação toma a forma diferencial de uma comparação de estrutura entre processos discursivos justapostos.” (PÊCHEUX, 1990, p. 313).

A AD-1 é um procedimento constituído por etapas com ordens fixas restritas às questões teóricas e metodológicas que são situadas em um espaço onde as máquinas discursivas são formadas por unidades justapostas, pois a existência do está subordinada ao mesmo.

Ao tratar da AD-2, Pêcheux (1990) trata da disposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual, pois o deslocamento teórico desse período representa uma conversão filosófica do olhar entre as relações entre as máquinas discursivas estruturais que foram o objeto da AD. Segundo a AD-2, os processos discursivos são estruturados por um conjunto de dispositivos com influência desigual uns sobre os outros. Pêcheux (1990) mostra que a noção de formação discursiva (FD) foi tomada emprestada de Michel Foucault e começou a desfazer a noção de maquinaria discursiva estrutural e fechada, pois evidencia que o dispositivo da FD está em relação com o seu exterior. Nesse sentido, uma FD não é um espaço estruturado e fechado, pois sempre é tomada por elementos que vêm de outras FD e que se repetem nela fornecem-lhe suas evidências discursivas essenciais sob a forma de pré-construídos e de discursos transversos.

A noção de interdiscurso é introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um ‘além’ exterior e anterior. (PÊCHEUX, 1990, p. 314).

Nesse sentido, o sujeito do discurso continua sendo concebido como efeito do assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica. A problemática que emerge da AD-2 leva a descobrir os pontos de confronto polêmico nas fronteiras interiores da FD, pois são espaços atravessados por efeitos discursivos, com ambiguidade ideológica, de divisão e com respostas estratégicas. Na conjuntura dessa problemática, surge uma espécie de vacilação discursiva que, dentro de uma FD, afeta sequências situadas em suas fronteiras e impossibilita determinar qual é a FD que as gera.

Conforme Pêcheux (1990), a terceira época (AD-3) remete ao surgimento de novos procedimentos no campo da AD que correspondem à desconstrução das maquinarias discursivas. O primado do outro sobre o mesmo se intensifica e começa a desconstruir a noção de máquina discursiva estrutural, é instaurada a desestabilização das garantias sócio-históricas que asseguravam a pertinência teórica e de procedimentos.

Ocorre o surgimento de uma interação cumulativa que conjuga a alternância de momentos de análise linguística, que correspondem a um analisador sintático de superfície, e

de momentos de análise discursiva. Essa interação preocupa-se em mostrar a constante desestabilização discursiva das regras sintáticas e das formas de sequencialidade que se abre a uma nova fase de análise linguístico-discursiva com a produção de sucessões de interpretações do campo analisado.

Pêcheux (1990) destaca a concepção de que há o surgimento de novos encadeamentos intradiscursivos e interfrásticos que permitiram à AD-3 abordar o estudo da construção dos objetos discursivos, dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’. Nesse sentido, Pêcheux mostra que a AD-3 se configura como um campo teórico que se abriu ao surgimento de dúvidas resultantes de uma teoria que é construída e se reconfigura a partir de novas pesquisas em análise do discurso e que contribuirão para que a AD proposta por Pêcheux (1990) represente a ruptura e as novas formas de interpretação dos enunciados.

1.1 O Discurso, as Formações Discursivas e o Interdiscurso

Pêcheux (1988) mostra que todas as práticas discursivas estão inscritas em um complexo contraditório, desigual e determinado pelas formações discursivas. Elas caracterizam as instâncias ideológicas em cada condição histórica. As formações discursivas estabelecem entre si relações de determinações dissimétricas por meio dos efeitos de pré-construídos, com efeitos transversos, ou com a articulação. Nesse sentido, as formações discursivas são o lugar do trabalho de reconfiguração, do recobrimento, reprodução, reinscrição ou um trabalho politicamente ou cientificamente produtivo.

Sobre o discurso na forma sujeito, Pêcheux (1988) destaca que não existem práticas sem o sujeito, e que também não há prática discursiva sem sujeito, pois os indivíduos-agentes agem na forma de sujeitos enquanto sujeitos. As práticas discursivas conduzem ao efeito do complexo das formações discursivas na forma-sujeito. Porém, as práticas discursivas não correspondem às práticas de sujeitos constituídas por atos, ações e atividades de um sujeito, mas sim, constata-se que todo sujeito é constitutivamente autor e responsável por seus atos, por suas condutas e palavras nas práticas em que se inscreve. Isso ocorre pela determinação do complexo das formações ideológicas e das formações discursivas, pois o sujeito é interpelado em sujeito-responsável. Tais concepções mostram que:

os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos do seu discurso) por formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Especificamos também que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina. (PÊCHEUX, 1988, p. 214)

Essa interpelação supõe um desdobramento constitutivo do sujeito de discurso, e a forma que representa o locutor é o sujeito da enunciação, e é atribuído a esse sujeito a tomada de posição com total conhecimento de causa, responsabilidade e liberdade. Também há o sujeito universal e o sujeito da ciência. Esses desdobramentos correspondem à relação entre o pré-construído que corresponde à interpelação ideológica que fornece e, ao mesmo tempo, impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade, ou seja, ao mundo das coisas. Já a articulação ou efeito-transverso constitui o sujeito em sua relação com o sentido, que representa no interdiscurso o que determina a dominação da forma-sujeito.

De acordo com Pêcheux (1988), a produção dos conhecimentos e a prática do proletariado na forma-sujeito em relação de desdobramento entre sujeito da enunciação e sujeito universal está alicerçada em duas modalidades. A primeira delas corresponde a uma superposição, ao recobrimento entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, a tomada de posição do sujeito é a responsável pelo seu assujeitamento sob a forma do livre consentido, cuja superposição caracteriza o discurso do bom sujeito, reflete espontaneamente o sujeito, “o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu curso, se identifica sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos em plena liberdade.” (PÊCHEUX, 1988, p. 215). A segunda modalidade representa o discurso do mau sujeito, o discurso no qual o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal com uma tomada de posição que consiste em uma separação, num distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta em relação ao que o sujeito universal possibilita-lhe pensar, que é a luta contra a evidência ideológica que é atravessada pela negação.

Essa reversão apresenta traços linguísticos que mostram que o mau sujeito se contra-identifica com a formação discursiva que lhe foi imposta pelo interdiscurso por determinação exterior da sua interioridade subjetiva, uma vez que produz as formas filosóficas e políticas do discurso-contrário, ou contradiscurso, que é o ponto culminante do humanismo em relação às suas formas teóricas e políticas, reformistas e esquerdistas.

O caráter histórico e novo da prática ideológica do proletariado age, de forma explícita, sobre a forma-sujeito e mostra que há uma terceira modalidade subjetiva e discursiva que faz parte do efeito das ciências e da prática política do proletariado sobre a forma-sujeito, que por

sua vez, é a desidentificação, uma posição não-subjetiva que é correlata ao pressuposto de que os conceitos científicos não apresentam somente um sentido que pode ser apreensível numa formação discursiva, acarretando a tais conceitos nenhuma representação que lhes corresponda.

Pêcheux (1988) mostra que sobre o funcionamento da terceira modalidade, ocorre uma transformação ou deslocamento da forma-sujeito e não a sua simples anulação. Deste modo, a ideologia é tomada como interpretação dos indivíduos em sujeitos e funciona contra si própria, pois por meio do desarranjo e do rearranjo do complexo das formações ideológicas e das formações discursivas desse complexo, pois

A apropriação subjetiva dos conhecimentos (especificamente, o funcionamento dos processos discursivos científico-pedagógicos), de um lado, e a apropriação subjetiva da política do proletariado (especificamente, o funcionamento dos processos discursivos políticos do proletariado), de outro. (PÊCHEUX, 1988, p. 218).

Ao tratar sobre a apropriação subjetiva dos conhecimentos, Pêcheux (1988) mostra que a finalidade desse movimento é lutar contra o mito duma pedagogia pura no sentido da exposição e da transmissão de conhecimentos, e também contra a ideia de reconstrução de conhecimentos na atividade do sujeito. O filósofo destaca que atividade e prática constituem duas instâncias diferentes, pois a prática não é a prática de um sujeito: “não há, para sermos exatos, prática de um sujeito, há apenas os sujeitos de diferentes práticas.” (PÊCHEUX, 1988, p. 218). Nesse sentido, nos dois casos são confundidas a prática de produção dos conhecimentos e a prática de transmissão e de reprodução desses conhecimentos, evitando-se a não-existência de qualquer começo pedagógico, como a entrada da criança na escola, por exemplo. Esse efeito pedagógico está apoiado sobre o sentido pré-existente, sentido que é produzido em formações discursivas que remetem ao “sempre-já aí” e que lhe servem de matéria-prima.

Segundo Pêcheux (1988), as formas burguesas da política na prática pedagógica podem ser reconduzidas de duas formas polares que se combinam de modo alternado, por um lado é o realismo metafísico, que faz passar por objeto de conhecimentos efeitos ideológicos, por outro lado, há o empirismo lógico que apresenta o objeto de conhecimento como algo cômodo, uma convenção arbitrária. Assim, nesses dois casos, a transmissão e a reprodução dos conhecimentos é identificada como uma inculcação. Essas duas formas de prática burguesa da política na pedagogia, possibilita caracterizar o efeito da política do proletariado no domínio da demarcação entre os conhecimentos científicos e os processos de inculcação ideológica que é historicamente determinado pelo desenvolvimento dos conhecimentos nos diferentes campos de pesquisa, ou seja, pelo estado da luta teórica e da luta ideológica de classes.

Ao tratarmos sobre a inculcação postulada por Pêcheux, constatamos que todo o processo de escolarização é fundamentado nesse conceito, pois é por meio do viés ideológico que a estrutura dominante impõe à sociedade, no caso, à escola, o que deve ser seguido, ensinado e aprendido. Em relação à escolarização oferecida pela EJA, há fortes marcas que remetem, por exemplo, a um ensino que deve ser realizado em um tempo inferior daquele oferecido pela Educação Básica nos anos escolares regulares e, que, talvez, pela redução de tempo que concerne à EJA, poderá não sanar as necessidades das diferentes aprendizagens que marcam e constituem os diferentes educandos reunidos em uma mesma sala de aula.

A relação discrepante entre os conhecimentos científicos e a ignorância toma “diferentes formas, conforme a natureza do aparelho escolar em que essa relação se realiza, e, em última instância, em função do modo de produção que domina a formação social considerada”. (PÊCHEUX, 1988, p. 220).

Ao tratar sobre o funcionamento dos elementos linguísticos de um enunciado, Pêcheux (1988) mostra que esse funcionamento depende das formações discursivas no interior das quais esses elementos tomam um sentido, pois são as formações discursivas que se inscrevem na subjetividade e determinam o sentido que o enunciado tomará em conformidade com o necessário ou contingente, disjunto ou integrados objetos e propriedades que nele se manifestam.

O filósofo destaca que o efeito de desidentificação que está presente na apropriação subjetiva dos conhecimentos se realiza de maneira diferente no que concerne à natureza das formações discursivas que servem como base para esse efeito. Esse movimento mostra que:

estamos diante de uma das causas da ‘desigualdade frente à escola’, desigualdade que não é, e absoluto, uma fatalidade biopsicológica, nem mesmo um fenômeno sociológico: ela traduz, na verdade, o efeito da luta ideológica das classes sobre o terreno da apropriação social dos conhecimentos, em seu vínculo com a apropriação subjetiva desses conhecimentos. Essa luta se traduz, no ensino, pela luta sobre o ‘modo de apresentação de uma questão’, a ‘ordem das questões’, etc., em função dos efeitos ideológico-discursivos que esta ou aquela apresentação supõe e reativa. (PÊCHEUX, 1988, p. 223).

Tais concepções mostram que o aparelho escolar contribui para a apropriação dos conhecimentos científicos corresponde às evidências ideológicas de diversas naturezas, e que a incompreensão ou a resistência dos sujeitos daqueles que consideram a escolarização como uma intrusão, um momento desagradável pelo qual a grande massa dos explorados no modo de

produção capitalista têm de passar, remete à evidência da separação objetiva do trabalho manual e do trabalho intelectual nesse modo de produção.

É conforme tal movimento que se desdobram as análises que desenvolvemos no Capítulo IV, pois há o distanciamento entre a real necessidade de escolarização do público jovem e adulto e a oferta desse ensino pelo poder público, uma vez que a *Campanha Publicitária de 2016* mostra uma sala de aula da EJA com um pequeno número de alunos e uma carteira vazia no fundo da imagem.

Figura 1 - Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Pêcheux (1988) salienta que não há apropriação subjetiva da política burguesa, pois a sua ideologia dominante e subjacente constitui o funcionamento ideológico espontâneo que é mais antigo do que a própria burguesia. Assim, a penetração da ideologia burguesa em meio às massas proletárias se dá por meio de uma prática ideológica de classe, por uma inculcação que se baseia, sobretudo, na exploração, por parte da burguesia e do imperialismo, por meio da ignorância, que por sua vez, era universalmente expandida. Os aparelhos ideológicos burgueses funcionam do mesmo modo que a Psicologia, em razão da sua estrutura de representação e por meio de três lugares elementares: o auditório, que são os espectadores, os assistentes, os participantes; a cena, que corresponde ao centro de demonstração do sábio, do mágico, do palhaço, representado pelo altar, pela mesa de demonstração, pelo quadro-negro; os bastidores, cuja representação se dá pela sacristia e pelo vestiário, por exemplo.

As relações estabelecidas por meio desses três lugares permitem a realização dos efeitos ideológico, de identificação-interpelação dos sujeitos, da responsabilidade e da distribuição de sentido. Esse dispositivo é capaz de produzir e de reproduzir a separação entre as intenções, finalidades e estratégias escondidas, de modo que a aparência é encenada sob a forma de profundidade psicológica dos personagens. Deste modo, Pêcheux (1988) mostra que a luta do proletariado no interior dos aparelhos ideológicos de Estado é, de modo simultâneo, contra sua estrutura e seu funcionamento, na medida em que a apropriação subjetiva da política do proletariado supõe a desidentificação, que por sua vez, se liga a uma transformação subjetiva da imputação, da representação e do sentido.

E é nessa esteira que se situa o ponto central da prática política e ideológica do proletariado, pois não está no exterior da ideologia, isso implica no fato de que a ideologia do proletariado, que deforma, mas não mistifica, é constantemente ameaçada em si mesma por meio do trabalho que realiza sobre a forma-sujeito, por meio das mistificações burguesas que são comuns ao funcionamento dos aparelhos ideológicos de Estado.

1.2 Condições de Produção

Pêcheux (1990) mostra que um discurso é sempre produzido em meio a condições de produção dadas, em meio a relação de forças existentes entre os elementos opostos de um campo político. Conforme tais postulados, um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio.

Sobre as condições de produção do discurso, Pêcheux (1990) mostra que existem elementos estruturais que pertencem a duas famílias de esquemas que estão em competição, pois

“há um esquema ‘reacional’, derivado das teorias psicofisiológicas e psicológicas do comportamento (esquema ‘estímulo-resposta’ ou ‘estímulo-organismo-resposta’; um esquema ‘informacional’ derivado das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação (esquema ‘emissor-mensagem-receptor’). (PÊCHEUX, 1990, p. 79).

Deste modo, a mensagem passa a ser considerada como discurso com efeitos de sentidos entre o destinador e o destinatário. Para o linguista, no processo discursivo, o emissor antecipa respostas, representações do receptor, uma vez que há representações imaginárias das diferentes instâncias do processo discursivo.

Pêcheux (1990) mostra que para Ducrot, as formações imaginárias são caracterizadas pela pressuposição, implicação e situação de discurso, esta última remete às pressuposições, e corresponde à imagem que os participantes de um diálogo constroem uns dos outros.

Para Pêcheux (1990), uma descrição formal dos processos discursivos é incompleta e provisória, sendo que de acordo com a regra I, os domínios semânticos e as dependências de sentidos entre esses domínios ocorrem em níveis hierarquizados. Para a regra II, a recepção da sequência discursiva ocorre por meio de codificação e decodificação, sendo que o discurso dos protagonistas é modificado. Em relação ao discurso monólogo, o destinatário só se encontra presente na situação pela imagem que o destinador faz dele.

Ao abordar o efeito metafórico, Pêcheux (1990) mostra que dois termos pertencentes a uma mesma categoria gramatical em uma língua formam uma sinonímia local ou contextual, e também a sinonímia não-contextual. Deste modo, o efeito metafórico é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual. Ao tratar da superfície discursiva à estrutura do processo de produção, o linguista mostra que para Jakobson, do fonema ao discurso há a presença de signos linguísticos cuja dimensão mostra que permanecem ligados à mesma regra de combinação.

Pêcheux (1990) mostra que Benveniste emprega o termo enunciado para distinguir a frase como algo único, em que o discurso opera. Os enunciados possuem uma relação de dependência funcional, que é a contiguidade sintagmática entre os elementos. Portanto, o efeito de dominância no interior de uma sequência discursiva evidencia que se as condições de produção do discurso são dominantes, os recortes definidos pelos efeitos metafóricos permitem a verificação de domínios semânticos determinados pelo processo dominante.

O texto de Pêcheux (1990) salienta que em um discurso não há uma única unidade orgânica, pois é possível verificar que há várias formas possíveis que apresentam as superfícies do discurso, e que serão desvendadas após uma operação de análise em que os sintomas pertinentes justapostos são evidenciados, e, que, por sua vez, revelam que a produção dominante subjaz ao discurso analisado.

Pêcheux (1988) mostra que em relação às condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, a ideologia não é o único elemento para a realização da reprodução ou a transformação das relações de produção de uma formação social, pois as determinações econômicas são os últimos fatores que propiciam a reprodução ou transformação no interior da produção econômica. Ao abordar a reprodução ou transformação, o linguista mostra o caráter contraditório “de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo princípio é a luta de classes”. (PÊCHEUX, 1988, p. 144).

A luta de classes perpassa o modo de produção, que na área da ideologia corresponde ao fato da luta de classes passarem pelos aparelhos ideológicos de Estado. Deste modo, o termo aparelho ideológico de Estado evidencia que as ideologias não são feitas de ideias, mas sim de práticas, pois a ideologia não é reproduzida de modo igual na sociedade, pois os aparelhos ideológicos de Estado não garantem por si só a realização da ideologia.

É por meio do aparelho ideológico de Estado que é eternizada a reprodução dos conhecimentos que devem ser ensinados na escola por meio dos conteúdos que estão inseridos nas disciplinas escolares e, que, por sua vez, acabam por remeter aos sujeitos que aprenderão e àqueles que não aprenderão. Assim, no regime capitalista, a reprodução da qualificação da força de trabalho no interior do capitalismo tende “a dar-se não mais no ‘local de trabalho’ (a aprendizagem na própria produção) porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições.” (ALTHUSSER, 2003, p. 57).

Dessa forma, o sujeito analfabeto é obrigado a firmar documentos por meio da impressão digital, cujo ato diferencia, na sociedade, os sujeitos alfabetizados dos sujeitos não-alfabetizados, e representa a ação do Estado enquanto forma de governar o mundo e as pessoas. Em relação à resistência, o fato de retornar à escola, na idade adulta representa a resistência do sujeito-aluno em relação aos mecanismos de controle e relações de poder do Estado, uma vez que deseja ser visto pelo outro como cidadão, como alguém singular que não está sob o domínio do Estado. (TEIXEIRA, 2010, p. 65).

Essa realidade determina o que os sujeitos devem aprender ou não e, sobretudo, é essa ideologia que, por sua vez, acaba por selecionar os que têm acesso à escolarização, salientando cada vez mais a demarcação imposta pela sociedade aos que podem ser escolarizados e os que são excluídos. Assim, no caso da EJA, o retorno à escola não garante o aprendizado dos conteúdos que não foram aprendidos na escolarização regular, dadas as condições de agilização dos estudos que são estabelecidas pelas características da própria EJA.

Pêcheux (1988) destaca que não é possível atribuir a cada classe social a sua ideologia específica, como se cada uma delas fosse anterior à luta de classes no seu próprio campo, com as suas condições de existência e as suas instituições. Nesse sentido, a luta de classes ideológica remete ao encontro de dois mundos diferentes e pré-existentes, cada um com as suas práticas e com as suas próprias concepções de mundo, de modo que a classe mais forte, ou classe dominante, imporia sua ideologia à outra classe.

A ideologia da classe dominante não se torna dominante, uma vez que “os aparelhos ideológicos de Estado não são a expressão da dominação da ideologia dominante, isto é, da ideologia da classe dominante [...], mas sim que eles são seu lugar e meio de realização”

(PÊCHEUX, 1988, p. 145), pois é com o funcionamento dos aparelhos ideológicos de Estado, que a ideologia da classe dominante realiza-se e torna-se dominante. Contudo, os aparelhos ideológicos de Estado não são somente os instrumentos da classe dominante, que reproduzem as relações de produção, mas também, o lugar da contínua luta de classe, ou seja, os aparelhos ideológicos de Estado são, de modo simultâneo e contraditório, o lugar e as condições ideológicas da transformação e da reprodução das relações de produção.

Para Pêcheux (1988), as condições ideológicas da reprodução e transformação das relações de produção são condições contrárias e são formadas em um determinado momento histórico, e para uma formação social pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado. Este complexo conjunto é formado por relações de contradição, desigualdade e subordinação dos seus elementos, de modo que cada aparelho ideológico de Estado não contribui de mesmo modo para a reprodução das relações de produção e para sua transformação. Deste modo, as especificidades de cada aparelho ideológico condicionam sua importância no interior do conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado, devido à função da luta de classes em uma dada formação social.

As formações ideológicas presentes nos aparelhos ideológicos de Estado são caracterizadas e comportam posições de classe, pois “os objetos ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo em que a maneira de se servir deles – seu sentido, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem” (PÊCHEUX, 1988, p. 146), sendo que as ideologias práticas são práticas de lutas de classes na ideologia. Dessa forma, os objetos ideológicos regionais, são desmembrados em regiões como: Deus, Moral, Lei, Justiça, Família, Saber, etc., e as relações de desigualdade e subordinação dessas regiões formam a cena da luta ideológica de classes.

A luta ideológica de classes ocorre conforme uma formação social devido à contradição da reprodução e transformação que a constitui. Assim, a forma de contradição que é comum na luta ideológica entre duas classes opostas não é simétrica, pois a relação de classes é ocultada no funcionamento do aparelho de Estado pelo mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o estado e os cidadãos, que possuem direitos e são livres e iguais no modo de produção capitalista, são produzidos e reproduzidos como evidências naturais.

Pêcheux (1988) mostra que tanto a reprodução, quanto a transformação das relações de produção constituem um processo em que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, uma vez que para desvendar esse enigma, deve-se recorrer a “uma teoria materialista dos processos discursivos ideológicos de reprodução/transformação das relações de produção.” (PÊCHEUX,

1988, p. 148). Segundas tais concepções, só há prática por meio de uma ideologia e sob uma ideologia, e só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos.

1.3 Sobre a ideologia

De acordo com Pêcheux (1988), as ideologias apresentam a sua história própria, pois têm uma existência histórica, mas não, uma história, pois a sua caracterização se dá por meio de uma estrutura e de um funcionamento cuja sua realidade é não-histórica, pois esta estrutura e este funcionamento são imutáveis no decorrer de toda a história, relacionando-se à histórica luta de classes. Dessa forma,

o conceito de ideologia em geral aparece, assim, muito especificamente como o meio de designar, no interior do marxismo-leninismo, o fato de que as relações de produção são relações entre ‘homens’, no sentido de que não são relações entre coisas, máquinas, animais não-humanos ou anjos; nesse sentido e unicamente nele: isto é, sem introduzir simultânea, e sub-repticiamente, uma certa ideia de ‘o homem’, como antinatureza, transcendência, sujeito da história, negação da negação, etc. (PÊCHEUX, 1988, p. 152).

Pêcheux (1988) destaca que o conceito de ideologia permite pensar o homem como um sujeito ideológico, que está na história, que é a história da luta de classes com a reprodução ou a transformação das relações de classes segundo uma base estrutural constituída por caracteres econômicos e uma superestrutura que é formada pela instância jurídica, política e ideológica. No cerne de todo esse processo natural e humano da história, ocorre a eternização da ideologia. Esse movimento mostra que há uma articulação entre a ideologia e o inconsciente que dissimula a sua própria existência no interior do seu funcionamento, produzindo evidências subjetivas que afetam o sujeito e é por meio delas que se constitui o sujeito. Tais postulados remetem à necessidade do surgimento de uma teoria materialista do discurso, pois a evidência da existência da espontânea do sujeito como a origem ou a causa de si, remete à filosofia idealista da linguagem da evidência do sentido. Deste modo, os linguistas devem estar atentos ao jogo dos efeitos ideológicos que estão em todos os discursos, até mesmo, nos discursos científicos.

Sobre a constituição do sentido, há a junção com a constituição do sujeito por meio da interpelação superestrutural que é determinada pela infraestrutura econômica entre o aparelho repressivo de Estado que corresponde ao aparelho jurídico-político que distribui, verifica e controla as identidades, já em relação ao aparelhos ideológicos de Estado, é estabelecido o

vínculo entre o sujeito de direito, que entra em relação contratual com os outros sujeitos de direito, que são os seus iguais, e o sujeito ideológico, que é aquele que fala de si mesmo por meio da consciência, mas “é observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que se fala do sujeito, que se fala do sujeito, antes que o sujeito possa dizer” (PÊCHEUX, 1988, p. 154).

Pêcheux (1988) mostra que o teatro teórico da interpelação é uma crítica contra o teatro da consciência, pois evidencia incoerência na formulação do indivíduo, do sujeito. Segundo o linguista, o sujeito funciona por contradições, a sua identidade em relação à interpelação e à identificação ideológica levam ao fato de que o sujeito vive em um processo de representação interior. Dessa forma, o sujeito resulta de um processo, mas esse processo passa por um apagamento no interior do sujeito como causa de si, ou seja, um efeito fantástico em que o indivíduo é interpelado em sujeito, e é chamado de efeito “Münchhausen”.

Pêcheux (1988) salienta que a ideologia se faz presente em todos os sujeitos, que, por sua vez, “recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem [...] enquanto sujeitos falantes”, de modo que tal concepção coloca o sujeito como a origem de si próprio, “colocando o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso.” (PÊCHEUX, 1988, p. 157-158).

O dispositivo ideológico perpassa a sociedade, a moda, a sociedade, os costumes, a cultura e, principalmente o saber institucionalizado que é desenvolvido na escola. As ideologias constituem o imaginário e o comportamento dos sujeitos, ditam normas, costumes e comportamentos e, por sua vez, a escola, torna-se um dos espaços propícios à efetivação dos aspectos ideológicos.

A ideologia em relação à EJA dita as políticas públicas educacionais para esse público, determina a seleção de conteúdos, produz a elaboração de orientações curriculares contidas em documentos oficiais, determina a organização do tempo e do espaço escolar e, conseqüentemente, é por meio da ideologia que a estrutura de poder dominante da sociedade buscará eternizar a sua posição de poder e de controle e, também, traçará aos dominados, à força produtiva, todos os percursos a serem seguidos para que sejam mantidos na situação em que se encontram.

É por meio da escola que a ideologia se manifesta, se propaga e se estabelece, pois o próprio sistema escolar pode não proporcionar aprendizagens coerentes com as especificidades dos alunos e, também, os alunos acabam por, muitas vezes, não concluindo a escolaridade regular ou, até mesmo, devido às suas condições sociais, não frequentam a escola. Tal realidade que se desdobra na história educacional brasileira repete-se e atualiza-se, tendo como alicerce principal o efeito ideológico, não constituindo-se como um simples fator histórico e social.

1.4 A memória e o arquivo

Conforme Achard (2007), a partir do posicionamento sobre a análise do discurso e sobre o estatuto dos implícitos, as abordagens sobre a memória estão situadas em posições delicadas. Assim, Achard mostra que há risco da interpretação psicologista dos implícitos, pois a “estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social.” (ACHARD, 2007, p. 11). A materialidade não remete à retórica das explicações que são da ordem do indizível, do indescritível ou do inconsciente coletivo, até mesmo a expressão ‘memória social’ é constituída por um valor que não possibilita analisá-la.

Achard (2007) mostra que há algumas hipóteses relacionadas ao funcionamento formal no discurso, à circulação dos discursos. Estas relações permitem aos sujeitos o afastamento de interpretações psicológicas da memória em relação ao que já foi ouvido sobre algo.

A representação do funcionamento dos implícitos mostra que estes são sintagmas cujo conteúdo é memorizado e a sua explicitação é formada por uma paráfrase constituída por esta memorização que funciona sob a forma de um consenso. Deste modo, os pressupostos e os consensos sobre os implícitos constituem uma representação.

Ao tratar sobre os manuais escolares,

Eles constituem uma vulgata⁶ em relação a textos mais ‘elaborados’, o exame dos manuais concretos e sua confrontação permite colocar em evidência não somente que eles estão sujeitos à crítica, apresentam variações consideráveis de um a outro, são insatisfatórios para o que se espera deles, mas ainda que é ao nível dos propósitos implícitos supostos por eles que eles chegam a constituir a dita vulgata. Em suma, eles constituem a ilustração do fato de que, enquanto um registro discursivo supõe uma vulgata para funcionar, a tentativa de esclarecimento, de explicitação dessa vulgata, jamais ‘contém’ o que seria necessário para funcionar na retomada, e constitui na melhor das habilidades uma primeira retomada da vulgata. (ACHARD, 2007, p. 12).

Em relação à abordagem discursiva, Achard (2007) mostra que o implícito trabalha sobre um imaginário que o representa como memorizado, pois cada discurso, ao propô-lo, apela à sua reconstrução restrita “no vazio de que eles respeitem formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo.” (ACHARD, 2007, p. 13).

⁶ Trata-se da “a versão mais difundida ou mais aceita como autêntica de um texto.” (HOUAISS, 2015).

“De outro modo, o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos.” (ACHARD, 2007, p. 14).

Achard (2007) ao considerar a necessidade de análise, cujo funcionamento linguístico comporta um registro discursivo, trata o problema do sentido de uma palavra. Nesse sentido, admite como “hipótese lexicológica que o que caracteriza a palavra é a sua unidade, sua identidade a si mesma, que permite reconhecê-la em seus diferentes contextos.” (p. 14). A co-ocorrência das palavras leva a novos contextos que contribuem à construção do sentido. Contudo, para atribuir sentido a essa unidade, é necessário que se admitam as repetições que são tomadas por uma regularidade que é uma hipótese do analista. “Em termos linguísticos, isso corresponde a constatar que o corpus nunca é suficiente para fundar a gramática, e que a regularização repousa sobre um jogo de força [...] que pode designar o sentido como limite.” (p. 15).

Ainda segundo Achard (2007), a hipótese da construção discursiva do sentido é discutível e produtiva, pois abre às práticas relacionadas à dialética entre repetição e regularização. Deste modo, o fechamento gerado pela força de regularização é exercido “na retomada dos discursos e constitui uma questão social.” (p. 15). Ao situarmos a memória, não em relação à repetição, mas em relação à regularização,

há a oscilação entre o histórico e o linguístico, “na sua suspensão em vista de um jogo de força de fechamento que o ator social ou analista vem exercer sobre discursos em circulação. Este eventual jogo de força é suportado pelas relações de formas, mas estas são apenas o suporte dele, nunca estão isoladas. Elas estão eventualmente envolvidas em relações de imagens e inseridas em práticas. (ACHARD, 2007, p. 16).

O autor destaca que a regularização sempre está apoiada sobre o reconhecimento do que é repetido, e esse reconhecimento é da ordem do formal e constitui um outro jogo de força, que, dessa vez, é considerado como fundador. Nesse sentido, também mostra que:

Não há, com efeito, nenhum meio empírico de se assegurar de que esse perfil gráfico ou fônico corresponde efetivamente à repetição mesma do significante. É preciso admitir esse jogo de força simbólico que se exerce no reconhecimento do mesmo e de sua repetição. Por outro lado, uma vez reconhecida essa repetição, é preciso supor que existem procedimentos para estabelecer deslocamento, comparação, relações contextuais. É nessa colocação em série dos contextos, não na produção das superfícies ou da frase tal como ela se dá, que vemos o exercício da regra. (ACHARD, 2007, p. 16).

De outra maneira, a partir do atestado discursivo, de paráfrases, consideradas como derivações de possíveis relações ao dado, que a regularização estruturará a ocorrência e os seus segmentos serão situados em séries. Achard (2007) mostra que, segundo essa hipótese, o papel de memória discursiva passará a ser desempenhado por familiaridade ou ligação a situações,

atribuídas às paráfrases, que entretêm, então, graças ao processo controlado de derivação, relações reguladas com o atestado. Na hipótese discursiva, [...] o atestado constitui um ponto de partida, não o testemunho da possibilidade de uma frase, e a memória não restitui frases escutadas no passado, mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase. Estas considerações deslocam o estatuto do que é do que é provável historicamente, porque a operação de retomada se localiza nesse nível. (ACHARD, 2007, p. 15-16).

De acordo com Achard (2007), a distinção entre o analista de discurso e o sujeito histórico é estabelecida não por uma diferença radical, mas sim, por um deslocamento. Nesse sentido A, a análise de discurso é considerada como uma posição enunciativa que também é de um sujeito histórico, do seu discurso que é produzido e passa a ser retomado, e também, “de um sujeito histórico que se esforça por estabelecer um deslocamento suplementar em relação ao modelo, à hipótese do sujeito histórico de que fala.” (p. 16).

Achard (2007) propõe um modelo de trabalho do analista que tenta considerar o fato de que a memória suposta pelo discurso sempre será reconstruída na enunciação. Assim, a enunciação passa a ser considerada como advinda do locutor, como operações que regulam a retomada e a circulação do discurso. Sobre os textos e a sua circulação social, Achard supõe que a sua estruturação é uma questão social, que “se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir das restrições de uma forma única.” (p. 17).

Pêcheux (2007) introduz a temática sobre a memória a partir de condições constituídas por mecanismos e por processos, e mostra que sobre estas condições, há um acontecimento histórico, um elemento histórico descontínuo e exterior que pode “se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória.” (PÊCHEUX, 2007, p. 50).

Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. O risco evocado de uma vizinhança flexível de mundos paralelos se deve de fato à diversidade das condições supostas com essa inscrição: é a dificuldade – com a qual é preciso um dia se confrontar – de um campo de pesquisas que vai da referência explícita e produtiva à linguística, até tudo o que toca as disciplinas de interpretação: logo a ordem da língua e da discursividade, a da

‘linguagem’, a da ‘significância’ [...], do simbólico e da simbolização... (PÊCHEUX, 2007, p. 50).

Nesse sentido, há uma tensão contraditória no processo de inscrição do acontecimento no espaço da memória sob uma dupla forma-limite que desempenhou o papel de ponto de referência: “o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.” (PÊCHEUX, 2007, p. 50).

Ao tratar sobre a imagem e a sua relação com os fatos do discurso enquanto inscrição material em uma memória discursiva, Pêcheux destaca que:

Essa negociação entre o choque de um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória poderia bem, com efeito, colocar em jogo a nível crucial uma passagem do visível ao nomeado, na qual a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: tocamos aqui o efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito. Na transparência de sua compreensão, a imagem mostraria como ela se lê, quer dizer, como ela funciona enquanto diagrama, esquema ou trajeto enumerativo. (PÊCHEUX, 2007, p. 51).

Pêcheux (2007), ao tratar sobre a memória discursiva, mostra que frente a um texto que será lido, são reestabelecidos implícitos que, ou seja, elementos pré-construídos, citados, relatados, discursos transversos, cuja leitura necessita a condição do legível em relação ao próprio legível. Deste modo, a regularização discursiva forma a lei da série do legível, pois é sempre suscetível ruir sobre o acontecimento discursivo novo e interfere na memória:

a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente, uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior. (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Conforme Pêcheux, há um jogo de força na memória em relação ao choque do acontecimento, pois esse jogo de força busca manter uma regularização pré-existente com os implícitos por ela veiculados e confronta-os com a estabilização parafrástica que integra o acontecimento, absorvendo-o e dissolvendo-o. Entretanto, o jogo de força de força de uma desregulação, também desestabiliza a rede dos implícitos. Assim, a repetição torna-se um efeito

material constituído por comutações e variações que assegura, principalmente, no nível da frase escrita, “a estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material.” (PÊCHEUX, 2007, p. 53).

Sobre a opacidade que marca o momento em que os implícitos não são mais reconstrutíveis, a análise do discurso passa a se distanciar das evidências da proposição, da frase e da estabilidade parafrástica, e também, questiona os efeitos materiais de montagens de sequências, sem buscar a sua significação ou as suas condições implícitas de interpretação.

Pêcheux afirma que uma memória não pode ser concebida como algo pleno, com bordas formadas por transcendentais históricos, com conteúdo homogêneo e acumulado como em um reservatório, mas sim, como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas polêmicas e contra discursos.” (PÊCHEUX, 2007, p. 56).

E o fato de que existam assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior (PÊCHEUX, 2007, p. 56).

Conforme Pêcheux (2014), a abordagem temática sobre o texto *Ler o arquivo hoje* busca examinar o desenvolvimento de questões relacionadas à análise dos discursos, textos e arquivos de modo a questionar sobre o aspecto histórico e psicológico “ligado à leitura de arquivos, o aspecto matemático e informático ligado ao tratamento dos documentos textuais.” (p. 57). Nesse sentido, as reflexões elaboradas por Pêcheux remetem ao desenvolvimento das pesquisas linguísticas, ao tratamento dos textos, especialmente, no seu caráter “culturalmente e politicamente problemático dos ‘bancos de dados’.” (p. 57).

Pêcheux mostra que o discursivo torna-se

informaticamente marcado sob a forma dos ‘dados textuais’ não tem, efetivamente, a mesma relação nos procedimentos lógico-matemáticos que este outro tipo de dados, de natureza quantitativa, utilizados em economia, em demografia, em história, etc. (PÊCHEUX, 2014, p. 57-58).

Nesse sentido, mostra que os profissionais de leitura de arquivos são os literatos, como por exemplo, os historiadores, filósofos e pessoas das letras produzem a regularidade da leitura a partir de sua própria prática de leitura para construir o seu próprio “mundo de arquivos.” (p. 58). Ainda segundo Pêcheux, a questão a respeito da leitura permaneceu quase sempre implícita

que levam a conflitos explícitos sobre maneiras diferentes e contraditórias de se ler o arquivo, ou seja, o conjunto de documentos disponíveis sobre uma questão, sobre uma temática.

A história do sistema dos gestos de leitura é anterior à construção do arquivo, ao acesso aos documentos, ao modo de apreendê-los nas silenciosas práticas de leitura que são espontâneas e reconstituíveis a partir de seus efeitos na escrita, pois:

consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a ‘leitura literal’ (enquanto apreensão do documento) numa ‘leitura’ interpretativa – que já é uma escritura. Assim começaria a se constituir um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do ‘trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma.’ (PÊCCHEUX, 2014, p. 59).

Pêcheux (2014) traz uma outra abordagem sobre a leitura de arquivo que, antecede a primeira abordagem e permite a sua manifestação. Nessa abordagem, destaca que existem aderências históricas que remetem ao fato de existir um “enorme trabalho anônimo, fastidioso, mas necessário, através do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva.” (p. 59). Assim, alguns sujeitos são autorizados a ler, escrever e a falar em seus próprios nomes, com suas obras próprias. Entretanto, há outros sujeitos com “gestos incansavelmente repetidos” (p. 59) pela cópia, transcrição, classificação, codificação e outros que constituem uma leitura que impõe ao sujeito leitor o seu apagamento em relação à instituição em que está inserido, levando à renúncia em relação à originalidade, “sobre esse apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa.” (p. 60).

Pêcheux (2014) mostra que há uma separação entre o que é literário e entre o que é científico em relação à leitura do arquivo, pois esta oposição evidente acaba por recobrir a leitura de arquivos e instaura uma divisão social do trabalho de leitura que está inscrita numa relação de dominação política:

a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas interpretações... (PÊCCHEUX, 2014, p. 60-61).

De acordo com Pêcheux (2014), a divisão social do trabalho da leitura está, na atualidade, se reorganizando, pois os distintos poderes demonstram interesse pelas ciências do

tratamento dos textos. Assim, os procedimentos objetivos levam a efeitos burocráticos. Por sua vez, a lógica das classificações remete ao desvio da atividade matemática pela gestão administrativa, “ou seja, pelo funcionamento de ‘máquinas’ cuja memória é constituída exclusivamente de lembranças, listas e quadros.” (PÊCHEUX, 2014, p. 61).

Ainda segundo Pêcheux, a “nova divisão do trabalho de leitura” leva à “reorganização social do trabalho intelectual” (p. 61), cujas consequências refletem sobre a relação da sociedade com sua própria memória histórica. Assim,

No cerne da questão: a ambiguidade fundamental da palavra de ordem ais que centenária ‘aprender a ler e a escrever’, que visa ao mesmo tempo à apreensão de um sentido unívoco inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas ‘leis’ semântico-pragmáticas da comunicação) e ao trabalho sobre a plurivocidade do sentido como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento. (PÊCHEUX, 2014, p. 61).

Pêcheux (2014) destaca que a análise discursivo-textual possibilita uma expansão dos privilégios produzidos pela leitura interpretativa de discursos políticos e publicitários que comprovam que a “leitura literal” (p. 63) torna-se insuficiente. Deste modo, a restrição política dos benefícios da leitura interpretativa relacionada ao trabalho intelectual e cultural remete à busca por uma semântica universal que regulamente “a produção e a interpretação dos enunciados científicos, tecnológicos, administrativos... mas também [...] dos enunciados políticos.” (PÊCHEUX, 2014, p. 63). Esse movimento levaria ao “policimento dos enunciados”, à “normalização asséptica da leitura e do pensamento” e do “apagamento seletivo da memória histórica.” (p. 63).

Ao propormos o movimento analítico que também se alicerça nas concepções de memória e de arquivo, destacamos as diversas representações imaginárias que são constituídas nos diversos meios que estabelecem a conjuntura da EJA, pois há o imaginário institucional do MEC que se propaga por meio do desenvolvimento de políticas públicas aplicadas ao público da EJA, o olhar desse Ministério frente à sociedade não-escolarizada e que necessita do ensino formal. Nessa esteira, também há os sujeitos que se configuram enquanto alunos da EJA, com as suas expectativas acerca da escolarização regular, e a sua situação familiar e social.

Assim, as diversas concepções e representações se renovam em conformidade com o dinamismo da própria sociedade e é por meio do fio discursivo, e das construções interpretativas que podemos compreender a diversidade que se instaura no panorama da EJA, tanto sob o viés institucional representado pelo MEC, quanto pelo viés social representado pelos educandos. Apesar das atualizações, o arquivo e a memória representam a própria historicização do sistema

educativo brasileiro e a agravante situação social excludente que assola, desde o início da colonização do país, principalmente, os sujeitos com pouca ou nenhuma escolaridade.

1.5 O silêncio

Orlandi (2007b), ao tratar sobre o silêncio destaca que o ato de falar também é um ato de separar e de distinguir, que remete ao silêncio para evitá-los. Nesse sentido, esse processo disciplina a significação, pois não coloca os sentidos em movimento. “A linguagem estabiliza o movimento dos sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito, se movem largamente.” (p. 27). Tais postulados mostram que quando o homem estabeleceu o silêncio como algo possível de ser discernido, também estabeleceu o espaço da linguagem.

Nessa esteira, mostra que há a multiplicidade entre as palavras, e, também, entre os silêncios, pois há “diferentes ordens de discurso em suas distintas propriedades e definições.” (p. 28). Orlandi (2007b) mostra que a política do silêncio remete ao silenciamento e a sua dimensão política demonstra que ele pode ser considerado, tanto na ordem da dominação, da opressão, quanto na ordem da opressão, da resistência.

Ao hipotetizar o fato de que o silêncio é fundante, Orlandi (2007b) mostra que “o silêncio é a matéria significativa por excelência, um *continuun* significativa. O real da significação é o silêncio. E como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real da do discurso.” (ORLANDI, 2007b, p. 29).

Os sujeitos sempre produzirão sentidos, seja por meio de palavras, ou, até mesmo, sem elas, pois diante do mundo, há a interpretação, há a necessidade de que tudo faça sentido, uma vez que a constituição do homem se dá por meio da sua relação com o simbólico.

Conforme Orlandi (2007b), para que se possa pensar sobre o silêncio, é necessário que se pense em relação ao “avesso da estrutura” (p. 30), sem as oposições e regras categóricas. Deste modo, é necessário considerar “não os produtos, mas os processos de significação, isto é, o discurso”. (p. 31). Para a linguista, em oposição ao pensamento sobre o silêncio enquanto falta, deve-se considerar o pensamento em relação à linguagem como excesso. Tais postulados mostram que:

o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é. Podemos mesmo chegar a uma proposição mais forte, invertendo a posição que nos é dada pelo senso comum (e sustentada pela ciência), na qual a linguagem aparece como ‘figura’ e o silêncio como ‘fundo’. Desse modo,

podemos dizer que o silêncio é que é ‘figura’, já que é fundante. Estruturante, pelo avesso. (ORLANDI, 2007b, p. 31).

Orlandi (2007b) mostra que o silêncio é constitutivo e tem superioridade em relação às palavras. Sobre a linguagem, a categorização do silêncio remete a um movimento periférico, um ruído. Assim, destaca que o homem é atravessado pelo desejo de unicidade que “é função da sua relação com o simbólico sob o modo do verbal.” (p. 32). Em relação à linguagem, essa é “conjunção significativa da existência e é produzida pelo homem, para domesticar a significação.” (p. 32).

A fala divide o silêncio. Organiza-o. O silêncio é disperso, e a fala é voltada para a unicidade e as entidades discretas. Formas. Segmentos visíveis e funcionais que tornam a significação calculável.

Se tudo isso pode ser dito a propósito da linguagem, falar do silêncio traz, em si, uma dificuldade maior, já que ele se apresenta como absoluto, contínuo, disperso.

O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das palavras. (ORLANDI, 2007b, p. 32).

Ao tratar sobre a questão do silêncio, Orlandi (2007b) mostra que ele é constituído por uma “grande extensão”, por um movimento que retorna e desloca. Assim, também é formado por algo “incalculável, disperso, profundo e imóvel em seu movimento monótono”, onde há “frestas que o tornam visível.” (p. 32). O som também é constituinte do silêncio, pois há a “repetição, não-finitude, movimento contínuo.” (p. 33).

Segundo a linguista, a matéria significativa do silêncio é diferente da significância da linguagem verbal ou não-verbal. Deste modo, “ao tornar visível a significação, a fala transforma a própria natureza da significação. Essa diferença de natureza pode ser mais bem pensada se considerarmos a articulação entre gesto e silêncio, enquanto expressividade.” (ORLANDI, 2007b., p. 34).

Em relação à identidade, a linguista mostra que há a coerência, a totalidade, a unicidade produzida pela relação do homem com a linguagem e que faz com que os próprios homens sejam visíveis e intercambiáveis, fato esse que é comum à espécie humana. Entretanto, é o silêncio que pode modificar a unicidade, pois é por meio do seu controle e da sua disciplina, que o homem pode fazer o silêncio falar, ou calar o sujeito. Assim, mostra que: “o homem – tendo de responder à injunção de transparência e objetividade – não se dá o tempo de trabalhar a diferença entre falar e significar.” (ORLANDI, 2007b, p. 34).

Orlandi mostra que para “nosso contexto histórico-social, um homem em silêncio é um homem sem sentido”. (p. 34). Assim, o homem deixa de lado o risco de construir significados, por isso, fala e enche o espaço com sons que criam “a ideia de silêncio como vazio, como falta.” (p. 34). A linguista mostra que o fato de o homem negar a sua relação com o silêncio, faz com que ele apague “uma das mediações que lhes são básicas.” (p. 35). Portanto, é a partir da eliminação da ideia de mediação, que são estabelecidas e desenvolvidas reflexões sobre a temática relacionada à linguagem e ao pensamento, e entre a linguagem e o mundo, a sociedade, “e que atribuem funções que confirmam a centralidade da linguagem.” (p. 35).

Orlandi (2007b) afirma que o fato dos sujeitos não falarem, mostra que eles não estão apenas mudos, mas em silêncio:

há o ‘pensamento’, a introspecção, a contemplação etc.
O nosso imaginário social destinou um lugar subalterno para o silêncio. Há uma ideologia da comunicação, do apagamento do silêncio, muito pronunciada nas sociedades contemporâneas. Isso se expressa pela urgência do dizer e pela multidão de linguagens a que estamos submetidos no cotidiano. Ao mesmo tempo, espera-se que estejam produzidos signos visíveis (audíveis) o tempo todo. Ilusão de controle pelo que “aparece”: temos de estar emitindo sinais sonoros (dizíveis, visíveis) continuamente. (ORLANDI, 2007b, p. 35).

Conforme Orlandi, há a hipótese de que há na relação com a linguagem uma progressão histórica do silêncio em direção à verbalização. Esse movimento influencia na prática geral da linguagem e no discurso da ciência. Ainda segundo a linguista, do século XIX até a atualidade, diversas linguagens foram produzidas e passaram à contenção do silêncio. As palavras, de modo indefinido, passaram a se desdobrar em palavras, “na maior parte das vezes, ecos do mesmo, sem sair do lugar.” (p. 37).

Segundo Orlandi (2007b), o silêncio media “as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras.” (p. 37). Deste modo, essa mediação passa a ser mais um dos elementos que revelam a ilusão referencial de que o silêncio não é transparente e que a sua atuação ocorre na passagem entre pensamento, palavra e coisa.

Para Orlandi (2007b), o silêncio significa de diversos modos e é objeto de estudos de distintas teorias, como por exemplo: a filosofia, a psicanálise, a semiologia, a etnologia e a linguística que, por sua vez, enfoca-o sob a perspectiva da elipse e do implícito. Conforme a linguista, há silêncios múltiplos, como por exemplo, “o das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício do poder, o da derrota da vontade, etc.” (p. 42).

Ao considerar a dimensão discursiva, Orlandi (2007b) mostra que o sentido se faz em diversas direções, como, por exemplo, em relação aos conceitos discursivos: interdiscurso, intertexto e relação de sentidos.

Sobre o desenvolvimento da significação, essa não se desenvolve sob uma perspectiva reta, mensurável, calculável e segmentável, pois os sentidos estão na dispersão, “eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio.” (p. 46). Nesse sentido, sobre a materialidade do sentido, essa não é indiferente aos processos de significação e a seus efeitos: “o silêncio significa de modo contínuo, absoluto, enquanto a linguagem verbal significa por unidades discretas, formais. Eis uma diferença que é preciso não apagar.” (ORLANDI, 2007b, p. 46-47).

Sobre as noções de completude e de incompletude, a linguista mostra que:

já tivemos ocasião de observar em diversas ocasiões que a incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurrar o que ela não é para o ‘nada’. Mas o silêncio significa esse ‘nada’ se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos se apresentam. (ORLANDI, 2007b, p. 47).

Ao tratar sobre a não-completude, que é inerente ao processo discursivo, Orlandi (2007b) mostra que a questão do silêncio é considerada da seguinte maneira: o silêncio, enquanto constituinte do sujeito, rompe com postura plena do eu, pois há a “asfixia do sujeito, já que o apagamento é necessário para sua constituição” (p. 49), pois o silenciamento constitui a identidade, uma vez que constitui o processo de identificação e lhe possibilita o processo de movimento; o silêncio, enquanto fator de constituição do sentido, produz o espaço em que há o movimento da materialidade significativa, “o não-dito necessário para o dito”. (p. 49).

Em relação ao silêncio, destacamos que essa categoria de análise remete aos não-ditos, pois um dizer sempre silenciara outros dizeres que não foram proferidos. O silêncio estabelece uma ampla rede de significados que por questões institucionalizadas e ideológicas, acabam sendo apagadas. Os sentidos silenciados acabam por emergir por meio do discurso dos alunos e do discurso do MEC e é por meio do dispositivo analítico da Análise de Discurso que são revelados deslizes que representam o que não foi dito, mas que, por sua vez, por meio da memória discursiva e do arquivo, acabam se mostrando e se abrindo a novos sentidos.

Desse modo, o não-dito acaba por ampliar uma teia de significações que historiciza e atualiza as diversas representações sobre a EJA no país. Esse movimento acaba

por instaurar a necessidade de inovações e a ampliação no sistema educacional brasileiro para que, a história não se repita, não se atualize em conformidade com o arquivo e a memória, pois a exclusão marca a sociedade e impede a escolarização das minorias que, muitas vezes é obrigada a abandonar os estudos para constituir a força produtiva e trabalhar para se sustentar. A inoperância ou a inexistência de políticas públicas que promovam a escolarização na idade regular acaba por constituir o futuro cenário de exclusão constituído por jovens e adultos não-escolarizados e que, muitas vezes, mesmo na vida adulta, ainda não podem frequentar a escola e acabam sendo silenciados.

1.6 Paráfrase e polissemia

Para a realização de nossa pesquisa, construímos recortes discursivos de diferentes fontes, dentre as quais, as *Propostas Curriculares para a EJA - primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano)*, os *Cadernos Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, especificamente, o fascículo número um, cujo título é *Alunos e alunas da EJA* e o vídeo da *Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos*, do ano de 2016. Todas essas materialidades foram elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC).

Tendo como fio condutor a importância da interpretação para a construção de novos sentidos e, principalmente, a noção de que os sentidos são instáveis e nunca se revelam por meio do que está dito e explícito, construímos sequências discursivas compostas por recortes discursivos textuais e capturas de tela do vídeo, sem ser de forma linear, mas a partir de processos de interpretação.

Ao tratarmos sobre a materialidade, vale ressaltar que:

quanto ao discurso e sua relação com a ideologia, a melhor maneira de compreendê-la, [...], é a afirmação de que a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade específica do discurso é a língua. Processo e movimento, matéria (substância suscetível de receber uma forma). (ORLANDI, 2016, p. 13).

Primeiramente, procedemos à leitura das *Propostas Curriculares*, em seguida, à leitura dos *Cadernos* com orientações metodológicas e com abordagens sobre o cotidiano de vida dos alunos jovens e adultos, por último, recorreremos às redes sociais, dentre as quais, destacamos as duas mais populares, o YouTube e o Facebook, pois foi por meio desses dois espaços virtuais que o MEC publicou o vídeo destinado à *Campanha Publicitária da EJA* para o ano de 2016.

Contudo, conforme as informações disponibilizadas sobre essa *Campanha*, é destacado que a sua veiculação também ocorreu na televisão e no rádio, por meio da publicação de um spot⁷ para rádio com o áudio que foi produzido para o vídeo.

Vejamos, a seguir, a imagem da página inicial do canal do MEC no YouTube e o seu perfil na rede social Facebook, em outubro de 2017:

Figura 2 - Captura de tela: Página inicial do canal do MEC no YouTube



Fonte: <https://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao/featured>

Figura 3 - Captura de tela: Perfil do MEC no Facebook

⁷ Trata-se de uma publicidade para rádio. “Texto comercial para transmissão radiofônica.” (HOUAISS, 2015).



Fonte:

https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/?hc_ref=ARSQHfjMP5QCIQVl6qtORC2o1LNbE77yETur2auaYUH18PEw9HA7rApKyyPqFx2zO04

Destacamos que o nosso corpus de análise constitui materialidades que estão disponíveis na internet, na página oficial do Ministério da Educação, no canal oficial do MEC no YouTube e no perfil desse Ministério no Facebook. Nesse sentido, as *Propostas Curriculares* e os *Cadernos Trabalhando com a EJA* estão disponibilizados no site do MEC, especificamente na aba “Secretarias”, na seção destinada à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), na guia “Publicações”, no item destinado aos *Materiais Didáticos* são apresentados os endereços eletrônicos que, respectivamente, correspondem às publicações que utilizamos. Portanto, os usuários podem baixar esses materiais em mídias digitais e utilizá-los posteriormente. Sobre o vídeo, conforme já explicitado, anteriormente, no item 2.3, os principais espaços da internet onde foram divulgados são as redes sociais, primeiramente, o YouTube e, logo depois, o Facebook.

Nesse sentido, elaboramos *Sequências Discursivas* que são constituídas por recortes discursivos de enunciados das *Propostas*, dos *Cadernos* e da *Campanha Publicitária*. Essas sequências podem ser constituídas pelos recortes textuais e pelas imagens obtidas por meio das capturas de tela.

As *Sequências Discursivas* que construímos foram elaboradas em um jogo parafrástico de regularidades. Para tanto, inserimos as *sequências discursivas* em subtítulos dentro do

Capítulo IV. Ainda em relação à Campanha Publicitária, procedemos às capturas de telas desse filme que resultou em imagens que foram analisadas. Em conformidade com o movimento de sentidos, dividimos o Capítulo IV em duas partes: 4.1 A não escolarização e a EJA e 4.2 O poder público e as consequências sociais dos alunos da EJA.

Conforme Orlandi (2007a), há uma relação entre a memória e o interdiscurso, pois em conformidade com tal perspectiva, ela é tratada como o próprio interdiscurso. Nesse sentido,

é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2007a, p. 31).

Ao propormos as análises por meio da Análise de Discurso de vertente pecheutiana, consideramos que existem distinções entre o gesto de interpretação do analista do discurso, que se dá com o apoio a um dispositivo teórico, em oposição ao gesto de interpretação do sujeito comum, que se dá por meio de um dispositivo ideológico com seu efeito de evidência, como bem afirma Orlandi:

o gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico enquanto o gesto do sujeito comum é determinado pelo dispositivo ideológico. Sem esquecer que determinar significa ser constitutivo e não relação de causa / efeito, muito menos mecânica. Nos dois gestos temos mediação. Mas a mediação da posição construída pelo analista não reflete, ao contrário, trabalha a questão da alteridade. Na mediação do dispositivo ideológico, o sujeito está sob o efeito do apagamento da alteridade (exterioridade, historicidade): daí a ilusão do sentido lá, de sua evidência (ORLANDI, 2012, p. 84).

Em relação à mediação instaurada pelo dispositivo teórico, espera-se que ela produza um deslocamento que permita ao analista trabalhar as fronteiras das formações discursivas, e por meio da interpretação, deslocar os sentidos já cristalizados e promover a abertura aos efeitos de sentido que foram produzidos em determinadas condições. Assim, é por meio dos vestígios que o analista elabora a sua interpretação. “São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção.” (ORLANDI, 2007a, p. 30). Esse movimento mostra que a emergência de sentidos está relacionada com o que foi dito, mas também, com o que não foi dito e com outros lugares, “assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto também faz parte dele.” (p. 31).

Nesse sentido, Orlandi (2012) mostra que não há a suposição da neutralidade do analista em relação aos sentidos, mas sim, que não é somente ele que está afetado pela interpretação, como um dispositivo analítico, marca uma posição em relação a outras. Assim, o dispositivo é capaz de deslocar a posição do analista, trabalhando o que é opaco na linguagem, a sua não-evidência, não relativizando e mediando a relação do sujeito com o gesto interpretativo.

Conforme Orlandi (2007a), enfatizamos que a Análise de Discurso não busca o sentido verdadeiro dos enunciados, mas o real sentido de sua materialidade linguística e histórica, pois a ideologia não pode ser aprendida e o inconsciente não pode ser controlado com o saber. O próprio funcionamento da língua é ideológico e a sua materialidade é colocada em jogo, pois todos os enunciados são passíveis de descrição e, conseqüentemente, de interpretação.

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se liga aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se inter-relacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão. (ORLANDI, 2007a, p. 60).

Conforme Léon e Pêcheux (2012), existem três condições fundamentais para a Análise de Discurso que remetem às seguintes posições teórico-metodológicas: A primeira condição trata da noção de leitura, e mostra o fato de que quando o sujeito lê um texto ou frase, as palavras não constituem somente uma tomada de informação, pois o sentido da palavra, da frase ou do texto, só existe em relação a outros textos, frases ou palavras que constituem seu contexto, onde as modalidades de acessibilidade são variáveis. Deste modo, “a análise de discurso se contenta em cercar o sentido de uma sequência (de extensão indeterminada) por meio de suas possibilidades de substituição, comutação e paráfrase.” (LÉON; PÊCHEUX, 2012, p. 165).

A segunda condição remete à estrutura dos dados, pois a análise da materialidade discursiva admite a estruturação dos arquivos submetidos à análise, ou seja, a construção do corpus. Assim, “um corpus é um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas [...], um corpus de arquivo textual não é um banco de dados.” (LÉON; PÊCHEUX, 2012, p. 165).

A terceira condição refere-se ao estatuto de enunciado, pois o historiador não possui contato com a informação factual, mas sim, com enunciados opacos e ambíguos, cuja leitura só pode ser efetuada em relação a outros textos, pois segundo Léon e Pêcheux (2012), a sequência discursiva não pode ser considerada como a articulação de informações, mas como uma série de mudanças de níveis que podem ser, sintaticamente, recuperados. “Isso nos faz afirmar a

inevitabilidade da análise sintática das sequências discursivas, fundada sobre o conhecimento de um real próprio à língua e determinado a possibilidade de mudanças de níveis.” (LÉON; PÊCHEUX, 2012, p. 166.)

Segundo Orlandi (2012), é por meio da noção de discurso que a AD alinha-se na relação do mundo com a linguagem, na noção constitutiva que é a condição para essa relação, não relação entre as coisas e a linguagem, pois pertencem a ordens diferentes, a do mundo e a da linguagem que, por sua vez, são incompatíveis. Nesse sentido,

a possibilidade mesma da relação mundo-linguagem se assenta na ideologia. Por outro lado, pela noção de ideologia, pela ideia de prática e de mediação, introduz-se a ideia da incompletude da linguagem, da falha. E por aí o lugar do possível. Se a linguagem e a ideologia fossem estruturas fechadas, acabadas, não haveria sujeito, não haveria sentido. A nível da língua como sistema (absolutamente) autônomo, o funcionamento só nos permitiria atingir o repetível formal, ou seja, nesse nível só poderíamos explicitar as regularidades que comandam formalmente o funcionamento da linguagem: as sistematicidades sintáticas, morfofonológicas. (ORLANDI, 2012, p. 28-29).

Conforme a autora, a compreensão do funcionamento discursivo, ou seja, para a explicação das suas regularidades, faz-se necessário “fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível a nível do discurso é histórico e não formal.” (p. 29). Sobre as noções de sujeito e do sentido na linguagem, é necessária a interferência da filosofia, das ciências das formações sociais, o simbólico é “uma questão aberta, uma questão de interpretação.” (p. 29).

Ainda segundo Orlandi (2012), sobre a regularidade na AD, “é função da relação contraditória da linguagem com a exterioridade.” (p. 29). O movimento da AD não é como na análise de conteúdo, do exterior ao texto, mas parte do conhecimento da exterioridade pelo modo como os sentidos emergem da discursividade do texto. Na AD, a noção de exterioridade transforma a noção de linguagem em relação à sua forma material, desloca a noção do que é social, histórico e ideológico no domínio das ciências humanas e sociais.

Em relação ao gesto de ler do analista do discurso no interior da discursividade que será analisada, Petri (2013) mostra que tal postura está relacionada à noção do “pêndulo no ponto zero e daí começa o movimento”. (p. 47). Essa analogia mostra que:

por um instante, então, o analista suspende o pêndulo e, imediatamente depois, passa a acompanhá-lo nas idas e vindas da teoria para a análise, perpassando de diferentes maneiras os elementos constitutivos do *corpus*, com suas opacidades, com suas resistências, com suas porosidades, com sua densidade,

com sua incompletude constitutiva. É por tudo isso que o movimento é imperfeito, e, na maioria das vezes, imprescindível também. Há uma disposição inicial das posições, mas não uma garantia de chegada. As relações simbólicas podem ser compreendidas a partir do funcionamento do dispositivo analítico, mas isso não ocorre em plenitude, pois o dispositivo analítico pode dar conta de algumas relações de diferentes facetas dessas relações; enfim, o dispositivo analítico é desafiado a explicitar processos ou partes do processo. (PETRI, 2013, p. 47).

Conforme Petri, o movimento realizado pelo pêndulo cria um espaço de jogo, trabalha com as questões que foram, inicialmente, propostas, reiterando-as ou descartando-as. É esse movimento pendular que remete ao trabalho do analista em relação aos instrumentos científicos, pois, as práticas científicas necessitam de instrumentos, mas o uso de instrumentos científicos, não garantem que as práticas científicas ocorram. Deste modo, o analista de discurso constrói o seu dispositivo analítico, lança o olhar crítico sobre o seu trabalho retoma questões e passa a lidar com o efeito de fim, uma vez que “num determinado momento, deve colocar um ponto final, mesmo não acreditando na existência do fim.” (p. 47). Por fim, Petri (2013) mostra que a metáfora do pêndulo também é útil para ilustrar esse movimento, pois uma vez instaurado o pêndulo, a sua natureza é oscilar. Assim, o funcionamento teórico-analítico da análise de discurso mostra que: “os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões.” (HENRY, 1993, p. 36, *apud* PETRI, 2013, p. 47).

É nesse sentido que desdobramos a nossa pesquisa rumo à interpretação por meio da metodologia da Análise de Discurso de vertente pecheutiana e mergulhamos em meio a diferentes discursos produzidos por esse Ministério para mostrarmos as possíveis representações construídas pelo MEC por meio do fio discursivo e que, por sua vez, se manifestam em diferentes condições de produção e nos interdiscursos. Tal movimento teórico e analítico permitiu correlacionarmos a porosidade, a instabilidade e a mudança de sentidos que são comuns às mais diversas manifestações discursivas humanas, à mesma porosidade, instabilidade e mudança de sentidos que invade a profusão discursiva tida como estável e que é legitimada pelo discurso do Ministério da Educação, especialmente, em relação à EJA.

Para a análise e a interpretação dos dados, contemplamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de vertente pecheutiana para problematizarmos sobre as representações contidas nos discursos do Ministério da Educação em relação à EJA e que se manifestam nos documentos oficiais por meio das *Propostas* e dos *Cadernos*, e também, por meio do filme da *Campanha Publicitária* para que pudéssemos buscar a construção dos sentidos.

CAPÍTULO II – OS DISCURSOS SOBRE A EJA

Nesse capítulo, trataremos sobre os discursos circulantes sobre a EJA, especialmente, no *site* do Ministério da Educação (MEC), na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); o esvaziamento do SECADI após a instauração do governo de Michel Temer; as repercussões nas políticas públicas desenvolvidas por essa secretaria após o seu esvaziamento; a história da educação brasileira e o enfoque ao ensino de jovens e adultos e, por último, um recorte a respeito das contribuições de Paulo Freire à Educação de Jovens e Adultos, especificamente, com temas que conversam com a nossa pesquisa.

2.1 Sobre o Ministério da Educação

As informações apresentadas nesse item, foram obtidas por meio de pesquisas no site do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2016). Logo a seguir, temos uma imagem do site com a *Apresentação* desse ministério. Essa imagem foi obtida no mês de março de 2017.

Figura 4 - Captura de tela: Portal do MEC



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/institucional>

Mencionamos a data de capturas de telas do site do MEC devido às diversas mudanças pelas quais esse Ministério passou após a instauração do Governo Temer, a partir de 31 de agosto de 2016. Dentre as mudanças, destacaremos, mais a frente, as modificações na SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

A história do MEC foi iniciada no ano de 1930 com a criação do Ministério dos Negócios da Educação Pública e Saúde, no governo do Presidente da República Getúlio Vargas. Nesse sentido, a responsabilidade desse Ministério não era somente a educação, mas também, as áreas da saúde, do esporte e do meio ambiente.

Por meio das informações do seu site e da interação com os brasileiros, “o MEC busca promover ensino de qualidade para nosso país”. No ano de 2007, após o lançamento do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), o MEC tem enfatizado uma “uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos” (BRASIL, 2016). O PDE preconiza que o investimento na Educação Básica também representa investir na educação profissional e na educação superior. Essa unidade entre os vários níveis de ensino remete à necessidade da participação de uma sociedade que seja unida em prol da educação.

Figura 5 – Logomarca do PDE



Fonte: <http://ilhadomelfm.com.br/educacao-o-programa-pde-tem-novas-turmas/>

As pesquisas realizadas por meio do campo “Buscar no portal”, no site do MEC, no mês de maio de 2017 demonstram que, atualmente, a sigla PDE representa outro programa, o *Programa de Desenvolvimento da Escola*. No entanto, verificamos, que, apesar dessa nova

correspondência, trata-se de um dos programas relacionados ao PDE, uma vez que a sigla desse novo programa indicia essa realidade: “Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola)” (BRASIL, 2017). Vejamos, a seguir, a imagem do portal do MEC que traz informações sobre esse plano:

Figura 6 – Captura de tela: Portal do MEC com informações do PDE-Escola



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/179-funcionamento>

O PDE-Escola auxilia as escolas públicas no oferecimento de mais qualidade de ensino ao estudante para propiciar a melhoria do aprendizado escolar. Deste modo, o “PDE-Escola auxilia as equipes a trabalhar com os mesmos objetivos e em busca de resultados comuns, reconhecendo que os ambientes sociais estão em constante mudança.” (BRASIL, 2017).

Na figura a seguir, apresentamos o site do PDE-Escola, trata-se de um espaço que promove o planejamento participativo e auxilia a escola pública a melhorar a sua gestão.

Figura 7 – Captura de tela: Portal do PDE-Escola



Fonte: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>

As escolas atendidas pelo programa recebem recursos financeiros para o desenvolvimento das ações propostas em seus planejamentos por meio do portal do PDDE⁸ Interativo - pddeinterativo.mec.gov.br.

Figura 8 – Captura de tela: Portal do PDDE-Interativo



Fonte: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/>

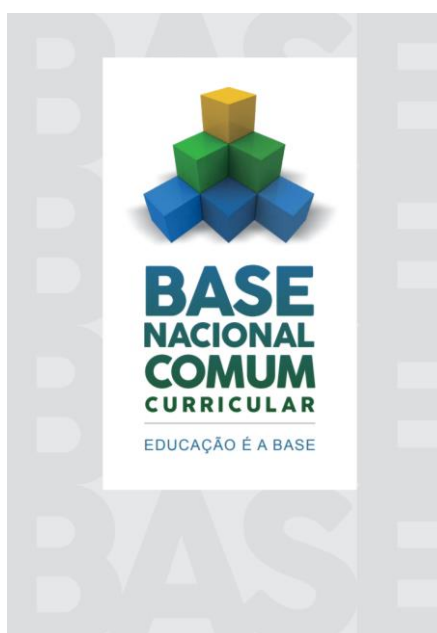
⁸ Programa Dinheiro Direto na Escola.

Por meio do site do PDDE-Interativo, a escola terá uma ferramenta de gestão para que a comunidade escolar identifique e solucione os problemas detectados, pois a prioridade de atendimento do MEC consiste na assistência técnica e financeira. “Para isso, as respostas do diagnóstico devem corresponder à realidade e devem ser pensadas coletivamente.” (BRASIL, 2017).

De acordo com o site do MEC (BRASIL, 2016), a discussão da Base Nacional Comum Curricular é um dos aspectos dessa unidade no país, pois há o envolvimento de pais de alunos, alunos, professores e gestores, e é por meio desse envolvimento que há o comprometimento e a consequente conquista por todos.

A figura apresentada a seguir foi obtida em maio de 2017, nela há a imagem da capa da terceira versão da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

Figura 9 – Capa da terceira versão da BNCC



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>

Conforme a *Base Curricular* (2017), será apresentada ao

Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (p. 5). [...] a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (p. 7).

O Ministério da Educação é um órgão da administração federal direta⁹ e a ele compete:

a política nacional de educação; a Educação Infantil; a educação em geral, que compreende o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Especial e a Educação a Distância, exceto o Ensino Militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. (BRASIL, 2016).

No ano de 1996, também foi criado o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF*¹⁰ que teve vigência até 2006 e foi substituído pelo *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB*¹¹. Esse fundo passou a abranger toda a Educação Básica, desde a Creche e a Pré-Escola que correspondem à Educação Infantil, até o Ensino Médio. Assim, diferentemente do FUNDEF que amparava somente o Ensino Fundamental, o FUNDEB ampara toda Educação Básica, o que representa um compromisso da União com a Educação Básica e que se estenderá até 2020. (BRASIL, 2016).

No ano de 1932, um grupo de intelectuais que objetivava elaborar um programa amplo e integrado de política educacional, lançou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cuja redação foi realizada por Fernando de Azevedo e assinado¹² por renomados educadores, como Anísio Teixeira. Nesse manifesto, havia a proposta do Estado organizar um plano geral de educação e que fosse firmada a escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Naquela época, a área da educação era dividida entre o Estado e a igreja católica.

⁹ Conforme o Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990, “a Administração Pública Federal direta compreende a Presidência da República e os seguintes Ministérios: I - da Justiça; II - da Marinha; III - do Exército; IV - das Relações Exteriores; V - da Educação; VI - da Aeronáutica; VII - da Saúde; VIII - da Economia, Fazenda e Planejamento; IX - da Agricultura e Reforma Agrária; X - do Trabalho e da Previdência Social; XI - da Infraestrutura; e XII - da Ação Social”.

¹⁰ Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996.

¹¹ Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007.

¹² Os signatários do Manifesto foram: “Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes”. (VIDAL, 2013, p. 589).

Já em 1934, com a provação da nova Constituição Federal, a educação passou a ser considerada como um direito de todos, também passou a ser ministrada pela família e pelo poder público. Vejamos um trecho da Constituição Federal de 1934:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Nesse sentido, no período de 1934 a 1940, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho teve a sua gestão marcada pela modificação do Ensino Secundário¹³ e o Ensino Universitário. Esse período também é marcado pela implantação das bases da educação nacional no Brasil. Já a sigla MEC surgiu no ano de 1953 e passou a representar o Ministério da Educação e da Cultura, uma vez que a área da Saúde tornou-se autônoma.

Conforme o site do MEC (2016), até o ano de 1960, o sistema educacional brasileiro era centralizado e ditava um modelo que era seguido por todos os estados e municípios. Após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁴ (LDB) de 1961, a centralização da gestão educacional foi reduzida e os Estados e os Municípios passaram a ter uma maior autonomia. Conforme o *Título V – Dos Sistemas de Ensino*, ficou estabelecido que:

Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos. (BRASIL, 1961).

O site mostra que a reforma universitária de 1968 deu-se como consequência da LDB de 1961, pois assegurou a autonomia didática, científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. Vejamos o artigo da referida LDB que propiciou o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil:

Art. 80 - As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos. (BRASIL, 1961)

¹³ Conforme o Dicionário Eletrônico Houaiss (2015), “Diz-se de ou grau intermediário entre o primário e o superior”. Atualmente, o Ensino Médio.

¹⁴ Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.

Essa reforma educacional proporcionou o avanço na educação superior brasileira, pois foi instituído um modelo de organização única para as universidades pública e privadas do país.

Em 1971, a educação brasileira passou a ser regida por uma nova LDB¹⁵. Essa nova legislação tornou obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos, também previa um currículo comum para o Primeiro Grau e para o Segundo Grau¹⁶, também acrescentou uma parte diversificada para contemplar as diferenças e as especificidades regionais. Nesse sentido, a LDB estabelecia o seguinte:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.
§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

[...]

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos. (BRASIL, 1971).

Por fim, o site do MEC destaca que com a criação do Ministério da Cultura no ano de 1985 e com a transformação do MEC em Ministério da Educação e do Desporto em 1995, essa instituição passou a ser responsabilizada somente pela educação no ano de 1995.

¹⁵ Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.

¹⁶ O Primeiro Grau e o Segundo Grau correspondem ao atual Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

No ano de 1996, uma nova reforma educacional foi promovida no país com a criação da recente LDB¹⁷ que propiciou diversas mudanças, como a inclusão da Educação Infantil em Creches e Pré-escolas. Essa lei também regulamentou a adequada formação profissional dos que atuam na Educação Básica e para que essa garantia recebesse a atenção necessária, foi elaborado um capítulo destinado a esses profissionais: *TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação*.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2009).

O texto apresentado na citação anterior, corresponde à alteração da LDB 9394/96, por meio da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Essa alteração teve a finalidade de “discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.” (BRASIL, 2009).

O site do MEC também destaca sobre a importância e a necessidade do estabelecimento do diálogo entre a sociedade e o Ministério. Para tanto, há a apresentação da *Carta de Serviços ao Cidadão*, por meio de um link¹⁸ disponível no site do Ministério. Deste modo, essa Carta proporciona ao cidadão, informações sobre o MEC e as respectivas políticas públicas sob

¹⁷ Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

¹⁸ O hipertexto correspondente às informações da referida Carta está disponível no endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=24851-carta-de-servicos-ao-cidadao-mec-pdf&Itemid=30192. Trata-se do Decreto nº 6.932, de 11 de Agosto de 2009. Acesso em 11/08/2016.

responsabilidade desse Ministério, também há a disponibilização dos principais serviços e canais de atendimento que estão no site.

Essa carta reflete o compromisso do MEC com o desenvolvimento da Educação. Ela é fundamental para a construção de uma Pátria Educadora¹⁹ a participação de cada cidadão, de cada família, empresa e instituição deste país. O cidadão deve usar essa carta e ajudar o MEC a melhorá-la, em benefício de todos. (BRASIL, 2016).

No item a seguir, passaremos às informações sobre o órgão do MEC que é o responsável, de modo efetivo, pelo desenvolvimento de políticas públicas educacionais destinadas à EJA. Trata-se da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a SECADI.

2.2 Sobre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

O site do MEC (2016) mostra que a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)*, por meio de articulações com os diversos sistemas de ensino, promove políticas educacionais nas áreas de alfabetização de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

O objetivo dessa secretaria é:

contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (BRASIL, 2016).

Vejamos a imagem do site da SECADI:

¹⁹ O slogan “Brasil, pátria educadora” constituía o lema da gestão da Presidência da República da Senhora Dilma Vana Rousseff.

Figura 10 - Captura de tela: Portal da SECADI



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>

Conforme Oliveira (2014), ao considerarmos a intersetorialidade no âmbito da integração e da integralização das políticas para o alcance de um objetivo em comum, por meio da elaboração de consensos em instâncias deliberativas e com a significativa participação do setor educacional, há a potencialização das ações que visam o desenvolvimento da qualidade na educação. Contudo, o estabelecimento de áreas de convergência na área educacional, sem a definição de objetivos específicos da educação e sem o acréscimo de recursos para esse fim, há a consequente criação de desafios para a gestão educacional, o que “pode criar campos de conflitos e intensificação da dinâmica administrativa sem, no entanto, contribuir com o alcance dos fins construídos nas instituições educacionais.” (OLIVEIRA, 2012, p. 13-14).

Nesse sentido, os avanços que podem ser obtidos por meio da garantia dos direitos educacionais a partir das ações intersetoriais, correspondem à integração, com a junção

dos Sistemas de Assistência Social (SUAS), do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Educacional, entre outras instituições governamentais, na perspectiva da criação de vias institucionais de acesso mais eficazes para o atendimento das necessidades, ou demandas, surgidas no campo educacional. (OLIVEIRA, 2012, p. 13-14).

Apesar da atuação e da relevância do caráter intersetorial, Oliveira (2012) mostra que há a necessidade de devolver para escola o olhar sobre a natureza específica de sua

institucionalidade: a educação escolar. Assim, perceber a natureza específica do campo da Assistência Social e das outras áreas que podem contribuir à educação escolar, mostra que os diversos campos têm naturezas que se complementam, mas não podem, as políticas desenvolvidas pelos diferentes setores, se sobrepor ou se confundir com a área educacional. Essa realidade mostra que, antes da atuação dessas áreas na esfera educacional, há a necessidade de que estabeleçam a articulação na esfera intersetorial.

A integração dos Sistemas e dos Espaços Institucionais só ocorre a partir da institucionalização do trabalho intersetorial. Os efeitos desse trabalho remetem à melhoria das ações educacionais na escola e a consequente melhoria da qualidade na educação. Nesse sentido, as melhorias estão relacionadas à compreensão de problemáticas que atingem o desempenho e, frequentemente, o desenvolvimento escolar do educando, como os de ordem social, psicológica, econômica, violência, saúde e outros.

Essa integração pode ser desenvolvida por setores distintos à escola, como, por exemplo a Assistência Social que, segundo o site²⁰ do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, no menu “Assuntos”, no item “Assistência Social”, define as funções desse setor e destaca os “Serviços e Programas” desenvolvidos:

A política de assistência social oferece um conjunto de serviços para garantir que o cidadão não fique desamparado quando ocorram situações inesperadas, nas quais a sua capacidade de acessar direitos sociais fica comprometida. [...]. Além disso, trabalha em parceria com outras políticas públicas e encaminha os cidadãos a outros órgãos quando as situações enfrentadas não podem ser resolvidas somente pela assistência social, como nos casos que envolvem desemprego, violência, doenças, acesso à educação, saneamento básico, moradia, entre outros. (BRASIL, 2017).

A seguir, a captura de tela do site do Ministério do Desenvolvimento e da Assistência Social:

²⁰ Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/servicos-e-programas>. Acesso em 02/10/2017.

Figura 11 - Captura de tela: Portal do Ministério do Desenvolvimento e da Assistência Social



Fonte: <http://mds.gov.br/>

Essas ações podem contribuir com a resolução dos problemas sociais que interferem de modo negativo no processo de ensino e de aprendizagem, pois ultrapassam a capacidade resolutiva da própria escola.

Conforme o MEC (2016), as ações, os projetos e os programas da SECADI são destinados à formação de gestores e de educadores, à elaboração e à distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas. A SECADI busca abarcar os fatores que promovem, de modo pleno, o acesso à escolarização e à participação dos estudantes. Nesse sentido, visa à redução das desigualdades educacionais, com respeito à equidade e às diferenças.

Em relação aos processos finais, a SECADI privilegia o fortalecimento das políticas educacionais destinadas à educação intercultural dos povos indígenas, o atendimento às peculiaridades das populações do campo, das comunidades advindas de quilombo e demais povos, às relações étnico-raciais, a sustentabilidade socioambiental, a educação em direitos humanos relacionados ao gênero e à diversidade sexual, a educação especial face à educação inclusiva, a alfabetização, o aumento da escolaridade, a qualificação profissional e a participação cidadã, assim como a execução de estratégias específicas à juventude e às pessoas privadas de liberdade.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para que, no currículo oficial da Rede de Ensino, fosse incluída a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira”. Nesse sentido, a redação da LDB ficou configurada da seguinte maneira:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003).

Entretanto, a partir da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, houve a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para que fosse incluído no Currículo Oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Portanto, o Artigo 26-A da LDB nº 9.394/96 passou a vigorar com o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

A legislação que trata da educação brasileira progrediu no sentido das inovações curriculares, pois, primeiramente, acrescentou-se o ensino a temática “História e Cultura Afro-

Brasileira” e, num segundo momento, a temática estabelecida pela legislação foi no tocante à “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Portanto, foram contempladas as temáticas de etnias, tanto afro-brasileiras, quanto, indígena. Deste modo, por meio da reestruturação curricular, buscou-se valorizar e considerar uma significativa parte constituinte da cultura nacional, a miscigenação do povo brasileiro, e, principalmente, buscou-se minimizar as desigualdades sociais.

Segundo o portal do MEC, essas políticas objetivam reduzir as desigualdades sociais, atender a públicos específicos e, também, aqueles excluídos do processo educacional. Deste modo, o MEC salienta as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a construção de um sistema de educação inclusivo, que garante o direito universal de acesso à escolarização e que assegure o respeito e a valorização das diversidades humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional.

O próximo item refere-se às interferências ocorridas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e no Programa Brasil Alfabetizado após o início da instauração do governo provisório do senhor Michel Temer.

2.3 A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI - e o Governo Temer

Conforme o Portal da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), após o início do processo de impeachment da Presidente da República eleita, a senhora Dilma Vana Rousseff, e com a votação da primeira etapa desse processo na Câmara dos Deputados no dia 17 de abril de 2016 que culminou com o afastamento da Presidente, o Vice-presidente da República, o senhor Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu o governo provisório²¹ da Presidência da República. Deste modo, o presidente eleito iniciou o seu mandato provisório com diversos cortes em recursos financeiros públicos para conter gastos. (BRASIL, 2017).

De acordo com o site de notícias Rede Brasil Atual, na seção Educação, a publicação de matéria ocorrida no dia 02 de junho de 2016, com a autoria de Cida de Oliveira, destaca os cortes do governo provisório e mostra que o Ministro da Educação em exercício, o senhor

²¹ O fim do governo provisório ocorreria, somente, após a conclusão do processo de impeachment com a última votação realizada no plenário do Senado Federal, na quarta-feira, dia 31 de agosto de 2016. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2016/04/entenda-ponto-ponto-dos-processos-que-questionam-o-mandato-de-dilma>>. Acesso em 07/01/2017.

Mendonça Filho havia exonerado 31 assessores do MEC. O lide²² da matéria destacava que “Para coordenador do Fórum, que articula ações como as do Plano Nacional de Educação com estados e municípios, objetivo é atingir participação social”. Nesse sentido, as exonerações publicadas no Diário Oficial da União do dia 1º de junho de 2016²³, revelam que dentre os trinta e um servidores demitidos, vinte e três pertenciam à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), oito servidores pertenciam à Secretaria Executiva do Ministério da Educação.

O portal Rede Brasil Atual destaca que as exonerações prejudicam as atividades do Fórum Nacional de Educação (FNE), que foi um órgão criado no de 2010, por meio de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae). A criação desse órgão, segundo a colunista objetivava:

mediar a interlocução e promover a participação e controle social, seja no processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação, no acompanhamento da tramitação de projetos legislativos referentes às políticas para o setor e na avaliação dos impactos da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros. (REDE BRASIL ATUAL, 2016).

A colunista também informa que segundo o coordenador do FNE, o senhor Heleno Araújo, não há mais equipe de trabalho e há algum tempo, a atuação dos servidores demitidos já estava sendo prejudicada, pois a Secretaria Executiva do MEC se negava em tomar providências. Assim, colunista destaca o posicionamento do coordenador:

Não vínhamos mais conseguindo sequer encaminhar as solicitações de convites para o trabalho de articulação dos planos de Educação de estados e municípios. No dia 31, fomos pedir, formalmente, para que esses encaminhamentos fossem providenciados. E ontem sabemos que a toda a equipe seria exonerada. (REDE BRASIL ATUAL, 2016).

A colunista também destaca o posicionamento de Araújo em relação à atual gestão do MEC, pois há projetos em que há o “cerceamento da prática docente, de criminalização da promoção e reflexão sobre os direitos humanos por parte de setores que considera fundamentalistas”. Assim, Oliveira (2016) afirma que a SECADI acabou sendo desmontada e segundo um dos servidores exonerados, o professor do Centro de Estudos Avançados e

²² “Abertura de texto jornalístico que apresenta sucintamente o assunto ou destaca o fato essencial da matéria.” (HOUAISS, 2015).

²³ Trata-se da Portaria de 1º de Junho de 2016, publicada no Diário Oficial da União.

Multidisciplinares da Universidade Federal de Brasília (UnB), Murilo Camargo, em sua página no Facebook, escreveu o seguinte relato:

Encabecei a lista dos exonerados hoje! Estou feliz por estar do lado certo e, ao mesmo tempo, triste por ver o início do desmonte da Secadi com a exoneração de quase metade de seu quadro em uma única canetada. Volto para a UnB e, de lá, continuaremos lutando pela EJA, pela diversidade e inclusão na educação! (REDE BRASIL ATUAL, 2016).

Ainda em relação aos cortes que afetaram diretamente às políticas educacionais de apoio à Educação de Jovens e Adultos, o site do jornal Folha de São Paulo publicou no dia 28 de agosto de 2016, uma matéria que mostra que o governo Temer também suspendeu o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Conforme o portal do MEC, esse programa foi iniciado no ano de 2003 e é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, e destina-se ao acesso à cidadania e também busca despertar nos sujeitos atendidos, o interesse pela elevação da escolaridade. O MEC também destaca que esse programa é desenvolvido em todo o território nacional e que atende, de modo prioritário, os municípios com elevado índice de analfabetismo, dentro os quais, 90% estão situados na região Nordeste. Assim, esses municípios recebem apoio técnico para o desenvolvimento técnico das ações do programa para que seja garantido o prosseguimento dos estudos dos alunos em processo de alfabetização. (BRASIL, 2017).

Segundo o MEC, o objetivo desse programa é

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2017).

O site da Folha de São Paulo (2016) destaca, no início da matéria, o fato de que o país possui “uma das piores taxas de analfabetismo da América do Sul e sem cumprir compromissos internacionais na área, o Brasil interrompeu o programa federal que ensina jovens e adultos a ler e escrever.” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

A autoria da matéria é da jornalista Angela Pinho que destaca essa realidade brasileira com a afirmação de que “ao todo, 13 milhões no país não sabem decifrar nem um bilhete simples, o equivalente a 8,3% da população com 15 anos ou mais. Esse contingente era alvo do Brasil Alfabetizado, executado por Estados e municípios com verba do governo federal.” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

De acordo com Pinho (2016), o MEC informou que o programa estaria em execução, mas os governos estaduais e as prefeituras informaram que o sistema virtual onde os alunos são cadastrados, não permitia o cadastro de alunos e isso não permitia o início de novas turmas. O site da Folha (2016) ainda informa que a interrupção do Programa foi confirmada pelo ministro Mendonça Filho a uma cidadã que realizou questionamentos sobre o ocorrido por meio da Lei de Acesso à Informação. Segundo a colunista, até o mês de agosto de 2016, somente os alunos cadastrados antes do bloqueio do sistema frequentaram as aulas, ou seja, 168 mil alunos que iniciaram os seus estudos no mês de outubro do ano de 2015. Segundo a jornalista, “o número explicita o encolhimento do programa. Relatórios da pasta mostram que, até 2013 (dados mais recentes), eram ao menos 1 milhão de atendidos ao ano.” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

Conforme a jornalista, a Folha contatou os governos da região Nordeste para obter informações sobre a situação do Programa Brasil Alfabetizado. Nessa região, o número de analfabetos corresponde a 54% do total do país. Dentre os nove Estados da região, sete estados responderam aos questionamentos e informaram que desde o bloqueio do Programa, houve a redução do número dos atendidos e, em alguns casos, também ocorreu a extinção de cursos de alfabetização. Pinho mostra que segundo a diretora de políticas de Educação de Alagoas, Tereza Neuma, apesar da inserção dos nomes dos alunos ter ocorrido em maio, logo no início do mês de junho, o MEC avisou que o sistema havia sido fechado.

A colunista também informa o posicionamento do MEC em relação ao Programa Brasil Alfabetizado e destaca que segundo o Ministério, o Programa “está mantido e encontra-se em execução.” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016). O Ministério também informou que novas turmas serão preparadas para o ingresso, mas não há data definida. A assessoria da pasta informou que as turmas do programa, em agosto de 2015, foram iniciadas no mês de outubro de 2015 e têm a duração de oito meses. O atual ciclo de estudos é constituído por 17.445 turmas e são atendidos 167.971 alunos em processo de alfabetização.

O portal da Folha também mostra que segundo a gestão do ministro Mendonça Filho, que assumiu o MEC em maio de 2016, ocorreram “cortes no orçamento de 2016 para os programas Brasil Alfabetizado, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Pro Jovem no valor de R\$ 120 milhões, e que os mesmos programas já haviam sofrido corte na ordem de R\$ 112 milhões em 2015.” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

A jornalista destaca o posicionamento do MEC em resposta à Folha:

Infelizmente, os indicadores de analfabetismo entre jovens e adultos ainda são elevados [...]. O MEC considera a alfabetização uma política pública

prioritária, está discutindo com vários segmentos o problema, avaliado os programas de alfabetização existentes e estuda a melhor forma de reverter esse cenário. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

A jornalista também tratou sobre as considerações feitas pela assessoria do ex-ministro da Educação Aloizio Mercadante – Partido dos Trabalhadores (PT), que ocupou a frente do Ministério até o afastamento da presidente Dilma Rousseff, os problemas orçamentários da pasta foram relacionados à situação política do país, criticou a situação dessas políticas públicas, e também, o "desmonte" da área. Segundo a Folha, o ex-ministro informou que mesmo com os cortes orçamentários, manteve o Programa Brasil Alfabetizado no ano de 2016. Nesse sentido, a jornalista ainda informa que para a equipe do ex-ministro, “questões orçamentárias do MEC estavam ligadas à espera pela aprovação da alteração da meta fiscal no Congresso.” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

Para a elaboração dos itens dessa pesquisa, especialmente os que constituem a caracterização da SECADI e o atual governo em relação a essa secretaria, realizamos diversas consultas na página da SECADI, no portal do Ministério da Educação, e, também, na página do PBA. Entretanto, não há indícios explícitos por meio de notas explicativas ou informativos em relação à exoneração dos servidores que compõem esse órgão do Ministério ou informações sobre a redução da abrangência do Programa Brasil Alfabetizado. Também não há notas explicativas em relação à tomada de decisão, por parte do Ministro, de forma abrupta, à exoneração desses servidores, muito menos, às possíveis consequências desse ato em relação ao processo de alfabetização, à educação de jovens e adultos, à educação em direitos humanos, à educação especial e para as relações étnico-raciais, e, à educação inclusiva que, por sua vez, integram os objetivos pelos quais a SECADI desenvolve as suas políticas públicas. (BRASIL, 2016).

As informações a seguir são referentes à história da educação e também à história da educação da EJA no Brasil. Nesse sentido, são abordados os principais movimentos educacionais referentes ao público jovem e adulto, que, por sua vez se manifestaram desde o início da colonização com os padres jesuítas.

2.4 O Esvaziamento da SECADI pelo Governo Temer

Após a realização de consultas ao Diário Oficial da União, Seção 2, publicado em 2 de Junho de 2016, na seção destinada ao “Ministério da Educação”, há as publicações do “Gabinete

do Ministro”, o senhor José Mendonça Bezerra Filho, que, por meio das “Portarias de 1º de Junho de 2016”, dispôs sobre as exonerações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão deste Ministério - SECADI-MEC, e da Secretaria Executiva dos seguintes servidores e dos seus respectivos cargos: Murilo Silva De Camargo, Assessor; Mauro José Da Silva, Coordenador-Geral da Coordenação-Geral de Alfabetização da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Cristiano Cezar De Oliveira Passos, Coordenador-Geral da Coordenação-Geral de Educação Ambiental da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Eliana Lucia Ferreira, Coordenação-Geral da Política Pedagógica da Educação Especial da Diretoria de Políticas de Educação Especial; Walter Borges dos Santos Filho, Coordenador-Geral da Coordenação-Geral da Política de Acessibilidade na Escola da Diretoria de Políticas de Educação Especial; Edmilson Santos dos Santos, Coordenador-Geral da Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; Marcos Maia Antunes, Coordenador-Geral da Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Camila Maria Moreno da Silva, Coordenador-Geral da Coordenação-Geral de Direitos Humanos da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Maria das Graças Correia de Almeida, Coordenador-Geral da Coordenação-Geral de Políticas Pedagógicas para a Juventude da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; Irlane Maria Cavalcante Medeiros, Assessor; Paulo Vinicius Zanchet Maciel, Assessor da Secretaria Executiva do MEC; Jader De Pietro Alves, Coordenador-Geral da Coordenação-Geral de Acompanhamento e Avaliação das Políticas de Inclusão Educacional para a Juventude da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; Nadia Mara Silva Leitão, Assessor da Secretaria Executiva do MEC. Deste modo, totalizando a exoneração de 11 servidores da SECADI e 2 assessores da Secretaria Executiva do MEC pelo Ministro da Educação em exercício.

As consultas realizadas nessa mesma publicação indicam as exonerações que foram realizadas pela Secretária Executiva do MEC, a senhora Maria Helena Guimarães de Castro, por meio da “Secretaria Executiva” do Ministério e com as “Portarias de 31 de Maio de 2016”. Assim, foram dispostas as exonerações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério - SECADI-MEC, e da Secretaria Executiva dos seguintes servidores e dos seus cargos: Marly Braga De Oliveira, Assistente da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Anaximandro Vieira Delmondes, Assistente do Gabinete da SECADI; Paula Joana Bareiro Tavares, Coordenador da Coordenação-Geral de

Alfabetização da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Rodrigo Siqueira De Oliveira, Assistente da Coordenação-Geral de Alfabetização da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Luiz Claudio Machado Dos Santos, Coordenador da Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Fernanda Sena De Carvalho, Assistente Técnico da Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Lidiane Madeiro De Almeida, Assistente da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Nilton Cesar Espindola, Assistente da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; Leila Taeko Jin Brandão, Assistente Técnico da Coordenação-Geral de Políticas Pedagógicas para a Juventude da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; Marcio Da Costa Arruda, Assistente da Coordenação-Geral de Políticas Pedagógicas para a Juventude da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; Jose Dos Santos Pugas, Coordenação-Geral de Acompanhamento e Avaliação das Políticas de Inclusão Educacional para a Juventude da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; Evany Fernandes Pereira, Assistente Técnico da Coordenação-Geral de Acompanhamento e Avaliação das Políticas de Inclusão Educacional para a Juventude da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; John Jackie Gonçalves Oliveira, Assessor Técnico da Secretaria Executiva do MEC; Leda Maria Gomes, Assistente do Gabinete da Secretaria Executiva do MEC; Glorineide Pereira Sousa, Assistente do Gabinete da Secretaria Executiva do MEC; Ana Cristina Gomes Saraiva, Coordenador do Gabinete da Secretaria Executiva do MEC; Vicente De Paula Sales, Chefe de Serviço do Gabinete da Secretaria Executiva do MEC; Lilia De Matos Alvarenga, Chefe de Serviço do Gabinete da Secretaria Executiva do MEC. Nesse sentido, a Secretária Executiva exonerou 12 servidores da SECADI e 6 servidores da Secretaria Executiva do MEC.

As exonerações foram realizadas em conjunto, pelo Ministro de Estado da Educação e pela Secretária Executiva do MEC e foram assinadas pelos seus representantes legais o senhor José Mendonça Bezerra Filho e a senhora Maria Helena Guimarães de Castro, respectivamente. É relevante elucidar algumas abordagens realizadas pela mídia em relação aos signatários das demissões e responsáveis pelas pastas. Nesse sentido, consultas realizadas com a finalidade de verificar se ocorreram novas contratações de servidores para que ocupassem os que foram exonerados, mostram que até a presente data²⁴, não houve substituições dos cargos em vacância.

²⁴ Quinta-feira, 05 de outubro de 2017.

2.5 Algumas repercussões após o esvaziamento da SECADI

Tanto o Ministro da Educação, quanto a Secretária Executiva apresentam posturas divergentes da antiga gestão petista no que tange às políticas educacionais e, especialmente, àquelas, cujo foco está na inclusão e que eram desenvolvidas pela SECADI. Diversos noticiários virtuais destacam esses posicionamentos dos referidos gestores educacionais e destacam as suas posturas contrárias à inclusão social e educacional. Vejamos:

Apesar de afirmar que “importantes projetos do Ministério da Educação” serão “preservados, mantidos e aprimorados”, tanto suas primeiras entrevistas quanto seu histórico contrário ao fortalecimento da educação pública e gratuita denunciam o contrário.

O ministro golpista da Educação é filiado ao DEM²⁵, partido que sempre atacou os avanços dos governos Lula e Dilma para democratizar o acesso ao ensino superior. Em 2009, a legenda ingressou com uma ação no Supremo Tribunal Federal (STF) para pedir o fim da política de cotas do governo federal. O partido do novo ministro também foi contrário ao ProUni²⁶, FIES²⁷, Enem²⁸, à destinação de 50% do fundo do pré-sal para a Educação e 75% dos royalties do petróleo para o setor, ou seja, a todas as políticas e programas educacionais que, na última década, possibilitaram a milhares de jovens sonhar com um futuro melhor.

[...] Mendonça Filho já se mostrou favorável a uma maior participação da iniciativa privada no ensino superior. [...].

O ministro do governo ilegítimo de Temer disse em entrevista ao UOL²⁹ que apoiaria as universidades públicas a cobrar mensalidades em cursos de extensão e pós-graduação. Devido à repercussão negativa, no dia seguinte, recuou da iniciativa. Só não pôde recuar de seu voto favorável a PEC 395/2014, que excluiu o princípio constitucional da gratuidade às atividades de extensão caracterizadas como cursos de treinamento e aperfeiçoamento. (AGÊNCIA PT DE NOTÍCIAS, 2016).

²⁵ Abreviatura do partido político brasileiro DEM. Esse partido é de centro-direita/direita, cujas ideologias são o liberalismo e o conservadorismo liberal. Disponível em: www.siglaseabreviaturas.com/dem. Acesso em 07/10/2017.

²⁶ Programa Universidade para Todos, cuja finalidade é conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em 07/10/2017.

²⁷ Fundo de Financiamento Estudantil, trata-se de um programa do Ministério da Educação que destina-se a financiar a graduação no Ensino Superior em instituições que não são gratuitas. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em 07/10/2017.

²⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

²⁹ Universo Online é a maior empresa brasileira de conteúdos, produtos e serviços de Internet. É pertencente ao Grupo Folha, presta serviços digitais e de tecnologia com vários canais de jornalismo. Disponível em: <http://sobreuol.noticias.uol.com.br/>. Acesso em 07/10/2017.

Nessa mesma esteira, a postura da Secretária Executiva do Ministério também indicia o distanciamento das políticas públicas educacionais destinadas à inclusão educacional.

Em reunião com dirigentes da Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (Proifes), a secretária executiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Maria Helena Guimarães de Castro, defendeu a cobrança de mensalidades nos Institutos Federais.

[...].

Logo no início da reunião, antes mesmo da pauta ser apresentada pelo presidente do Proifes, Eduardo Rolim, a secretária do MEC começou a falar sobre receitas. “Não podemos criar situações incompatíveis com o mundo que estamos vivendo, de queda de receita, de mudança no paradigma da economia do país. Nós só aumentamos em folha de pagamento”.

Maria Helena ainda citou as realidades do ensino superior em Portugal, Inglaterra, França e Alemanha, para defender a cobrança de mensalidades no Brasil. “Aliás, nem sei ainda que países têm universidades públicas plenamente gratuitas para todos, independente da situação socioeconômica. O Brasil não pode ficar fora do mundo real”, disse ela. (AGÊNCIA PT DE NOTÍCIAS, 2017).

Por fim, tanto as exonerações que esvaziaram a SECADI, quanto as declarações do Ministro e da Secretária Executiva, evidenciam uma política contrária aos princípios da SECADI e das necessidades dos que necessitam da instauração de políticas públicas educacionais afirmativas e inclusivas. Deste modo, há a predominância da eternização da exclusão daqueles que necessitam do apoio do Estado para a realização de seus estudos. Os recortes apresentados salientam a concepção capitalista desses agentes públicos que, por sua vez, acabam por diminuir e, até mesmo, exterminar as chances e as condições dos menos favorecidos financeiramente.

A repercussão do esvaziamento da SECADI foi negativa, e tal fato é evidenciado pelo registro das notas taquigráficas³⁰ do Senado Federal, especialmente, referentes à *3ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura*, ocorrida na quinta-feira, 9 de fevereiro de 2017, às 11 horas, na 4ª Sessão (Sessão Deliberativa Extraordinária), a Senadora Regina Sousa (Bloco Parlamentar da Resistência Democrática do Partido dos Trabalhadores (PT), Estado do Piauí, proferiu o seguinte discurso:

[...] eu vim aqui para falar hoje de um único assunto. Acredito que não levarei metade do tempo, mas é algo muito importante. São as tentativas – não sei se deliberadamente, por esquecimento ou porque não são importantes – de

³⁰ As notas taquigráficas são publicadas no site do Senado Federal, no menu “Atividade Legislativa”. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/s/4024>. Acesso em 05/10/2017.

desidratação de alguns programas criados no governo anterior, no governo de Lula, no governo de Dilma, o que prejudica muito a população. Segunda-feira, eu fui convidada à Universidade Federal do Piauí pelos alunos da Educação no Campo, um programa que tem uma secretaria no MEC, específica para cuidar desse programa. [...]. Lá eles me informaram que a Secadi, a secretaria que cuida disso, não tinha ninguém. Parece que tem duas ou três pessoas que não sabem o que fazer, porque não foi direcionado orçamento, alguma coisa do tipo. [...]. Demitir pode. Talvez seja porque as pessoas ainda sejam remanescentes do governo passado. Não sei. Mas desidratar secretarias, não. (BRASIL, 2017).

O esvaziamento da SECADI retrata a não realização de políticas públicas destinadas a jovens e adultos, aos povos indígenas e aos quilombolas. Trata-se de um retrocesso, pois a exclusão sempre foi fortemente marcada nos segmentos desses grupos sociais e é historicamente sabido que se o poder público não desenvolver uma frente para o combate da exclusão, cada vez mais, esses grupos sociais serão estigmatizados e postos às margens da sociedade. Nesse sentido, destacamos a impossibilidade de uma secretaria de governo não poder funcionar, não poder desenvolver programas básicos de inclusão educacional, pois está esvaziada, não conta com servidores públicos e, muito menos com repasses financeiros do governo.

Por fim, o funcionamento da SECADI e o seu funcionamento ocorreram durante os governos petistas do ex-presidente Luiz Inacio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e da ex-presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014/2015-2016³¹). Contudo, após a realização do impeachment e com o afastamento da presidente Dilma Rousseff, a instauração do governo do vice-presidente da República, Michel Temer, mostra a despreocupação desse governo com o funcionamento dessa secretaria e com a inclusão dos sujeitos na esfera educacional.

2.6 Sobre a história da educação no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos

Conforme Beserra e Barreto (2014), as primeiras manifestações relacionadas à educação de adultos no Brasil surgiram com o processo de colonização com a chegada dos padres jesuítas no ano de 1549. Os padres buscavam catequizar e instruir adultos e adolescentes, tanto os nativos, quanto os colonizadores. Ainda sobre os aspectos iniciais da educação de jovens e adultos no Brasil, é relevante destacar que:

³¹ Devido ao impeachment, a presidente eleita permaneceu na Presidência da República até o dia 31/08/2016.

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108-109)

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, “ocorreu uma desorganização do ensino. Somente no Império o ensino voltou a ser ordenado.” (BESERRA; BARRETO, 2014 p. 167). Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império serão encontradas informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos.

A partir do ano de 1910, alguns grupos sociais organizaram campanhas de alfabetização que eram chamadas de Ligas. Nessa época, quase 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos não sabiam ler e escrever.

Ainda segundo as autoras, a partir do ano de 1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Adultos tornou-se oficial. Vejamos:

Art. 1º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei nº 4.985, de 14 de novembro de 1942, serão anualmente aplicados, sob a espécie de auxílios federais, com o objetivo de promover a ampliação e a melhoria dos sistemas escolares de ensino primário de todo o país.

Art. 2º O auxílio federal para o ensino primário será concedido a cada um dos Estados e Territórios e bem assim ao Distrito Federal, de conformidade com as suas maiores necessidades.

[...].

Art. 4º Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes:

1. A importância correspondente a 70% de cada auxílio federal destinar-se-á a construções escolares. Os projetos deverão ter aprovação prévia do Ministério da Educação e Saúde. As obras serão executadas pela autoridade administrativa de cada unidade federativa interessada, correndo as despesas, no todo ou em parte, por conta do auxílio federal concedido.
2. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.
3. A importância correspondente a 5% de cada auxílio federal, converter-se-á em bolsas de estudo destinadas ao aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário a critério do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Art. 5º A concessão do auxílio federal para o ensino primário dependerá, em cada caso, de acordo especial, celebrado entre o Ministro da Educação e Saúde e o representante devidamente autorizado da unidade federativa interessada,

atendidos os critérios gerais indicados nos artigos anteriores, e mediante prévia autorização do Presidente da República. (BRASIL, 1945).

Esse decreto foi instituído pelo presidente Getúlio Vargas e trazia disposições que regulamentavam a concessão de auxílio financeiro federal para o Ensino Primária, que atualmente, corresponde à primeira etapa do Ensino Fundamental (1º Ano ao 5º Ano). Deste modo, com a regulamentação e a possibilidade de maior repasse de verba para essa modalidade de ensino, foi possível o desenvolvimento de programas que promoviam o ensino para jovens e adultos. Além desses programas, também houve a destinação de verbas para construção de escolas, uma vez que a ampliação e a construção de espaços físicos adequados, também propiciam a consolidação do sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. O texto legal também destacava a realidade da escolaridade de adolescentes e adultos, pois destinava 25% do auxílio federal para combater o analfabetismo.

A partir da publicação desse decreto, foram criados novos projetos e campanhas para alfabetizar jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade regular. Dentre essas campanhas, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no ano de 1947; o Movimento de Educação de Base (MEB), sistema rádio educativo que foi criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal em 1961; os Centros Populares de Cultura (CPC) em 1963, o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL).

O primeiro programa destinado à escolarização do público jovem e adulto tinha o intuito de atender às necessidades de qualificação de mão-de-obra para a indústria e ampliar o número de eleitores. Os outros programas buscavam atender as pessoas das regiões menos desenvolvidas, pois havia a preocupação de conscientizar esses sujeitos e integrá-los à sociedade alfabetizada por meio dos métodos de alfabetização elaborados por Paulo Freire.

Beserra e Barreto (2014) mostram que nos períodos de Colônia e de Império, os jesuítas comandavam a educação brasileira e objetivavam difundir o catolicismo e educar a elite colonizadora com uma educação humanística. Esse domínio educacional era coerente com o regime político da época e buscava manter a ordem. Na Europa, com o aumento da Reforma, juntamente às ideias modernas alicerçadas no Iluminismo, a Companhia de Jesus reduziu a atuação na Europa e passou a transmitir os seus severos dogmas católicos no Brasil que provocaram a destruição de culturas inteiras.

Nesse sentido, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino da leitura e da escrita aos adultos indígenas, juntamente com a catequese, representava uma ação prioritária da

colonização. Apesar de os jesuítas priorizarem suas ações juntamente às crianças, os indígenas adultos também foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional. Os filhos dos colonos e dos mestiços também eram instruídos pelos jesuítas por meio das escolas de ordenação que foram criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega.

No século XVIII, os jesuítas possuíam 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões. Também havia seminários menores e escolas de alfabetização em quase todo o território brasileiro. Em relação aos colégios de formação religiosa, esses abrigavam os filhos da elite, também frequentavam esses colégios, aqueles que não queriam se tornar padres, mas que precisavam seguir as orientações educacionais dos jesuítas. Posteriormente, os jesuítas passaram à Companhia de Jesus que articulava um curso básico de Humanidades e um de Filosofia seguido por um de Teologia, cuja conclusão ocorria na Europa.

A expulsão dos jesuítas e as reformas estabelecidas pelo Marquês de Pombal não extinguiram as influências educacionais dos jesuítas, pois os novos mestres-escola e os preceptores da aristocracia rural eram formados pelos jesuítas, pois os mestres leigos das escolas régias eram incapacitados de seguir a modernidade que orientava a iniciativa educacional pombalina. A substituição dos educadores jesuítas durou treze anos e favoreceu o surgimento do ensino público no Brasil. O período seguinte à expulsão dos jesuítas não foi constituído por significativas experiências em relação à alfabetização de adultos, pois o enfoque da educação pombalina estava no ensino secundário, por meio de aulas régias.

De acordo com Beserra e Barreto (2014), o período jesuítico e o período pombalino são caracterizados pela maioria da população não ter acesso à educação formal. O contexto educacional somente passou por significativas transformações a partir do ano de 1808 com a chegada da Corte Portuguesa, pois a intenção era atender às expectativas do Governo Imperial, e com isso, foram criados cursos profissionalizantes em Nível Secundário, atual Ensino Médio, em Nível Superior, como o curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro em 1808 e, posteriormente, o Curso de Medicina no Rio de Janeiro.

Ainda segundo as autoras, no Império, a organização do ensino brasileiro era em três níveis: o Primário, que correspondia à escola de ler e escrever; o Secundário que era constituído por aulas régias; o Superior, cujo ensino privilegiava a elite política do país. As camadas inferiores da sociedade não eram atendidas pelo sistema de ensino formal. Por muitos séculos, o ensino brasileiro foi constituído por decretos e leis que não contribuía, de modo efetivo, ao acesso e à consolidação da educação, como por exemplo, o que foi estabelecido pela Constituição de 1824 no tópico referente à educação que, na prática, não refletia a efetivação do sistema educacional brasileiro.

A “Constituição Política do Império do Brasil” foi outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, em 25 de março de 1824, estabelecendo no “Título 8º: Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros.”:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. [...].
XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL, 1824).

A Constituição do Império garantia no artigo 179, enquanto direito civil³², no item XXXII, a instrução primária a todos os cidadãos. Apesar de, nessa lei, não existir nenhum outro item regulamentando o desenvolvimento de políticas públicas educacionais a todos os cidadãos, há o avanço legislativo em relação à oferta de educação primária a todos os cidadãos do Brasil, inclusive os jovens e os adultos. Assim, há a inclusão desses sujeitos na esfera educacional, mesmo não havendo normas regulamentadoras específicas, ocorre um avanço educacional no país e o reconhecimento da sua importância por parte do imperador, Dom Pedro I.

Apesar da inovação educacional que foi instaurada pela Constituição de 1824, é importante o destaque quanto à ineficiência em relação à instrução dos adultos. Contudo, serviu como marco e referência para a elaboração das Constituições brasileiras posteriores:

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças. (HADDAD; DIPIERRO, 2000, p. 109)

Em 1827, o Método Mútuo estabelecido por lei, remetia à desarmonia entre as necessidades educacionais e os objetivos propostos, pois havia a atuação de profissionais da

³² “O direito civil contém as normas reguladoras de direitos e obrigações para os cidadãos brasileiros, sob o ponto de vista jurídico. Dessa forma, regula-se os direitos e obrigações, assim como seus bens e suas relações, enquanto o cidadão for parte da sociedade. Entende-se que o direito civil é o direito diário da vida das pessoas, em suas relações (privadas) do dia a dia.” (MEUSDICIONÁRIOS.COM.BR). Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/direito-civil>. Acesso em 08/10/2017.

área educacional que eram despreparados, o que revelava a necessidade de professores e de um sistema educacional organizado para atender às demandas educacionais.

Segundo Neves (2003), o método lancasteriano também ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancasteriano de Ensino e Sistema de Madras. O método foi elaborado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838). Nesse sistema de ensino, Lancaster fundamentou o seu método no ensino oral, na repetição e na memorização, pois acreditava que essa inibiria a preguiça, a ociosidade e aumentava o desejo pela quietude. Assim, os alunos não tinham originalidade na atividade pedagógica, mas sim, a disciplinalização mental e física.

O monitor não tinha a função de ensinar, mas sim, coordenar os alunos para que eles corrigissem uns aos outros. Os monitores organizavam a escola, limpavam e mantinham a ordem desses locais.

Lancaster propunha a disciplina de instrução com a disciplinarização da mente e do corpo, no desenvolvimento de crenças morais da sociedade disciplinar, não promovendo a independência intelectual. A Lei de 15 de outubro de 1827 foi sancionada pelo Imperador Dom Pedro I que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.”. Assim, ficou estabelecido pela legislação:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

[...].

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

[...].

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

[...].

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

[...].

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster. (BRASIL, 1827).

A lei de 15 de Outubro de 1827 estabeleceu um marco educacional no país, pois estabelecia o método a ser utilizado pelas escolas do sistema de ensino oficial do país, estabelecia as normas para pagamento dos salários dos professores, bem como a forma de sua contratação.

Em relação aos conteúdos curriculares, diferenciava o ensino destinado aos meninos e às meninas, uma vez que os professores ministrariam aulas aos meninos e as professoras ministrariam aulas às meninas, de modo que o ensino às garotas seria limitado ao que foi estabelecido no Artigo 6, excluindo as noções de geometria e prevalecendo o ensino das quatro operações de aritmética, além das prendas relacionadas à economia doméstica. Em relação ao ensino destinado aos garotos, cabe destacar que, conforme o Artigo 6, esses aprenderiam a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, geometria prática, a gramática de língua nacional, e princípios de moral cristã, também havia a orientação de preferência de leitura da *Constituição do Império* e sobre a História do Brasil. Deste modo, desde o Império, havia a diferenciação sobre o que e quem ser ensinado, limitando a profusão do saber.

A Lei de 15 de Outubro de 1827 promoveu a criação da escola primária em todo o Brasil. Nesse sentido, cabe ainda salientar que “o Decreto Federal nº 52.682, em 1963, criou, oficialmente, o Dia do Professor. O dia 15 de outubro não foi escolhido à toa. A data marca a criação dos cursos primários em todo o país pelo imperador D. Pedro I.” (MARTINS, 2011), p. 01).

Strelhow (2010) mostra que com a saída dos jesuítas em 1759, a educação de adultos entrou em choque e a educação brasileira passou a ser fortemente marcada pelo elitismo que

restringia a educação às classes sociais mais ricas. As aulas régias constituídas por aulas de língua latina, língua grega, filosofia, e retórica eram destinadas aos filhos homens e brancos dos colonizadores portugueses, já as populações negras e indígenas não recebiam instrução educacional formal. Deste modo, a educação brasileira passou a ser marcada pelo conhecimento formal destinado somente às classes dominantes.

A partir do Ato Constitucional de 1834, as províncias³³ passaram a ser responsabilizadas pela instrução Primária³⁴ e pela Secundária³⁵ de todas as pessoas, mas foi, especialmente, destinada aos jovens e aos adultos. A educação destinada a esse público tinha o propósito missionário e caridoso; o letramento destes sujeitos era considerado como uma atitude generosa das pessoas letradas àqueles considerados perigosos e degenerados. Nesse sentido, segundo Strelhow (2010), a educação de jovens e adultos não é mais considerada como um direito, pois passa a ser tratada como um ato de solidariedade.

Nesse sentido, a Lei nº 16 de 12 de Agosto de 1834 fez algumas alterações e adições na “Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Em relação à educação, ficou instituído:

Art. 10. Compete às mesmas Assembleias legislar:

[...].

§ 2º. Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral. (BRASIL, 1834).

A partir do “Ato Adicional de 1834”, as Assembleias Provinciais passaram a elaborar leis para regulamentar o funcionamento do Ensino Elementar. Deste modo, houve uma espécie de incoerência normativa, pois cada província passou a legislar sobre o ensino Primário ou Elementar, fazendo com que esse segmento educacional se tornasse um fracasso na época do Império.

Strelhow (2010) mostra que durante a República, os analfabetos eram considerados como sujeitos dependentes, por isso, em 1879, a Reforma Leôncio Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Assim, em relação à educação dos sujeitos adultos

³³ “No Brasil Imperial, cada uma das grandes divisões administrativas, que era governada por um presidente.” (HOUAISS, 2015). Como, por exemplo, a Província de São Paulo e a Província de Minas Gerais.

³⁴ “Primeiro ciclo de estudos do ensino básico.” (HOUAISS, 2015). Atualmente, esse ensino corresponde à Educação Básica I, ou seja, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º Ano ao 5º Ano.

³⁵ “Diz-se de ou grau intermediário entre o primário e o superior. Atualmente, o Ensino Médio.” (HOUAISS, 2015).

não alfabetizados, essa legislação mencionava a criação do Ensino Primário aos analfabetos. Contudo, nessa lei, não há outras regulamentações específicas para a criação desses cursos e ficou instituído no “Artigo 8º - O Governo poderá: [...]. Parágrafo 4º - Criar ou auxiliar nas províncias cursos para o Ensino Primário dos adultos analfabetos.” (BRASIL, 1879).

Na mesma esteira dessa lei, em 1881, a Lei Saraiva restringia o voto aos sujeitos alfabetizados, tais movimentos contribuíram para a crescente exclusão de jovens e de adultos que não eram alfabetizados. Nesse sentido, foi estabelecida a revisão do alistamento geral dos eleitores em conformidade com a seguinte norma:

Art. 8º No primeiro dia útil do mês de Setembro de 1882, e de então em diante todos os anos em igual dia, se procederá à revisão do alistamento geral dos eleitores, em todo o Império, somente para os seguintes fins:
[...].
II. De serem incluídos no dito alistamento os cidadãos que requererem e provar em ter adquirido as qualidades de eleitor da conformidade com esta lei, e souberem ler e escrever. (BRASIL, 1881)

Em 1891, o direito ao voto passou a ser exercido por pessoas letradas e com posses, que correspondia a uma pequena minoria.

No início do século XX, iniciou-se uma mobilização social com a intenção de exterminar o analfabetismo. Entretanto, passou-se a culpar as pessoas analfabetas pela situação de subdesenvolvimento brasileiro. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que lutava contra a ignorância e buscava estabilizar, de modo positivo, as instituições republicanas.

Segundo Strelhow (2010), juntamente com o desenvolvimento da educação no Brasil, há a situação econômica do país que é caracterizada pelo que foi vivido no período Imperial e representava uma economia alicerçada no sistema agrário-exportador. Com a crise cafeeira de 1929, instaurou-se uma mudança na economia, pois o capital passou a ser aplicado no sistema agrário, mas com incentivos ao setor industrial. Na década de 20, há uma revolução política articulada pela classe média urbana juntamente com setores da classe dominante que não tinham interesse no comércio do café. Em 1929, com a vitória da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba), a política brasileira estava em um colapso decorrente da burguesia cafeeira. Essa mudança econômica favorece as mudanças educacionais com o surgimento das ideias da Escola Nova e com as ações propostas pela Pedagogia de Paulo Freire, juntamente com os movimentos sociais.

A “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil”, de 16 de julho de 1934 possibilitou a criação do Plano Nacional de Educação:

Art. 150 - Compete à União:

a) 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 o território do País;

[...].

Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. (BRASIL, 1934)

Entretanto, apesar da Constituição fazer referência à elaboração do Plano Nacional de Educação, não houve, nessa época, a realização de nenhum levantamento sobre a realidade e as necessidades educacionais do país. A Constituição de 1934 também previa o ensino primário integral, obrigatório e gratuito, que também se estendia aos adultos, no “Artigo 150”, no item “a” do “Parágrafo único, considerando a seguinte norma: “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.”

A partir da década de 1940 e, mais fortemente, na década de 1950, a educação de jovens e adultos passou a constituir a lista de prioridades do país. No ano de 1937, com a criação do INEP (Instituto Nacional de Pedagogia)³⁶ e com as suas pesquisas e estudos, foi fundado em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário que buscava realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo³⁷ para adolescentes e adultos.

Em relação às competências do INEP, cabe destacar que a sua influência na educação brasileira de jovens e adultos foi relevante, pois além de realizar pesquisas sobre os problemas educacionais do país, também elaborou soluções aos problemas pedagógicos que fossem levantados:

³⁶ “O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei no 580, regulamentando a organização e a estrutura da Instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. [...]”

Em 1972, o Inep foi transformado em órgão autônomo, passando a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais,” (BRASIL, 2017). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/historia>. Acesso em 08/10/2017.

³⁷ “Ensino que se destina a suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos que não a concluíram na idade própria.” (HOUAISS, 2015). Esta modalidade de ensino corresponde à atual Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Art. 2º Compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e às práticas pedagógicas. (BRASIL, 1938)

De acordo com o autor, a partir dos anos 1940, a educação de jovens e adultos passou a receber atenção especial, no ano de 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, especialmente, no “Capítulo III - Dos Cursos de Especialização e de Administração Escolar” que regulamentava a didática especial destinada ao curso supletivo:

Art. 10. Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto. (BRASIL, 1946).

Em 1947 surgiu um programa nacional que visava atender às pessoas adultas por meio da criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos), cuja finalidade era reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento durou até o final dos anos 1950 e foi chamado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Os métodos utilizados por essa campanha eram questionáveis, pois homogeneizavam os alunos sem a preocupação dos contextos em que viviam. Nesse sentido, foram criados guias de leituras que eram constituídos por pequenos textos e frases a respeito de comportamento moral que traziam orientações sobre saúde, técnicas de trabalho e de higiene.

Strelhow (2010) mostra que um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a pressão internacional para a erradicação do analfabetismo com a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e com a criação da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) logo após o final da Segunda Guerra Mundial no ano de 1945, as recomendações propostas e o momento histórico que o Brasil

passava mostram que em conformidade com as leis, ocorreria o aumento de pessoas que poderiam exercer o direito ao voto na democratização do país.

No ano de 1952 ocorreu a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), ainda nessa década, em 1958, ocorreu no Rio de Janeiro o Congresso Nacional de Educação de Adultos e a partir desse evento, foram lançados novos olhares sobre os métodos pedagógicos utilizados na educação de adultos, pois os educadores verificaram que era necessário superar os preconceitos em relação ao ensino voltado às pessoas analfabetas.

Nessa época, os trabalhos de Paulo Freire passar a ser conhecidos e discutidos, e é assim que:

começa-se aqui a moldagem da pedagogia de Freire, já no Seminário Regional (preparatório ao congresso), realizado em Recife, Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, ‘com’ elas e não ‘para’ elas. Nesse sentido, as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, além disso, o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas. (STRELHOW, 2010, p. 53).

Em 1958, em resposta oficial às críticas que foram manifestadas no Congresso, há a criação da Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), cujo objetivo era constituir projetos-polos com atividades relacionadas à realidade de cada município e que pudessem ser expandidas pelo país. Entretanto, essa campanha não representou diferenças significativas em relação às campanhas anteriores. No final da década de 1950 e início da década de 1960, houve uma grande mobilização pela educação de jovens e adultos que foram realizados por vários movimentos sociais, tais como: no ano de 1961, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular do Recife, a União Nacional dos Estudantes (UNE) com os Centros Populares de Cultura, a Prefeitura de Natal com a Campanha de Pé no chão Também se Aprende.

Deste modo, esses programas, por meio da influência da Pedagogia de Paulo Freire, mostravam que o analfabetismo não era o que causava a situação de pobreza no país, mas sim, a consequência de uma sociedade injusta e desigual. O diferencial desses movimentos era “reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento.” (STRELHOW, 2010, p. 54). Após a ampla repercussão desses movimentos de alfabetização popular e com o término da Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), há a indicação de Paulo Freire para elaborar o Plano

Nacional de Alfabetização juntamente com o Ministério da Educação. Contudo, há a interrupção desse projeto, pois ocorreu o Golpe Militar em 31 de março de 1964.

Conforme Strelhow (2010), juntamente com esse desenvolvimento educacional, a economia brasileira passou por um grande desenvolvimento no setor industrial que, por sua vez, substituía o modelo de exportação agrária e passava a ser importador. Nesse sentido, nos anos de 1930 a 1964, o Estado brasileiro passou a ser um importante centro de decisão política e econômica. Nesse mesmo período, ocorrem diversos fenômenos populistas com os presidentes Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart.

Os governos populistas foram caracterizados pela atenção às reivindicações populares que proporcionou o favorecimento à participação política dos movimentos sociais. Nos grandes centros urbanos, as lutas para evitar o rebaixamento do poder aquisitivo por meio do salário mínimo, a participação de grupos de intelectuais, as entidades de esquerda e as organizações estudantis ligadas às igrejas constituíam mobilizações, juntamente com trabalhadores dos setores urbanos e agrícolas, na busca de uma maior participação política. Assim, a importância do engajamento e a participação dos setores sociais na luta por seus próprios direitos e na política, impulsionou o desenvolvimento da educação voltada para adultos como tática de atuação política.

O autor mostra que:

com o Militarismo, os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral. (STRELHOW, 2010, p. 53-54).

De acordo com Strelhow (2010), o Mobral procurava reestabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram as responsáveis por sua situação de analfabetismo e, conseqüentemente, pela situação de subdesenvolvimento do país.

O MOBREAL foi instituído pela “Lei nº 5.379, de 15 de Dezembro de 1967” e segundo essa legislação, destacamos alguns aspectos gerais de seu funcionamento e organização:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

[...].

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília. (BRASIL, 1967).

Em 1985, com a Nova República, o Mobral foi extinto devido às denúncias de desvios de recursos financeiros. Ainda segundo Strelhow (2010), o Mobral não foi caracterizado como uma experiência exitosa no processo de alfabetização de adultos e o período militar foi marcado pela redução de entrada de capital estrangeiro no Brasil, devido à queda da taxa de lucro e à aceleração do processo inflacionário que correspondem à tentativa frustrada de fixação de um modelo econômico. Contudo, a proposta desse movimento começou a se distanciar dos reais propósitos de sua criação:

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Assim, Strelhow (2010) destaca que os problemas econômicos do Brasil permaneceram até o início da Nova República. Um dos marcos históricos da Nova República é a Constituição de 1988 que previa o direito de todas as pessoas terem acesso à educação. Especialmente, o

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996 determinava que o Plano Nacional de Educação deveria ser elaborado em

conformidade com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Nesse sentido, no “Título IX – Das Disposições Transitórias”:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996).

Essas orientações culminaram na criação da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, cujo respaldo legal se dá na resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº1, de 5 de Julho de 2000 e que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Deste modo, é ressaltado o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades e ao poder público, o dever de oferecer essa modalidade de educação ao público jovem e adulto. Nesse sentido, foi instituído:

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. (BRASIL, 2000).

Strelhow (2010) afirma que com o fim do Mobral, surgiram outros programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, como a Fundação Educar que era vinculada ao Ministério da Educação e que tinha a finalidade de supervisionar, juntamente às secretarias, o investimento de recursos transferidos para a execução de seus programas. Entretanto, no ano de 1990, no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, essa fundação foi extinta.

No início da década de 90, foi criado o Movimento de Alfabetização (Mova) cujo objetivo era a alfabetização a partir do contexto socioeconômico dos alunos. Para tratarmos sobre o Projeto MOVA-BRASIL, recorreremos à tese de Santos sobre essa temática

A tese de Santos (2007), cujo título é *Tecendo a Rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos, suas ações*, trata de uma análise documental dos quatro encontros da Rede dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos – Rede MOVA-BRASIL – que ocorreram entre os anos de 2001 e de 2004. Também foram feitas análises comparativas de três experiências desse programa em relação ao MOVA-SP, que ocorreram entre os anos de 1989 e

de 1992. Nesse trabalho, foram estudados os processos pelos quais a Rede foi construída, considerando os desafios, conquistas, conflitos e as suas contribuições para a superação do analfabetismo e dos novos modelos educativos para a EJA.

A metodologia da pesquisa objetivou sistematizar a troca de experiências, uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido pelos educadores e a construção de novos conhecimentos por meio da prática. A partir do projeto político-pedagógico do MOVA-SP (1989-1992), foram analisados como foram desenvolvidos e atualizados os programas que constituem essa Rede. Nesse sentido, a pesquisadora considerou os documentos e textos produzidos pelos educadores e educandos durante os Encontros realizados entre os anos de 2001 e de 2004 e adotou como fio condutor da pesquisa a Educação Popular, a Alfabetização e a EJA, e a parceria entre a Sociedade Civil e o Estado.

Santos (2007) destaca que dentre as contribuições da Rede MOVA-BRASIL estão as discussões relacionadas à Educação Popular, à superação do analfabetismo no Brasil e os novos paradigmas que envolvem a EJA. Deste modo, a pesquisadora destaca que a superação do analfabetismo só poderá ser alcançada se o conceito de alfabetização for ampliado, pois essa temática supera o domínio da técnica de leitura e de escrita, uma vez que os sujeitos alfabetizados utilizam a leitura e a escrita nas diversas situações cotidianas. E é conforme esse movimento que os educadores da Rede atuam, pois quando há o entrelaçamento entre a Educação Popular e a EJA, há uma maior abrangência que promove a aprendizagem:

E os educadores da Rede descobriram essa abrangência, aproveitando os espaços, tanto nos Encontros Nacionais e Regionais, nos Fóruns Municipais de Alfabetização, nos Fóruns de EJA, nos Fóruns Sociais Mundiais, Fóruns Mundiais de Educação, nas articulações locais, para refletirem sobre sua capacidade de mobilização. (SANTOS, 2007, p. 6).

De acordo com Santos (2007), a educação popular, a alfabetização e a educação de jovens e adultos são temáticas desafiadoras para serem discutidas, pois há o descaso do governo em relação a essa modalidade de ensino e também traz ao contexto acadêmico os assuntos que são abordados pelos educadores populares. Assim,

a possível resistência da academia em incorporar no seu currículo os temas da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos é ressentida pelos estudiosos e educadores desses temas, pois um dos reflexos desse comportamento são as escassas ofertas de cursos na graduação e pós-graduação. (SANTOS, 2007, p. 11).

A pesquisadora mostra que a Educação Popular e a EJA devem se aproximar do currículo de Pedagogia, pois a integração entre a academia e o saber popular contribui para que o trabalho dos professores e dos pesquisadores se identifiquem no conhecimento da ciência. Em relação a esse programa desenvolvido na cidade de São Paulo, a pesquisadora destaca que:

Essa Rede é composta por vários programas que tiveram como referência o movimento de alfabetização de jovens e adultos – MOVA-SP, criado em 1989 e que durou até 1992. Foi retomado em 2001 pela administração petista³⁸ e, apesar da mudança de gestão em 2005, ele se mantém até hoje, transformado em Lei Municipal nº 14.058.

O MOVA-SP foi uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e os grupos sociais que já desenvolviam trabalho de alfabetização. Seu objetivo, além de alfabetizar e conscientizar os educandos, era proporcionar espaços de participação política dos educadores e educandos na esfera pública [...].

O MOVA-SP, desse período, foi referência para o surgimento de vários outros programas em diversos municípios e estados que tinham administrações progressistas. E foi com o objetivo de fortalecer estruturalmente o movimento em nível nacional, que o primeiro passo para a constituição dessa Rede foi dado com a realização do I Encontro dos programas MOVA, em 2001, em Porto Alegre, RS. (SANTOS, 2007, p. 13).

Santos (2007) mostra que os encontros buscavam garantir a formação política-pedagógica dos delegados e das delegadas participantes dos Encontros para que pudessem representar as discussões realizadas pelas suas regiões. Devido ao aumento dos participantes dos Encontros e a dificuldade de financiamento, deliberou-se que cada região realizasse plenárias regionais para a escolha de delegados e de delegadas, e a elaboração de documentos-síntese de cada região para serem encaminhados ao encontro.

Os desafios da EJA para o século XXI são antigos, dentre eles, a superação do analfabetismo, a garantia para o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola, e o financiamento da educação. Contudo, esses desafios também podem ser considerados como novos, pois esses novos paradigmas devem ser apropriados pelos gestores educacionais e pelos educadores na prática pedagógica.

Santos (2007) destaca que o conservadorismo se configura como uma postura política e econômica que ainda predomina no Brasil. Grupos sociais que trabalham com a EJA,

³⁸ No período de 1º de Janeiro de 2001 a 31 de Dezembro de 2004, a prefeita de São Paulo foi a senhora Marta Teresa Smith de Vasconcellos Suplicy, popularmente conhecida como Marta Suplicy que era afiliada ao Partido dos Trabalhadores – PT. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,veja-a-lista-de-prefeitos-da-cidade-de-sao-paulo,12511,0.htm>, acesso em 18/08/2017.

especialmente os educadores dos programas MOVA, da Rede MOVA-BRASIL, e dos fóruns estaduais e regionais, enfrentam um grande desafio frente aos desafios apresentados nesses encontros, e, também, têm um grande compromisso e esforço em relação aos princípios defendidos, “uma educação para todos efetivamente.” (p. 51).

Ao tratar sobre o emprego do nome “movimento” à Rede de alfabetização, a pesquisadora destaca que busca-se atribuir sentido à ideia de mobilização e de engajamento dos setores organizados da sociedade que já apoiam e desenvolvem a educação de jovens e adultos.

A Rede MOVA-BRASIL é constituída pelos seguintes sujeitos: educadores populares, gestores dos programas da REDE e educandos. O educador do Movimento está situado na base do Programa, pois é ele que assume a responsabilidade pela prática educativa e pelo teor político e cultural que a compõe. Assim, é o responsável pela alfabetização, é o agente popular ou articulador político do Movimento que organiza e faz a mediação entre o educando, educador e a entidade, Secretaria Municipal de Educação (SME), Secretaria de Estado da Educação (SEE) ou Organizações Não-Governamentais (ONG).

O coordenador pedagógico, muitas vezes, acumula o cargo de articulador político e também o de responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa. Frequentemente, esses educadores são mulheres e têm a formação no Ensino Médio, mas, também há educadores com formação desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Nesse sentido, a influência desse programa em suas vidas é muito grande, pois, além de ensinar, também aprendem por meio das atividades de ensino, atividades culturais e políticas.

Há equipes de coordenação na SME, na SEE ou nas ONGs que acompanham o programa. As pessoas vinculadas à administração pública são funcionários públicos da própria Rede ou contratados. Esses funcionários são, geralmente, sujeitos que já desenvolveram trabalhos de alfabetização. No caso das ONG, os profissionais possuem formações em cursos de graduação ou de pós-graduação.

Santos (2007) destaca que não conseguiu muitas informações sobre o perfil dos educandos. Contudo, mostra que esse público é constituído, de maneira geral, por mulheres com mais de 30 anos. Deste modo, mostra que os motivos que levaram essas mulheres à ingressarem ou retomar a vida escolar é a exigência profissional, necessidade de participação em mais atividades sociais para fazer valer os seus direitos e deveres, auxiliar nas atividades escolares dos filhos, melhorar a qualidade de vida, de modo que a escolarização pode favorecer melhores empregos e outras oportunidades.

A pesquisadora mostra que os sujeitos que participam da Rede, são de diversas organizações populares, ONG, igrejas e partidos políticos. “São pessoas do povo,

personalidades, intelectuais e que tem como referencial a transformação da sociedade”. (SANTOS, 2007, p. 112).

Santos (2007) destaca que a sua pesquisa revela que foram levantadas diversas experiências que buscaram contribuir para a superação do analfabetismo, e que há educadores e educandos que lutam para que todos tenham o direito a uma educação de qualidade. Para tanto, educadores e educandos consideraram a importância da história da Educação Popular e dos movimentos de alfabetização. Dessa forma, construíram uma proposta de alfabetização nacional, que, tanto contemplasse a trajetória de 40 anos de educação popular, quanto integrasse as novas descobertas, experiências e conhecimentos da EJA.

A realização de Encontros Nacionais e Regionais da Rede levou os seus participantes à superação de dificuldades por meio da cautela, esperança e persistência. Assim, a Rede MOVA-BRASIL contribuiu para criar novas perspectivas sobre a superação do analfabetismo no Brasil e estabelecer novos paradigmas à EJA. Assim, constatou-se que para a superação do analfabetismo, é necessário que o conceito de alfabetização seja ampliado, rompendo a visão tradicional de domínio das técnicas de leitura e de escrita. “A alfabetização deve ser compreendida como um processo mais amplo do que dominar a técnica da leitura e da escrita. A pessoa alfabetizada é aquela que sabe usar a leitura e a escrita em diferentes situações do seu cotidiano.” (SANTOS, 2007, p. 157).

A realização dos seminários possibilitou a mudança das práticas educativas segundo dois aspectos: o estabelecimento de uma visão antropológica central, considerando o sujeito como construtor da sua história individual e da história coletiva; resgate do papel das classes populares em relação à transformação, organização e dimensão política para a articulação das redes e a construção de sujeitos conscientes do seu poder popular e transformação social. Assim, foram valorizados os princípios de educação popular postulados por Paulo Freire, pois foram ampliados os espaços onde ocorreram as práticas educativas, o próprio conceito de Educação Popular também foi ampliado, como por exemplo, as orientações curriculares para a EJA por meio das redes municipal e estadual de ensino, pois houve o encontro entre a sociedade civil e o Estado.

O MOVA não foi escolhido para ser o programa nacional de alfabetização e esse fato dificultou a organização do movimento em nível nacional. Esse desafio mostra que os educadores da Rede ainda precisam ampliar a sua capacidade de articulação, participação e acompanhamento das políticas públicas para a EJA no espaço nacional e internacional.

Por fim, Santos (2007), em relação às demandas apresentadas por educadores à Universidade: há uma preocupação dos educadores com a sua formação no Ensino Superior,

pois é necessário que as formações sejam coerentes com os princípios da Educação Popular e valorize os saberes dos educadores; a academia deveria oferecer à constituição do campo pedagógico da EJA e à formação teórica dos seus educadores, a produção e a sistematização de conhecimentos.

Em 1996, o Governo Federal (FHC – Fernando Henrique Cardoso) lança um programa de alfabetização de adultos que era chamado de Programa Alfabetização Solidária (PAS) que parecia retomar os programas dos anos 1940 e 1950, pois não se preocupava com a formação dos alfabetizadores e reforçava a ideia de que qualquer sujeito sabe ensinar. O autor também afirma que esse programa também caracterizava as regiões brasileiras Norte e Nordeste como subdesenvolvidas e as regiões Sul e Sudeste como desenvolvidas. Com a permanência da campanha intitulada Adote um Analfabeto, o PAS contribuiu para enfatizar a ideia de que os sujeitos que não soubessem ler e escrever, seriam pessoas incapazes, passíveis de ajuda, de adoção e de assistencialismo.

Com efeito, o financiamento do Programa Alfabetização Solidária constou de fundos públicos e fundos privados com destaque para os privados na difusão e propaganda da proposta. [...] empresários haviam realizado doações para o Programa; da mesma forma, a campanha *Adote um analfabeto* (ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2001) fomentava a doação das pessoas físicas, dos cidadãos individuais mediante débito de uma parcela no cartão de crédito destinada ao Programa. Assim, com esse dispositivo das doações privadas, o Programa Alfabetização Solidária convertia um direito garantido na Constituição em um ato filantrópico. De fato, entre 1997 e 2002, o Programa Alfabetização Solidária ocupou o vácuo que o Fundef não preenchia, com parte de recursos advindos do âmbito privado (de empresários e outros doadores individuais). (BARREYRO, 2010, p. 184).

Em relação ao PAS, destacamos o distanciamento entre a elaboração e a execução de políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos por parte do Governo. A responsabilidade com esse segmento educacional torna-se descentrado do Governo Federal e passa a ser transferida para os próprios cidadãos que podem fazer uma doação em dinheiro e também aos empresários que podem contribuir com recursos financeiros. Assim, o Governo reduz a sua responsabilidade em conduzir a educação para a EJA e torna essa modalidade educacional uma atividade filantrópica, que depende de auxílios financeiros de doações. Por fim distanciando a obrigatoriedade do Governo em gerir a EJA e conduzindo-a a aspectos filantrópicos, acaba distorcendo e, até mesmo, apagando o direito dos sujeitos à educação, garantido pela Constituição Federal.

Conforme Strelhow (2010), no ano de 1998, com o surgimento do Pronera (Programa Nacional de Educação na reforma Agrária), que objetivava o atendimento às populações das áreas de assentamentos, a ênfase era o desenvolvimento de um programa vinculado ao Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), às universidades e aos movimentos sociais.

O PRONERA foi regulamentado pelo Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Conforme esse Decreto, a educação do campo passou a ser destinada à qualificação na Educação Básica e Superior das comunidades do campo. O desenvolvimento sustentável das comunidades rurais recebeu atenção especial por meio do fortalecimento da educação destinada aos jovens e adultos:

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

[...].

II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

[...].

II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo; (BRASIL, 2010).

No ano de 2003, o Governo Federal (Lula - Luiz Inácio Lula da Silva) lançou o Programa Brasil Alfabetizado, cuja ênfase inicial era o trabalho voluntário para extinguir, em quatro anos, o analfabetismo que atingia 20 milhões de pessoas. Contudo, em 2004, o Programa foi reformulado, com a suspensão da meta de extinguir o analfabetismo em quatro anos.

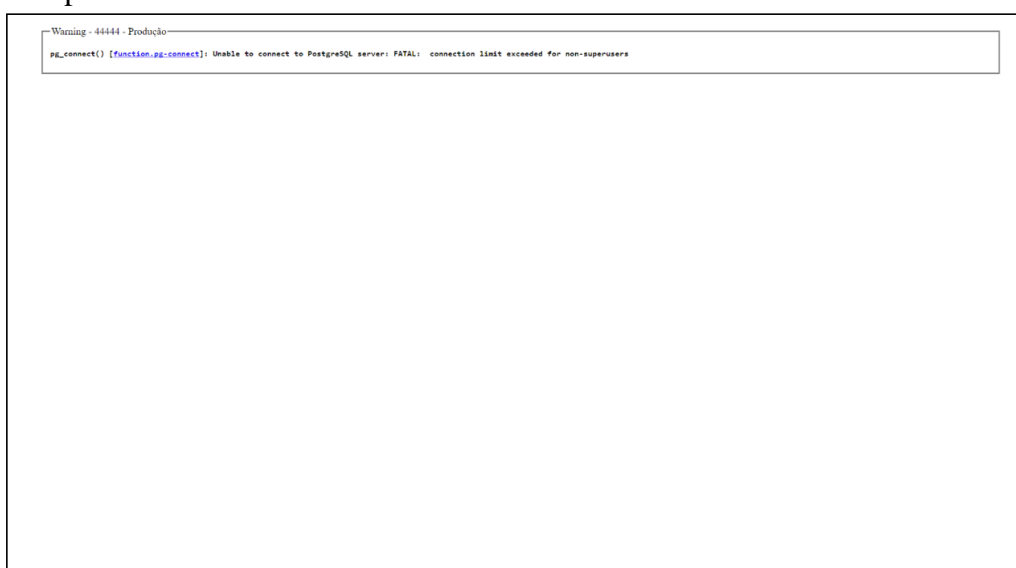
O Programa enfatiza a importância da elevação da cidadania e propõe a alfabetização aos sujeitos jovens, adultos e idosos ainda não alfabetizados. Nesse sentido, o seu objetivo e as suas ações são:

Objetivo: Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

Ações: Apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal. (BRASIL, 2017).

O site do MEC apresenta um link³⁹ para que os Estados, Municípios e Distrito Federal acessem uma página e façam a adesão ao programa. Contudo, a página está fora do ar, conforme a imagem da captura de tela a seguir. Na página referente ao Programa, há uma mensagem⁴⁰ de programação de website, não há conteúdos sobre o Programa, uma vez que o restante da página está em branco.

Figura 12 - Captura de tela: Portal do Ministério do Desenvolvimento e da Assistência Social



Fonte: <http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br/>

Segundo a página do Governo Federal “Governo do Brasil”⁴¹, as adesões ao Programa deveriam ocorrer até o dia 6 de março de 2017.

Nesse sentido, Strelhow (2010) destaca que o século XXI ainda é caracterizado pelo grande número de pessoas que não dominam a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas⁴². Quase 20 milhões de analfabetos absolutos, mais de 30 milhões de analfabetos funcionais que apesar de terem frequentado a escola, não desenvolveram as habilidades de

³⁹ <http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br/>. Acesso em 15/10/2017.

⁴⁰ Não é possível conectar-se ao servidor PostgreSQL: FATAL: limite de conexão excedido para não superusuários.

⁴¹ <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/adesao-ao-brasil-alfabetizado-vai-ate-6-de-marco>. Acesso em 15/10/2017.

⁴² As operações básicas da matemática ou operações aritméticas são quatro: Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão.

leitura e de escrita. Há aproximadamente 70 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade que não possuem a escolaridade oferecida pelo Ensino Fundamental.

Os levantamentos que obtivemos para a construção do breve histórico da EJA no Brasil mostram as diversas mudanças educacionais ocorridas no país para esse segmento da educação. Destacamos que ainda não a efetivação de políticas públicas eficientes para a alfabetização de jovens e adultos, e esse fato é claramente evidenciado pelas exonerações dos servidores dos cargos executivos da Secretaria do MEC responsável pela realização dessas políticas, a SECADI.

2.7 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos

As reflexões de Paulo Freire sobre práticas educativas na conjuntura dos movimentos sociais e dos grupos populares remetem ao ideário de Educação Popular “como um conjunto de práticas e formulações que permeiam diferentes âmbitos das relações sociais, sem deixar de reconhecer a especificidade das diversas práticas e dos distintos espaços onde elas se desenvolvem.” (PONTUAL, 2011, p. 5).

A Educação Popular é caracterizada pelo princípio da gestão democrática, em oposição ao sistema tradicional de gestão escolar. A escola torna-se um espaço aberto à comunidade, mantendo uma relação centrada no diálogo. Assim,

a Educação Popular enfatiza a importância da criação de mecanismos de gestão democrática e controle social na construção das políticas públicas de educação em todos os níveis da Federação. Assim, trata-se de assegurar a participação da sociedade civil em todos os níveis e espaços de tomada de decisão sobre as políticas e programas educativos. (PONTUAL, 2011, p. 9).

Os pressupostos educativos de Freire (2009) estão centrados na problemática da humanização dos sujeitos e, conseqüentemente, na noção de desumanização. Essas duas possibilidades constituem a característica do homem inconcluso, sempre em formação, e consciente de sua inconclusão. Sobre a humanização, é acionada a “vocaçao negada na injustiça, na exploração, na opressão, violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (FREIRE, 2009, p. 32).

Sobre o conceito de desumanização, Freire destaca a distorção da vocação do ‘ser mais’. Essa desumanização torna-se um fato concreto na história, mas não se configura como um

destino dado, mas sim, como “uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ‘ser menos’.” (p. 32).

A violência da opressão instaura a desumanização que, conseqüentemente, remete ao ‘ser menos’. Deste modo,

como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tronam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 2009, p. 33).

Esse movimento em relação à opressão mostra a ideia de falsa generosidade que é característica dos opressores, pois é essa falsa generosidade que permite aos opressores a oportunidade de realizar a injustiça, como é o caso da exclusão social que assola os brasileiros e ainda matem muitos sujeitos à margem da escolaridade, privados da convivência desse espaço social democrático, permanecendo na realidade do analfabetismo e da privação de lutar, de forma consciente, pela sua emancipação, liberdade e autonomia.

Em relação à privação do direito à educação para todos os sujeitos, há a emergência da “falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do ‘demitido da vida’, medroso e inseguro, esmagado e vencido.” (p. 33). Dadas essas condições que acabam sendo eternizadas aos oprimidos pelo sistema opressor, uma vez que a pedagogia do oprimido é caracterizada como “aquela que tem de ser forjado com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de sua recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas, objeto de reflexão dos oprimidos [...] na luta por sua libertação.” (p. 34).

Então, faz-se necessário que ocorra a superação da opressão por meio do reconhecimento crítico de que deve existir uma ação transformadora que possibilitará a busca do ‘ser mais’, transformando a situação concreta que gera a opressão. Ainda em relação aos oprimidos, esses devem lutar pela sua libertação, juntamente, com os que se solidarizam com a sua verdade, pois, juntos, ganham a consciência crítica da opressão. Deste modo, “esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela.” (p. 42).

A pedagogia do oprimido, enquanto pedagogia humanista e libertadora, é constituída por dois momentos. No primeiro momento, os oprimidos transformam a realidade da opressão;

no segundo momento, a realidade opressora transformada mostra que o sujeito deixa de ser oprimido, passando a ser a pedagogia daqueles que estão em permanente libertação.

Por fim, é em conformidade com o pensamento da pedagogia libertadora que os educandos da EJA estão situados, pois estão em processo de transformação, uma vez que mobilizaram-se para modificar a sua própria condição de vida, saindo da opressão, lutando pela liberdade, conscientização e emancipação por meio da construção de saberes relevantes à sua prática social.

CAPÍTULO III – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Neste capítulo, trataremos sobre os procedimentos metodológicos pautados em uma perspectiva discursiva.

Neste capítulo, abordaremos sobre a *Proposta Curricular* para o 1º Segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) e sobre os *Cadernos Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, e, para tanto, procedemos à descrição desses documentos. Já em relação à *Campanha Publicitária de 2016 para a EJA*, procedemos à descrição do filme dessa campanha e enfatizamos sobre o impacto dessa publicação no meio virtual, na internet.

As condições de produção estão vinculadas à situação histórica, social e ideológica que permeiam a formulação discursiva. Estão relacionadas a tudo o que está envolvido no momento da produção discursiva, desde a sua formulação pelo sujeito, condicionada às interferências, à construção de sentidos, até mesmo, às outras relações contextuais, que, muitas vezes, podem passar despercebidas, como é o caso da moda, da economia, da arte, da tecnologia e de outros aspectos que constituem as vivências dos sujeitos e, que, por sua vez, sempre são atravessados pela ideologia. Assim, as condições de produção perpassam os sujeitos, as situações vivenciadas e a constituição de sentidos

3.1 A Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

As *Propostas Curriculares* constituem-se como subsídio à elaboração de projetos educativos e de propostas curriculares que serão desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais (ONG), em conformidade com necessidades específicas e com as realidades locais. Ao considerar as condições de trabalho dos educadores, o Ministério da Educação destaca a necessidade de conquista da autonomia pedagógica como uma meta a ser atingida. Vejamos a capa da *Proposta* na imagem a seguir:

Figura 13 – Capa da *Proposta Curricular par a Educação de Jovens e Adultos – 1º Segmento do Ensino Fundamental*



Fonte:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>

Ao considerarmos a atuação das ONG na organização e no desenvolvimento de projetos educacionais para jovens e adultos, é relevante destacar que são instituições do 3º setor⁴³ da economia, são constituídas pela sociedade civil e, frequentemente, oferecem serviços e políticas públicas sociais que deveriam ser oferecidas pelo Estado. Ou seja, o Governo tem demonstrado que não em sido capaz de solucionar a problemática educacional secular relacionada ao fracasso escolar de jovens, adultos e idosos que não foram alfabetizados. Deste modo, em relação aos aspectos sociais e à promoção da cidadania dos sujeitos, o Estado tem se mostrado falho e, frequentemente, com projetos que acabam por não atender à real necessidade dos que precisam do apoio governamental para o desenvolvimento, a melhoria, ou até mesmo, o alcance da dignidade.

Nesse sentido, a concretização da elaboração da *Proposta* “representa para o MEC a possibilidade de colocar à disposição das secretarias estaduais e municipais de educação e dos professores de educação de jovens e adultos um importante instrumento de apoio, com a

⁴³ “O primeiro setor é o governo, que é responsável pelas questões sociais. O segundo setor é o privado, responsável pelas questões individuais. Com a falência do Estado, o setor privado começou a ajudar nas questões sociais, através das inúmeras instituições que compõem o chamado terceiro setor. Ou seja, o terceiro setor é constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de caráter público”. Disponível em: <http://www.filantropia.org/OqueeTerceiroSetor.htm>. Acesso em 16/10/2017.

qualidade de referencial que lhe é conferida pelo notório saber de seus autores”. (BRASIL, 2001, p. 5).

De acordo com as *Propostas* (BRASIL, 2001), a iniciativa de se elaborar esses documentos surgiu no âmbito da ONG (organização não-governamental) Ação Educativa que atua na área educacional para a juventude, juntamente com atividades de pesquisa, assessoria e informação. A elaboração das *Propostas Curriculares* ocorreu de modo que a ONG Ação Educativa constituiu uma equipe com vasta experiência na educação de jovens e adultos e na formação de professores. Deste modo, também houve o apoio de diversas pessoas e instituições nas diferentes etapas da produção desses documentos.

No ano de 1995, ocorreu o término da “versão preliminar que “foi submetida à apreciação de um grupo formado por onze educadores⁴⁴ ligados a diferentes programas voltados à educação de jovens e adultos na sociedade civil.”. (BRASIL, 2001, p. 7). Devido à essa finalidade, o grupo se reuniu em um seminário realizado na III Feira Latino-Americana de Alfabetização, promovido pela RAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil) na cidade de Brasília, em julho de 1995.

Os educadores ligados a organizações não-governamentais e a movimentos populares, observaram as *Propostas*, fizeram críticas e sugestões à versão preliminar, e alguns educadores, também elaboraram pareceres por escrito.

Ainda segundo as *Propostas*, no

segundo semestre de 1995, com o apoio da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, foi possível ampliar o âmbito das consultas, por meio da realização de um novo seminário, dessa vez reunindo educadores ligados a programas governamentais de educação de jovens e adultos, e da solicitação de pareceres de especialistas em educação de adultos e nas áreas curriculares abrangidas pela proposta. O seminário teve lugar em São Paulo, em dezembro de 1995, reunindo dezoito dirigentes e técnicos ligados a secretarias municipais e estaduais de educação de várias regiões do país, além de representante da Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Alguns dos participantes elaboraram também pareceres por escrito, que se somaram aos

⁴⁴ Após a realização, sem sucesso, de pesquisas em sites da internet e em documentos disponíveis na web a respeito dos detalhes da *III Feira Latino-americana de Alfabetização*, dentre eles, organogramas das ações voltadas à EJA, desenvolvidas em Congressos, Feiras e Encontros no ano de 1995, cuja finalidade era descobrir os nomes dos onze educadores ligados a diferentes programas de EJA, contatamos, no dia 18/10/2017, a ONG Ação Educativa por meio do e-mail juliane.cintra@acaoeducativa.org, uma vez que o link disponível no site da referida ONG não funcionava. Com a mesma finalidade, também contatamos, em 18/10/2017, o Instituto Paulo Freire por meio do e-mail ipf@paulofreire.org. Nesse sentido, destacamos que até a presente data, 04/11/2017, ainda não havíamos obtido nenhum tipo de resposta ou manifestação das instituições acionadas a respeito da informação acerca dos nomes dos educadores.

dezoito que nos foram enviados por especialistas ligados a diversas universidades e centros de pesquisa em educação. (BRASIL, 2001, p. 7-8).

No primeiro semestre de 1996, após a manifestação do MEC à Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos de coeditar e distribuir a *Proposta Curricular*, a versão preliminar desse documento foi enviada aos membros que compunham essa comissão para que pudessem apreciá-la.

Conforme as Propostas (2001), “após os debates gerados nos seminários e pareceres recebidos, iniciou-se o trabalho de revisão da versão preliminar dos documentos” (p. 8), até se chegar à forma publicada no ano de 2001. Assim, todo o processo de consulta ocorreu pela equipe de elaboração, que por sua vez, pôde apoiar-se com indicações de alta qualidade para o aperfeiçoamento da *Proposta*. Dentre as sugestões e críticas enviadas à equipe de elaboração das *Propostas Curriculares*, muitas delas puderam ser recebidas e incorporadas ao texto que foi publicado. Entretanto, algumas sugestões não foram acolhidas, pois não eram coerentes, de forma integral, com a intencionalidade da formulação desses documentos, pois “se afastavam da orientação geral assumida pela equipe” (BRASIL, 2001, p. 8) de elaboração.

De acordo com as *Propostas Curriculares* (BRASIL, 2001), a abrangência desses documentos está relacionada aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, apesar de o Ensino Fundamental ser constituído por nove anos. Além dessa limitação aos anos escolares abrangidos, foram apontadas pelas próprias *Propostas* que há:

limitações quanto às áreas de conhecimento: a ausência, nesta proposta, de orientações específicas para as áreas de Artes e Educação Física ou, de forma mais geral, um tratamento não suficiente das linguagens não-verbais. Outro ponto que por alguns foi considerado insuficientemente enfatizado diz respeito à educação para o trabalho, aspecto que sem dúvida é da maior relevância em se tratando de ensino fundamental dirigido a jovens e adultos. Selecionamos como exemplos essas limitações de caráter mais geral apontadas nas consultas por considerar que são aspectos prioritários a serem trabalhados em futuras iniciativas do gênero. (BRASIL, 2001, p. 8-9).

Nesse sentido, a iniciativa em oferecer uma *Proposta Curricular* como subsídio ao trabalho dos educadores não está centrada em estabelecer um currículo que deveria ser desenvolvido no âmbito local, regional ou nacional.

Animar o debate em torno da questão curricular, suscitar a divulgação de propostas alternativas ou complementares elaboradas por outras equipes, impulsionar iniciativas de formação de educadores e provimento de materiais didáticos são as metas mais importantes que almejamos como resultado deste trabalho. Certamente, a mera existência de uma proposta curricular como esta

não possibilitará o alcance dessas metas sem que haja decidido empenho dos poderes públicos em apoiar iniciativas nesse sentido, com o espírito democrático e pluralista que convém ao desenvolvimento curricular no campo da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2001, p. 9).

Destacamos que as *Propostas* reconhecem que há a necessidade do empenho e da participação efetiva dos poderes públicos para que a educação de jovens e adultos se concretize segundo o espírito democrático e pluralista. Essa postura evidencia a necessidade de rupturas e de inovações nesse campo educacional, pois é fato que a repetição de métodos pedagógicos já cristalizados e conhecidos pelos educadores e educandos, não têm representado o sucesso educacional esperado para a EJA. Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de, não somente metodologias inovadoras e eficientes, mas, também, a criação de dispositivos legais que amparem essas metodologias e promovam a criação, e a inovação de espaços educacionais destinados à EJA e que, realmente, funcionem e atendam, as especificidades desse público.

As *Propostas* (BRASIL, 2001) mostram que as reflexões pedagógicas relacionadas à EJA consideram as dimensões social, ética e política. O ideário da Educação Popular, importante referência na área, ressalta a importância do diálogo e da participação do educando como sujeito que possui importantes saberes que devem ser reconhecidos. Assim, educadores de jovens e adultos que se identificam com esses princípios pedagógicos, têm buscado reformular suas práticas pedagógicas por meio de atualizações frente às novas exigências culturais e às novas contribuições das teorias educacionais.

Segundo as *Propostas* (BRASIL, 2001), muitos professores que atuam nos programas de educação de jovens e adultos têm experiência no ensino regular e sempre estão frente a frente com indagações relacionadas ao fato de que os conteúdos do ensino regular para crianças e adolescentes não são coerentes com o público jovem e adulto. Assim, esses professores realizam adaptações curriculares, modificam sua própria postura em sala de aula e elaboram estratégias para ensinar os conteúdos.

Ao lançarmos um olhar político sobre o que as *Propostas* determinam em relação às experiências dos professores frente ao ensino regular destinado a crianças e adolescentes, e conteúdos específicos para esse público, há a manifestação da realidade da EJA, pois para que se concretize essa modalidade educativa, faz-se necessário o gesto da adaptação curricular, metodológica e de conteúdos atestado pela própria *Proposta*. Deste modo,

olhar politicamente é pôr as dissidências no centro do foco, o traço oposicionista da arte frente aos discursos (a ideologia, a moral, a estética) estabelecidos. Um olhar político aguça a percepção das diferenças como

qualidades alternativas frente às linhas respaldadas pela tradição estética ou pela inércia (ligada ao sucesso e à facilidade) do mercado. [...] Ao frustrar a expectativa e ao subverter a pauta do previsível, fragmentos de discursos reclamam ser escutados de maneira diferente, antecipam o que numa sociedade ainda permanece obscuro, ou iluminam com outra luz um passado que parecia definitivamente organizado. Um olhar político também trabalharia com o aparentemente descabido, na medida em que o descabido não responde às indagações consideradas legítimas. (SARLO, 2005, p. 60-61).

Em relação a essa incoerência, destacamos a ausência de materiais específicos à EJA e a necessidade de, muitas vezes, os próprios professores ou sistemas de ensino terem que elaborar os materiais para esse público. Também destacamos que a escola recebe, em maior número, materiais didáticos produzidos para os alunos em idade regular aos anos / séries escolares em que estão matriculados. Portanto, para a escola, muitas vezes, o único recurso didático destinado à EJA é o livro didático, sendo comumente percebido o reaproveitamento das sobras de materiais didáticos dos alunos matriculados nos anos / séries regulares para a EJA.

Frente a essa realidade, faz-se necessário, nesse momento, trazer alguns aspectos levantados pela pesquisa de Mello (2010) em relação à produção de materiais didáticos para os educandos da EJA.

A tese intitulada *Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos*, cuja autoria é de Mello (2010), investiga, sob a perspectiva histórica, a produção de material didático para a Educação de Jovens e Adultos. O pesquisador objetivou entender a trajetória histórica dessa produção desde a constituição histórica da EJA, enquanto área destinada às públicas até o período mais recente. A caracterização da produção didática abordou o período de 1996 a 2007, e considerou os aspectos formais e de conteúdo a partir dos sujeitos envolvidos na sua produção. Também foi investigada a concepção de EJA, os fundamentos epistemológicos do ensino e da aprendizagem por meio da análise da forma e dos conteúdos de duas coleções didáticas: a Coleção Cadernos de EJA e a Coleção ENCCEJA.

Mello (2010) utilizou aspectos da análise da historiografia, referenciais da História Cultural do Currículo e das Disciplinas Escolares. O pesquisador considerou:

o material didático e o livro didático em particular, como objetos multidimensionais e complexos, que através de sua forma e conteúdos revelam expressões ideológicas, concepções de educação de jovens e adultos, de currículo para EJA, de métodos de ensino e aprendizagem para jovens e adultos. Depreende-se como marca distintiva da produção didática da EJA sua ampla diversidade, em resposta às características intrínsecas que marcam essa modalidade de ensino, sua pulverização pelo território nacional, e pela forte presença de ações da sociedade civil, dos movimentos sociais, e do Estado.

Por outro lado, os materiais didáticos explicitam tensões entre propostas ideológicas distintas no discurso pedagógico, que por sua vez apresentam clivagens e contradições na efetivação das propostas pedagógicas, em termos de organização dos conteúdos e métodos de aprendizagem nos materiais de ensino. (MELLO, 2010, p. 8).

De acordo com Mello (2010), na esfera educativa destinada à população formada por pessoas analfabetas, com pouca escolaridade e por jovens excluídos do sistema educativo, as expressões que nomeiam a educação destinada a esses públicos são distintas, dentre elas: educação de adultos, educação de jovens e adultos, educação de jovens e adultos trabalhadores, educação popular, educação permanente e educação continuada.

Mello (2010) mostra que conforme Fávero (2009), a expressão “educação de adultos” era amplamente abordada na literatura e nos documentos oficiais, e, a partir dos anos 1980 com o aumento da busca das camadas mais jovens por essa oferta educacional, essa expressão passou a ser mais utilizada. No Brasil e em países da América Latina, a expressão “educação popular” que se originou na década de 1960, era utilizada para caracterizar a educação de adultos. “Dessa forma, podemos perceber que o campo da EJA e suas concepções têm uma história de disputas pela construção de significados e sentidos”. (MELLO, 2010, p. 41).

Conforme Mello (2010), as primeiras reflexões sobre a EJA no Brasil ocorreram no final da década de 1930 na reforma do ensino do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. A compreensão de educação popular era considerada como uma extensão do ensino destinado às crianças e adolescentes, àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Deste modo, a educação de altos é considerada como uma educação supletiva, que deveria satisfazer as necessidades de formação de mão de obra.

Nos anos 1940, Lourenço Filho trata dessa temática num texto intitulado *O problema da educação de adultos* (1945). Nesse texto, o autor trata da Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA), em que foi coordenador, e que ocorreu no Brasil entre os anos de 1947 a 1954. Assim, definiu a educação de adultos como “qualquer plano sistemático ou assistencialista de educação destinada a adultos e adolescentes independentemente de organização de planos escolares, e de oferta por instituições públicas ou privadas”. (MELLO, 2010, p. 42). As funções básicas dessa modalidade educativa eram o combate ao analfabetismo, o ensino supletivo e a realização de exames.

O final dos anos 1950 e início dos anos 1960, sob a influência dos movimentos populares que foram derivados da cultura popular, surgiram novas concepções a respeito da EJA. Artistas, intelectuais e estudantes engajados em centros de cultura e em movimentos de alfabetização popular como:

o Movimento de Cultura Popular do Recife/PE (1958), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler e escrever” desenvolvida pela prefeitura de Natal/RN (1963), o Centro Popular de Cultura da UNE (1961), o Movimento de Educação de Base, vinculado a Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), a CEPLAR/PB (1962), e o Sistema Paulo Freire adotado no Plano Nacional de Alfabetização (1964). (MELLO, 2010, p. 42).

O pesquisador mostra que esse momento histórico foi relevante para o emprego do termo ‘educação popular’ derivado da cultura popular, cujo enfoque se dava “na dimensão política dos processos educativos, da ‘conscientização’ das camadas populares em relação ao engajamento na transformação da realidade social.” (MELLO, 2010, p. 42).

De acordo com Mello (2010), a partir do ano de 1964, com a ditadura militar, os movimentos de educação popular foram reprimidos. Deste modo, a EJA passou por modificações e, com isso, surgiu em dezembro de 1967, o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização que, em 1970, passou por reformulações. A partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71,

o governo autoritário regulamenta o ensino supletivo como uma modalidade escolar de educação de adultos destinada a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos e formar uma mão de obra que contribuísse para o projeto do regime militar de desenvolvimento nacional. Nesse contexto, chegam ao Brasil, as noções de educação continuada e educação permanente, oriundas de relatórios e documentos elaborados por especialistas vinculados à UNESCO⁴⁵, tais como o relatório Faure (1972) – Aprender a ser; o relatório de B. Schwartz – A educação amanhã; o texto de Pierre Furter – Educação permanente e o desenvolvimento da cultura. Nesse contexto, as concepções de educação de adultos situam-se nas tensões entre propostas de escolarização supletiva, voltadas a projetos de modernização econômica e aqueles que se vinculam ao desenvolvimento cultural e comunitário. (MELLO, 2010, p. 43).

A partir dos anos 1980, com as lutas pela redemocratização política brasileira, os debates sobre a educação de adultos passaram a constituir as discussões sobre a ampliação do direito à educação pública do Ensino Fundamental enquanto direito público subjetivo, dos embates e convergências entre a escolarização e a educação popular.

Em 1985, com o término do militarismo, o Mobreal é extinto e é criada a Fundação Educar. Esses fatos marcam o rompimento e a consolidação da retomada das parcerias entre o governo e a sociedade civil. Assim, há o prosseguimento dos debates sobre a EJA em

⁴⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

consonância com a Constituição de 1988. O Ensino Fundamental passa a ser considerado como direito público subjetivo às crianças, e, também, para jovens e adultos.

Em relação aos anos 1990, o pesquisador destaca que:

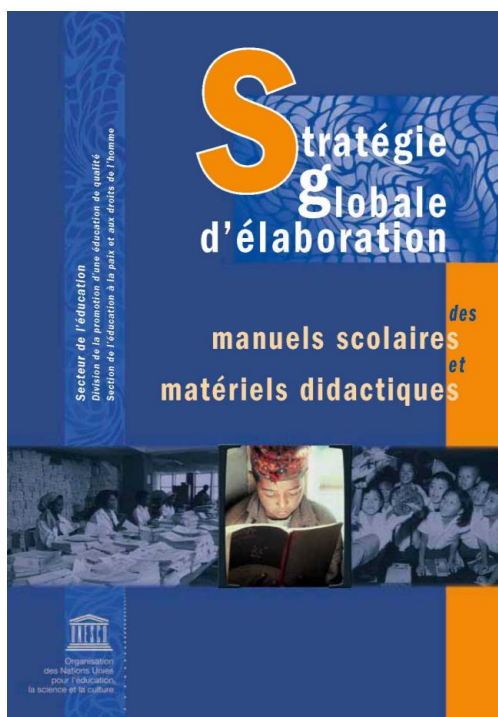
são marcados por tensões entre avanços conquistados na legislação educacional, ações e reações ao desmonte das políticas de EJA e mobilizações provocadas pelos apelos internacionais em torno da educação. A legislação educacional formulada no período incorpora as novas definições sobre o tema. [...]. A EJA também é definida como uma modalidade da educação básica, em suas duas etapas: a fundamental e a média. A ideia de que a EJA se constitua como uma modalidade da educação básica implica designar-lhe um perfil próprio diante de um processo educativo considerado como medida de referência, no caso a educação básica. (MELLO, 2010, p. 46).

Ao tratar sobre a produção didática para a EJA, Mello (2010) mostra que é necessário considerar a diversidade de termos e de materiais que são utilizados na prática educativa. Os termos materiais, instrumentos, ferramentas, meios e recursos designam os recursos e as situações didáticas. Deste modo, a nomenclatura desses objetos de ensino e de aprendizagem, remetem a implicações que não se restringem a, somente, implicações semânticas. A escolha do termo adequado atinge professores, pesquisadores, órgãos governamentais e internacionais. Para tanto, o pesquisador destaca que existem cuidados específicos para o emprego de cada termo.

Em relação a essa problemática, o pesquisador mostra que os organismos internacionais produziram documentos para orientar a produção de materiais didáticos. A UNESCO, por exemplo, tem produzido documentos que contribuem para que os países compreendam a complexidade do tema e estabeleceu critérios para a avaliação de materiais didáticos. Em 2005, por meio do Setor de Educação Seção de Educação para a Paz e Direitos do Homem, Divisão da Promoção de uma Educação de Qualidade publicou o documento *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériel didactique*⁴⁶.

Figura 14 – Capa do Documento *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériel didactique*

⁴⁶ Estratégia global para o desenvolvimento de livros didáticos e materiais didáticos.



Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736fb.pdf>

O pesquisador destaca que o documento da UNESCO diferencia o que são materiais escolares e materiais didáticos:

os manuais são impressos colados ou costurados contendo ilustrações e instruções para facilitar a sequência das atividades pedagógicas. Já material didático, não importa qual, é o meio de comunicação social utilizado para apoiar um programa de aprendizagem, frequentemente para completar o texto base, como por exemplo, os cadernos de atividades, os diagramas, os jogos educativos, os materiais de áudio e vídeo, os cartazes e livros de leitura. (MELLO, 2010, p. 60).

A pesquisa de Mello (2010) considera como material didático os materiais que são destinados para as situações de ensino-aprendizagem, tanto em instituições de ensino escolar, quanto não-escolar, como é o caso da EJA nas situações de educação formal ou informal. Essa abrangência do termo é significativa, pois permite incluir os diversos sujeitos que atuam nessa produção, como o professor, o aluno, os profissionais de editoração e os produtores de tecnologias digitais.

Segundo Mello (2010), o fato de se pesquisar sobre os materiais didáticos para a EJA, torna-se uma dificuldade para o pesquisador, pois há uma dificuldade em localizar esses materiais que constituem a pesquisa. Nesse sentido, alguns poucos locais onde estes materiais são guardados e organizados são o acervo da Ação Educativa e a Biblioteca do Livro Didático

da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A escassez desses espaços se opõe à diversidade de práticas educativas, programas, ações, espaços formais e informais destinados à EJA, “transformando o campo de produção didática para a EJA num espaço amplo, aberto, complexo, de abrangência nacional, mas também onde circulam materiais ou modelos de materiais provenientes de outros espaços e experiências internacionais.” (MELLO, 2010, p. 97).

Segundo o pesquisador, existem diversos materiais didáticos encontrados no Acervo da EJA que são oriundos do meio escolar, são produzidos pelos professores que atuam em sala de aula, na alfabetização, no primeiro e no segundo segmento da EJA. Nesses materiais, há a participação docente na autoria, pesquisa e escrita, até a produção física, “e destinam-se efetivamente a orientar sua prática educativa.” (MELLO, 2010, p. 138). Ainda em relação à produção do meio escolar,

Outros materiais representam o produto final de um processo de elaboração coletiva, desenvolvido com os próprios alunos reunindo suas produções individuais e/ou coletivas. Encontramos também produções de professores que atuam fora da sala de aula, mas no espaço escolar, como professores coordenadores, ou coordenadores pedagógicos, que ocupam funções pedagógicas e administrativas nas escolas, ou em projetos específicos. As produções desses sujeitos, em geral, revelam o esforço de coletar e organizar textos e atividades de apoio à prática educativa, tendo como alvo direto o professor e indireto o aluno. Encontramos ainda materiais identificados com o nome de uma escola que são conjuntos de textos e atividades fotocopiados, alguns revelando um processo de pesquisa e reorganização de textos de uma diversidade de obras didáticas, e outros que são meras fotocópias de livros didáticos, na íntegra de uma obra. (MELLO, 2010, p. 138).

Em relação às produções de materiais pelas secretarias municipais e estaduais, Mello (2010) destaca que estão vinculadas à disponibilidade de recursos humanos e financeiros, e, também, à linha política da gestão em relação à EJA que, frequentemente, é descontinuada. Sobre as reformulações curriculares ou reformas educativas, essas são seguidas pela produção de materiais didáticos. Os materiais didáticos são considerados como um dos elementos adequados ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, como as instalações escolares, os materiais didático-pedagógicos, os recursos tecnológicos e outros meios que auxiliam o ensino. Essas condições possibilitam novas formulações teórico-metodológicas que visam a busca pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o incentivo do desenvolvimento de sua identidade político-pedagógica.

O pesquisador lança algumas estratégias para a elaboração de referenciais para uma política de materiais didáticos destinados à EJA, a saber:

- 1- Estabelecer quais são os princípios fundamentais que regerão a política de materiais didáticos para EJA desde sua elaboração até sua avaliação.
- 2- Definir com clareza quais são os conceitos utilizados na formulação e execução de políticas de materiais e qual sua exata aceção, quer seja os de acervo didático, material didático, livro didático, gênero didático, tecnologias educacionais dentre outros;
- 3- Estabelecer formas de agrupamento dos diferentes tipos de recursos pedagógicos, ou materiais didáticos existentes tendo em vista possibilidades de articulação com os programas e ações possíveis de apoio nos diversos âmbitos do governo;
- 4- Considerar a diversidade de materiais didáticos e de sujeitos envolvidos em sua produção desde os educandos e educadores na escola até os agentes da indústria cultural;
- 5- Elaborar estratégias de avaliação continuada dos materiais considerando seus múltiplos aspectos;
- 6- Articular os materiais didáticos ao processo de formação inicial e continuada de professores. (MELLO, 2010, p. 242).

Por fim, o pesquisador destaca que é relevante assegurar o apoio de materiais de qualidade no desenvolvimento de aprendizagens na EJA, pois “é promover um direito, que resgata outro direito usurpado de muitos jovens e adultos do país: o de aprender.” (MELLO, 2010, p. 243).

Conforme as *Propostas* mostram, os professores verificam que há a necessidade de um apoio que os auxilie a articular as inovações metodológicas e as temáticas em conformidade com uma proposta educacional coerente e abrangente. Em conformidade com essa realidade, as *Propostas* (BRASIL, 2001) constituem o estabelecimento de um marco global que espera encorajar os educadores a desenvolver programas educacionais de qualidade e específicos aos jovens e aos adultos.

Contudo, destacamos que compreendemos que o sucesso dos referidos programas educacionais só se concretiza com o apoio de políticas públicas eficientes, ou seja, somente o encorajamento dos professores e o desenvolvimento de programas de ensino de qualidade, não garantem por si só o sucesso da EJA. Há a necessidade do apoio do Governo para que essas políticas públicas sejam elaboradas e executadas de modo pleno.

A Constituição Federal de 1988 possibilitou o Ensino Fundamental aos sujeitos de todas as faixas de idade. Essa realidade permitiu às *Propostas* a imposição de ampliar as oportunidades educacionais aos sujeitos que já ultrapassaram a etapa de escolarização regular. A possibilidade de qualificação pedagógica por meio de programas de educação de jovens e adultos constitui uma exigência de justiça social, pois há a necessidade de que se amplie as oportunidades educacionais de forma que não se torne uma ilusão “e a escolarização tardia de

milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão”. (BRASIL, 2001, p. 14).

A escolarização tardia remete à realidade da educação excludente e não da educação inclusiva, pois apesar dos esforços para que todos tenham direito à escolarização, nem todos têm condições de serem escolarizados na idade certa. Ocorrendo, desde a escolarização regular, a exclusão. Assim, mesmo retornado à escola para ser atendido pela EJA, muitas vezes, as condições oferecidas pela escola, são incoerentes com a realidade dos educandos jovens, adultos e idosos.

Conforme essa realidade, ocorre, novamente, a exclusão. Ou seja, a educação torna-se excludente, pois é incapaz de cumprir o seu papel de propiciar a construção de saberes por todos aqueles que são atendidos no espaço escolar e, muitas vezes, também excluindo os sujeitos que não podem frequentar a escola. Assim, ocorre a exclusão dos que frequentam a escola e, também, daqueles que não podem frequentá-la.

As orientações curriculares apresentadas nas *Propostas* (BRASIL, 2001) referem-se à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, os conteúdos apresentados concernem aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas orientações não constituem um currículo, e também, não constituem um programa pronto para ser executado. Nessa esteira, este documento constitui-se como um subsídio para a elaboração de currículos e de planos de ensino a serem desenvolvidos pelos educadores em conformidade com as necessidades e objetivos de seus programas.

Esse nível de ensino que é compreendido pela educação de jovens e adultos é caracterizado, não somente, pela diversidade do público atendido e pelos contextos em que se realiza, mas também, pela diversidade dos modelos de organização dos programas educacionais formais e informais, mais ou menos extensivos. Para tanto, a legislação educacional brasileira é flexível em relação à carga horária, à duração e aos componentes curriculares desses cursos. Ao considerar de forma positiva essa flexibilidade, a *Proposta Curricular* (BRASIL, 2001) avançou no detalhamento de conteúdos e de objetivos educativos, mas também, criou a possibilidade de variedade de combinações, ênfases, supressões, complementos e modos de concretização.

Entretanto, a postura de detalhar conteúdos, objetivos educacionais, ênfases e supressões curriculares, não garantem a efetivação da flexibilidade, pois o que ocorre é a generalização da educação. Assim, há a contradição em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, pois há a padronização e a crença de que o estabelecimento dessa organização curricular e metodológica garantirá o sucesso da aprendizagem, recaindo toda a

responsabilidade do suposto sucesso educacional no professor. Já em relação ao Governo, as suas responsabilidades para a efetivação de políticas públicas são minimizadas, até mesmo, apagadas.

Verificamos que o sujeito-professor fala de um lugar que é caracterizado pelo discurso da exclusão, em que o poder público é representado como o principal responsável pela ausência da educação aos sujeitos, uma vez que os enunciados “simplesmente chegam e fecham a sala” e “não pode uma sala funcionar” revelam o poder e a dominação. (TEIXEIRA, 2010, p. 87).

As principais fontes que nortearam o surgimento da *Proposta* foram as práticas educativas que se pretende generalizar, aperfeiçoar ou transformar. Ao abordarmos os aspectos norteadores do surgimento da *Proposta*, a noção de “generalizar” torna-se distante da realidade educacional, pois cada sujeito é singular e é essa condição que estabelece o distanciamento entre os pressupostos fundadores da *Proposta* para a EJA e a condição real dos sujeitos. Portanto, a aprendizagem não pode estar condicionada à generalização, mas sim, à criatividade, pois é por meio das contribuições únicas de professores e de alunos, enquanto protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem, que há a promoção da construção de novos saberes significativos. Por fim, em se tratando de educação, a noção de generalização torna-se vazia e incoerente com o aprendizado.

Sobre a organização das *Propostas* (BRASIL, 2001), o primeiro capítulo aborda o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, nele são destacados soluções e impasses pedagógicos que ocorreram por meio dessas práticas. Portanto, a expectativa de trazer essa história ao conhecimento dos educadores é situá-los e permitir que compreendam melhor os significados e os motivos que motivaram a elaboração da *Proposta Curricular*.

O capítulo seguinte dedica-se à exposição de fundamentos nos quais se baseou a formulação de objetivos gerais da *Proposta* para a educação de jovens e adultos. Os projetos educativos que se destinam à educação fundamental, devem orientar-se, de forma explícita ou implícita,

por concepções sobre o tipo de pessoa e de sociedade que se considera desejável, por julgamentos sobre quais elementos da cultura são mais valiosos e essenciais. O currículo é o lugar onde esses princípios gerais devem ser explicitados e sintetizados em objetivos que oriente a ação educativa. (BRASIL, 2001, p. 15)

Em relação ao “tipo de pessoa e de sociedade que se considera desejável”, refletimos sobre o Discurso Fundador, pois são os próprios fatos sociais que remetem a essa realidade,

uma vez que há a ideia cristalizada e estabilizada de pessoas ideais e são essas idealizações que mostram a construção de uma memória nacional, pois o sucesso profissional e uma boa posição social estão associadas à educação oferecida pela escolaridade regular, como se todos os sujeitos que frequentassem esse espaço, fossem transformados em sujeitos ideais conforme a sociedade deseja. Portanto,

mais especificamente, em relação à história de um país, os discursos fundadores de um país, os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país. E a nossa tarefa é então mostrar como é que eles se estabilizam como referência na construção da memória nacional. (ORLANDI, 1993, p. 7).

Em relação aos fundamentos da *Proposta* (BRASIL, 2001) é traçada uma visão bastante geral da sociedade brasileira na atualidade sobre as necessidades educacionais dos jovens e adultos que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, o papel da escola e dos educadores. Deste modo, a elaboração dos currículos está baseada nesses indicadores que, de certa forma, são genéricos, e que exigem dos educadores o esforço de complementá-las com análises de seus contextos específicos, e é a partir desses contextos que os educadores poderão formular de forma mais precisa, os objetivos de seus programas educacionais.

Os capítulos seguintes das *Propostas* (BRASIL, 2001), referem-se aos desdobramentos dos objetivos gerais em conteúdos e em objetivos mais específicos. Conforme essa divisão, a organização se dá de modo organizado em três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. Para cada uma dessas áreas, são apresentadas considerações sobre a sua importância e sobre a natureza dos conhecimentos com que trabalha. Também são reunidas algumas orientações metodológicas e algumas fundamentações teóricas sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos. Os objetivos propostos para cada área buscam a concretização dos objetivos educativos gerais, delimitando-os por áreas de conhecimento.

Para cada área do conhecimento, são definidos blocos de conteúdos com uma listagem de tópicos para serem estudados. Para cada tópico, há objetivos didáticos que detalham as formas de abordá-los em diferentes níveis de aprofundamento. Conforme o seu nível de especificidade, esses objetivos também oferecem muitas indicações de atividades didáticas que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos.

Os cinco quadros a seguir estão disponíveis nas *Propostas* e apresentam os seguintes blocos de conteúdos: *Linguagem oral; Sistema alfabético e ortografia; Leitura e escrita de textos; Pontuação e Análise linguística*. Cada bloco de conteúdos está organizado numa tabela com os seus respectivos tópicos para serem estudados e os seus objetivos didáticos. Devido ao

fato de utilizarmos a *Proposta* de Língua Portuguesa enquanto um dos objetos que constituem o corpus de análise dessa Tese, priorizamos os conteúdos dessa área do conhecimento.

Quadro I – Os Conteúdos e os Objetivos de Linguagem Oral

Linguagem oral	
Tópicos de conteúdos	Objetivos didáticos
Narração	<ul style="list-style-type: none"> • Contar fatos e experiências cotidianas sem omissão de partes essenciais. • Recortar textos narrativos (contos, fábulas, notícias de jornais). • Perceber lacunas e/ou incoerências ao ouvir a narração de fatos, experiências, ou reconto de textos narrativos. • Dramatizar situações reais ou imaginadas. Dramatizar contos, crônicas e obras de teatro.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever lugares, pessoas, objetos e processos. • Perceber imprecisões ou lacunas ao ouvir a descrição de lugares, pessoas, objetos e processos.
Récita e leitura em voz alta	<ul style="list-style-type: none"> • Recitar ou ler em voz alta textos poéticos breves, previamente preparados. • Ler em voz alta para um pequeno público textos em prosa breves, voz alta previamente preparados. • Acompanhar leituras em voz alta feitas pelo professor.
Instruções, perguntas e respostas	<ul style="list-style-type: none"> • Dar instruções verbais. • Compreender e seguir instruções verbais. • Identificar lacunas ou falta de clareza em esclarecimentos dados por outrem. • Pedir esclarecimentos sobre assuntos tratados ou atividades propostas.
Definição e exemplificação	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a distinção entre definir e exemplificar. • Dar exemplos de conceitos e enunciados. • Identificar a pertinência de exemplos para conceitos e enunciados. • Definir conceitos (explicá-los com as próprias palavras). • Avaliar a adequação de definições e conceitos.
Argumentação e debate	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionar-se em relação a diferentes temas tratados. • Identificar a posição do outro em relação a diferentes temas tratados. • Defender posições fundamentando argumentos com exemplos e informações. • Reconhecer os argumentos apresentados na defesa de uma posição, avaliando a pertinência dos exemplos e informações que o fundamentam. • Fazer intervenções coerentes com os temas tratados • Avaliar a coerência das intervenções feitas por outros. • Respeitar o turno da palavra.

(BRASIL, 2001, p. 64-66).

Quadro II – Os Conteúdos e os Objetivos do Sistema Alfabético e Ortografia

Sistema alfabético e ortografia	
Tópicos de conteúdos	Objetivos didáticos
O alfabeto	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a grafia das letras nos tipos usuais (letra cursiva e de forma, maiúscula e minúscula). • Estabelecer a relação entre os sons da fala e as letras.
Letras, sílabas e palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir letra, sílaba e palavra.

	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir vogais de consoantes. • Perceber que a sílaba é uma unidade sonora em que há sempre uma vogal e que pode conter um ou mais fonemas. • Conhecer as variedades de combinações de letras utilizadas para escrever. • Analisar as palavras em relação à quantidade de letras e sílabas.
Segmentação das palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Usar espaço para separar palavras, sem aglutiná-las ou separá-las de forma indevida.
Sentido e posicionamento da escrita na página	<ul style="list-style-type: none"> • Usar a escrita no sentido correto (da esquerda para a direita, de cima para baixo). • Alinhar a escrita, seguindo pautas e margens. • Utilizar espaços ou traços para separar títulos, conjuntos de exercícios, tópicos etc.
Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que um mesmo som pode ser grafado de diferentes maneiras. • Perceber que uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo de sua posição na palavra. • Perceber as diferenças entre a pronúncia e a grafia convencional das palavras. • Identificar, nas palavras, sílabas terminadas em consoante. • Escrever corretamente palavras com sílabas terminadas em consoante. • Identificar, nas palavras, os encontros consonantais cuja 2ª letra é R ou L (BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR; e BL, CL etc.). • Escrever corretamente palavras com encontros consonantais. • Identificar, nas palavras, os encontros vocálicos orais (ai, ou etc.) e nasais (ão, õe, ãe). • Escrever corretamente palavras com encontros vocálicos. • Identificar, nas palavras, os dígrafos: CH, LH, NH; RR e SS; QU e GU e vogais nasais formadas por acréscimo de M e N. • Escrever corretamente palavras com esses dígrafos. • Escrever corretamente palavras usuais com s com som de z; x com som de z; x com som de z; je, ji ou ge, gi; ce, ci ou se, si; ç ou ss; h inicial.
Acentuação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os sinais de acentuação e as marcas sonoras que representam. • Utilizar corretamente a acentuação na escrita de palavras usuais.

(BRASIL, 2001, p. 70-71).

Quadro III – Os Conteúdos e os Objetivos de Leitura e Escrita de Textos

Leitura e escrita de textos	
Tópicos de conteúdos	Objetivos didáticos
Listas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar uma lista. • Produzir listas em forma de coluna ou separando os itens com vírgulas ou hifens. • Escrever diferentes tipos de listas (lista de compras, lista de nomes de pessoas, nomes de cidades, instrumentos de trabalho, animais, etc.). • Ordenar listas por ordem alfabética.

	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar listas classificatórias e ordenativas (dicionários, listas telefônicas, anúncios classificados, guias de itinerários e ruas), compreendendo seu critério de organização.
Receitas e instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as partes que compõem uma receita (títulos, lista de ingredientes, modo e tempo de preparo, ilustrações, fotografias). • Utilizar títulos, ilustrações e outros elementos gráficos como chaves de leitura para prever conteúdos de receitas e instruções. • Consultar livros, fichas, encartes e suplementos de jornais e revistas que contenham receitas ou instruções, observando índice, número da página, organização interna destes materiais. • Escrever receitas, utilizando sua estrutura textual. • Ler manuais de equipamentos identificando as partes que o compõem. • Redigir instruções de procedimentos simples (como trocar um pneu, trocar uma lâmpada etc.). • Realizar atividades seguindo instruções escritas. • Ler e elaborar regulamentos e normas.
Formulários e questionários	<ul style="list-style-type: none"> • Observar modelos de formulários comuns e compreender sua diagramação e seu vocabulário (data de nascimento, sexo, estado civil, nacionalidade etc.). • Ler e preencher formulários simples. • Observar a organização de um questionário: numeração das perguntas, respostas de múltipla escolha, espaços para respostas por extenso etc. • Responder a questionários curtos com opiniões ou dados pessoais. • Preencher questionários com respostas de múltipla escolha. • Responder perguntas por extenso, selecionando as informações pertinentes, na extensão adequada. • Utilizar questionários como roteiros de estudo. • Formular questionários sobre temas variados, utilizando a pontuação adequada.
Sentido e posicionamento da escrita na página	<ul style="list-style-type: none"> • Usar a escrita no sentido correto (da esquerda para a direita, de cima para baixo). • Alinhar a escrita, seguindo pautas e margens. • Utilizar espaços ou traços para separar títulos, conjuntos de exercícios, tópicos etc.
Versos, poemas, letras de música	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a configuração desses textos, reconhecer e nomear seus poemas, elementos: título, verso, estrofe. • Observar os recursos sonoros dos textos, repetições sonoras, rimas. • Ler e analisar oral e coletivamente esses textos, atentando para a linguagem figurada, observando que essa linguagem pode sugerir interpretações diversas. • Criar e escrever títulos para poesias e letras de música. • Escrever pequenos versos, poemas ou letras de música, ou reescrevê-los, introduzindo modificações em textos de outros autores. • Consultar livros e antologias poéticas, identificando poesias, prefácio, índice, numeração das páginas, divisão de capítulos, biografia do autor etc. • Conhecer o nome, breves dados biográficos e alguns poemas de grandes poetas brasileiros. • Conhecer o nome, breves dados biográficos e algumas canções de grandes cancionistas brasileiros. • Apreciar e reconhecer o valor literário de textos poéticos.

Bilhetes, cartas e ofícios	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever bilhetes, atentando para as informações que devem conter. • Identificar os elementos que compõem uma carta: cabeçalho, introdução, desenvolvimento, despedida. • Preencher corretamente envelopes para postagem segundo as normas do correio. • Distinguir cartas pessoais de cartas formais. • Escrever cartas pessoais. • Escrever diferentes tipos de cartas, formais e informais, utilizando estrutura e linguagem adequadas. • Ler e redigir telegramas.
Jornais	<ul style="list-style-type: none"> • Saber qual a função dos jornais, como são organizados, de que temas tratam. • Identificar elementos gráficos e visuais que compõem o jornal e sua função (diagramação, fotografia, ilustrações, tamanho e tipo de letras, gráficos e tabelas). • Identificar e ler manchetes e títulos, prevendo o conteúdo das notícias. • Ler legendas de fotografias, utilizar fotografias e ilustrações como chave de leitura para prever o conteúdo das matérias. • Reproduzir oralmente o conteúdo de notícias lidas em voz alta pelo professor, identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais as consequências. • Escrever manchetes para notícias lidas pelo professor, utilizando linguagem adequada. • Ler e identificar os elementos que compõem as notícias e reportagens (o que, quando, como, onde, com quem e quais as consequências). • Escrever notícias a partir de fatos do cotidiano e atualidades, utilizando linguagem adequada. • Elaborar resumos de notícias. • Ler artigos de opinião, identificando o posicionamento do autor e os argumentos apresentados. • Ler e elaborar entrevistas, observando a pontuação do discurso direto. • Consultar diferentes jornais, utilizando índice, informações contidas na primeira página, identificando cadernos e seções. • Comparar o tipo de informação e o tratamento dado à informação por diferentes jornais. • Posicionar-se criticamente diante de fatos noticiados na imprensa.
Contos, crônicas, fábulas e anedotas	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer esses textos através da leitura oral do professor, identificando elementos como título, personagens, complicação e desfecho. • Ler historietas e anedotas. • Ler contos e crônicas, identificando narrador, personagens, enredo. • Escrever, com ajuda do professor e dos colegas, pequenas histórias do cotidiano, anedotas ou contos conhecidos. • Reescrever histórias conhecidas completas ou em parte (finais, descrição de personagens e lugares). • Escrever histórias, observando o foco narrativo (narração em primeira pessoa ou terceira pessoa). • Utilizar corretamente a pontuação do discurso direto, introduzindo falas dos personagens. • Reconhecer o valor cultural dos textos e histórias ficcionais. • Conhecer o nome, breves dados biográficos e algumas obras de grandes cronistas e contistas brasileiros.

Relatos, biografias, e textos de informação histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever relatos breves de experiências de vida. • Ler e escrever biografias, observando a sequência cronológica dos eventos. • Ler textos simples sobre eventos da história (do Brasil ou universal). • Distinguir relatos históricos de relatos ficcionais.
Textos de informação científica	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a organização geral de dicionários, enciclopédias, livros didáticos e paradidáticos. • Consultar dicionários, enciclopédias, livros didáticos e paradidáticos com ajuda do professor. • Pesquisar a ortografia correta das palavras no dicionário. • Compreender abreviaturas e definições constantes nos verbetes de dicionário. • Pesquisar temas em livros didáticos e paradidáticos, selecionando informações relevantes. • Pesquisar temas em enciclopédias, selecionando informações relevantes.

(BRASIL, 2001, p. 84-88).

Quadro IV – Os Conteúdos e os Objetivos de Pontuação

Pontuação	
Tópicos de conteúdos	Objetivos didáticos
Pontuação de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Observar os sinais de pontuação nos textos. • Identificar os sinais de pontuação mais usuais (ponto, vírgula, ponto de interrogação) e compreender suas funções nos textos (relacionar o uso do ponto ao uso da letra maiúscula no início das frases). • Utilizar adequadamente ponto (e letra maiúscula no início das frases), ponto de interrogação, vírgula e parágrafo na escrita de textos. • Utilizar adequadamente a pontuação do discurso direto, destacando as falas de personagens (dois pontos, travessão).

(BRASIL, 2001, p. 91).

Quadro V – Os Conteúdos e os Objetivos de Análise Linguística

Análise linguística	
Tópicos de conteúdos	Objetivos didáticos
Campos semânticos e léxicos	<ul style="list-style-type: none"> • Classificar palavras ou expressões pelo critério de proximidade do sentido (nomes de pessoas, nomes de animais, nomes de cores, nomes de ferramentas, expressões que servem para descrever uma casa, atividades que realizamos no fim de semana etc.). • Compreender e aplicar o conceito de sinônimo. • Identificar conjuntos de palavras derivadas, observando semelhanças ortográficas e de sentido. • Conhecer o sentido de sufixos e prefixos usuais.
Flexão das palavras e concordância	<ul style="list-style-type: none"> • Observar palavras que se flexionam (plurais, tempos e pessoas verbais). • Observar a concordância nominal e verbo-nominal em frases e textos. • Aplicar regras básicas de concordância nominal e verbo-nominal na escrita de textos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e empregar os tempos verbais adequados a cada modalidade de texto.
Substituição de palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a que termos se referem os pronomes num texto. • Empregar pronomes e expressões sinônimas para evitar a repetição de palavras na escrita de textos.
Frase	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a noção de frase (enunciação com sentido completo) para orientar a pontuação na escrita de textos.

(BRASIL, 2001, p. 94-95).

Os objetivos didáticos estão relacionados à aprendizagem de conteúdos de diferentes naturezas, mas de modo predominante, se referem a conteúdos procedimentais, ou seja, ao aprender a fazer. Esses objetivos também referem-se à aprendizagem de fatos e conceitos que os educadores terão a possibilidade de conhecer. Deste modo, conteúdos relacionados à atitudes e valores, dada a sua especificidade, são contemplados nos objetivos gerais ou da área; nos casos pertinentes, os objetivos atitudinais foram relacionados a tópicos de estudos específicos. Sobre os diferentes graus de aprofundamento em que um tópico de conteúdo pode ser abordado, os objetivos didáticos também podem orientar as decisões quanto à sequência do ensino.

Nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, as orientações são mais detalhadas em relação às formas mais adequadas de abordar cada bloco de conteúdo nos períodos iniciais e nos períodos mais avançados das aprendizagens. Em relação aos programas onde há o critério de organização da aprendizagem por turmas que obedecem alguma serialização, a heterogeneidade é sempre uma forte característica para a criação dos grupos. Nesse sentido, as *Propostas* (2001) destacam que ao considerar a organização do ensino para jovens e adultos, e atentando-se aos interesses ou necessidades dos educandos, há a facilitação, por parte dos programas, do nível de aprofundamento dos conteúdos mais adequado às prioridades educativas, às características das turmas e à duração dos cursos.

Em relação aos programas organizados conforme o regime seriado, “pode-se optar por trabalhar alguns conteúdos em todas as séries, em graus progressivos de aprofundamento”. (p. 17). Recomenda-se,

inclusive, que os conteúdos mais essenciais sejam retomados em diversas séries. Outros conteúdos podem ser distribuídos entre as séries e tratados então no nível de profundidade correspondente. Essa forma de apresentação dos objetivos didáticos visa ainda ajudar os educadores a enfrentar a heterogeneidade das turmas, pois indica como abordar um mesmo tópico com os alunos iniciantes e com os mais avançados. (BRASIL, 2001, p. 17).

De acordo com as *Propostas* (BRASIL, 2001), existem experiências educativas “que desenvolvem trabalhos mais sistemáticos nas áreas de Educação Física e de Arte e que avaliam

positivamente o impacto dessas áreas no desenvolvimento geral dos educandos.” (p. 18). Contudo, essas práticas não são generalizadas e tanto os trabalhos desenvolvidos nessas duas áreas, quanto os programas que desenvolvem atividades voltadas à preparação profissional, não são contemplados pelas *Propostas*, mas esses documentos consideram o fato de que é “importante que os educadores exercitem a liberdade de opções que essa modalidade educativa permite e exige para adequar seus programas às necessidades e interesses dos jovens e adultos.” (BRASIL, 2001, p. 18).

O último capítulo aborda o planejamento e a avaliação, são oferecidas sugestões de como planejar as unidades didáticas para favorecer o estabelecimento de relações entre os conteúdos, tornando o seu desenvolvimento interessante para os alunos e para os professores, de modo a tornar as práticas pedagógicas diárias mais estimulantes. Sobre a avaliação, há a abordagem como parte constitutiva do planejamento, também são sugeridos critérios avaliativos específicos e orientados para as decisões associadas à certificação de equivalência de escolaridade e o consequente encaminhamento dos alunos jovens e adultos para o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º Ano ao 9º Ano).

Nos capítulos, há notas com indicações bibliográficas para os educadores que desejam se aprofundar em temáticas específicas. Deste modo, a articulação entre objetivos e conteúdos educativos, referências e sugestões didáticas, fomentam a constituição de um quadro que busca orientar as opções das equipes que estão envolvidas na elaboração curricular e no planejamento.

As orientações curriculares das *Propostas* referem-se aos contextos educativos constituídos por pessoas que estão em diferentes níveis de conhecimento e em diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, a leitura e a escrita, Matemática, sociedade e natureza. É importante destacar que os gestores educacionais e os professores devem considerar o fato de que os programas educacionais constituídos pelo critério de organização de turmas e por seriação em anos escolares, são fortemente marcados pela heterogeneidade dos sujeitos.

No tópico a seguir, passaremos ao detalhamento dos *Cadernos* que orientam o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Nesses *Cadernos*, buscam-se mostrar aos educadores e à comunidade escolar, algumas peculiaridades, realidades sociais e vivências comuns aos sujeitos jovens e adultos.

3.2 Os Cadernos Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos

Os *Cadernos* (BRASIL, 2007) mostram que a história brasileira revela que o problema da exclusão social gerou um grande impacto nos sistemas educacionais. Na atualidade, milhões de brasileiros ainda não foram beneficiados pelo acesso e permanência na escola, pois não têm acesso a um sistema de educação que os acolha. Assim, a educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos e é dever do Estado a garantia desse direito frente a desafios que impõem o desenvolvimento de políticas públicas educacionais eficientes e que atendam, de fato, as necessidades dos alunos.

A efetivação do direito à educação de jovens e adultos ultrapassa o aumento da oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino, pois há a necessidade de que o ensino seja coerente aos sujeitos que ingressam na escola ou que retornam a ela após a escolaridade regular. Essa modalidade de ensino deve atentar-se à qualidade de modo a valorizar e respeitar as experiências e os conhecimentos dos alunos.

Segundo os *Cadernos* (BRASIL, 2007), apesar de a EJA ser uma modalidade de ensino especializada e com características próprias, são escassos os cursos de formação para professores, e também são poucas as universidades que oferecem formação específica aos educadores que já trabalham com essa modalidade de ensino, ou aos que desejam trabalhar com esses alunos. Também não são muitos os subsídios escritos destinados às necessidades pedagógicas dos professores que atuam na EJA.

Em relação à temática “Trabalho”, os *Cadernos* mostram que:

tem estado, ao mesmo tempo, muito presente e muito ausente na Educação de Jovens e Adultos. Presente, por fazer parte do cotidiano dos educandos, seja daqueles que estão trabalhando, seja daqueles que procuram trabalho. Ausente, enquanto conteúdo mais frequente nos textos de leitura e na reflexão e debates na sala de aula. Diversos materiais usados na EJA têm abordado esse tema de modo pontual e esporádico, quando não simplesmente deixam de tratar essa questão. No entanto, o tema Trabalho constitui um dos mais importantes elementos de articulação dos conhecimentos científicos reunidos e sistematizados nos conteúdos escolares com os conhecimentos do cotidiano, resultantes da experiência de vida dos trabalhadores e trabalhadoras na sua luta constante pela subsistência, por melhores condições de vida e pela emancipação de todas as formas de opressão. (BRASIL, 2007, p. 5).

Nesse sentido, há um destaque ao fato de que o trabalho também é considerado como uma atividade que, geralmente, está ligada à evasão escolar e à exclusão dos alunos do ensino regular. Os *Cadernos* (BRASIL, 2007) enfatizam que a realidade social brasileira é fortemente marcada pelo fato de os alunos terem de abandonar a escola para trabalhar e obter renda, mesmo que a renda obtida por meio desse trabalho seja mínima, e assim, auxiliar no orçamento familiar

“tem sido a realidade de boa parte das crianças e jovens pobres no Brasil.” (BRASIL, 2007, p. 5).

Sobre a flexibilidade, as *Propostas* (2001) destacam a heterogeneidade dos educandos da EJA e é conforme esse movimento que a aprendizagem se concretiza nessa modalidade de ensino, pois há a troca de saberes entre os educandos, e entre o professor e os educandos. É com a flexibilidade que os diversos conhecimentos se entrecruzam e propiciam a construção de novos saberes. A flexibilidade é uma das principais condições que deveria ser respeitada pelos Sistemas de Ensino, pois é por meio dela que o educando jovem e adulto acaba sendo acolhido pela escola, dadas as suas condições de horários de trabalho, cuidados com a família, dentre outras responsabilidades comuns aos jovens e adultos.

A valorização e o reconhecimento da EJA proporcionaram o surgimento de diversos desafios a serem enfrentados, dentre os quais, a escassez de materiais didáticos específicos ao público jovem e adulto, que atendessem às especificidades desses sujeitos, que fossem constituídos por uma linguagem adequada, organizados a partir de temas que despertassem o interesse e a atenção desses alunos. A partir desses princípios norteadores, foi estruturado o projeto que culminou na elaboração da *Coleção Cadernos de EJA*, cujo intuito é propiciar aos educadores que atuam juntamente ao público jovem e adulto, um subsídio qualitativo para o processo educacional com jovens e adultos.

Para os *Cadernos* (BRASIL, 2007), há um destaque sobre a importância da valorização do trabalho coletivo e da ajuda mútua para o desenvolvimento da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, rejeitam o individualismo e a competição desenfreada que estão muito presentes na sociedade atual. Ao considerar o diálogo como princípio pedagógico fundamental da coleção dos *Cadernos*, essa característica também é a base para a relação entre educador e educando e, ainda, promove a interação entre os educandos e entre os professores das diferentes áreas.

De acordo com os *Cadernos* (BRASIL, 2007), um dos objetivos que esses materiais buscam atingir é motivar os educandos a avançarem no seu processo de conhecimento e de ação sobre a realidade em que vivem. Assim, desafiar o aluno a explorar um texto que ele ainda não é capaz de compreender os seus significados de modo autônomo, há a possibilidade de que o aluno recue ou avance com a ajuda do professor e de colegas, e a partir desse movimento, poderá:

compreender o texto, por meio de aproximações sucessivas e releituras. Aos poucos, por meio dessa atividade mediada pela ajuda dos outros, ele vai

internalizando as capacidades necessárias para entender os conceitos e estruturas dos textos mais complexos e, finalmente, começa realizar essa leitura de modo independente. (BRASIL, 2007, p. 15).

Em relação ao aprendizado dos alunos, a proposta de promover o autodidatismo torna-se relevante para a EJA, pois a diversidade desses educandos contribui para a troca de saberes e propicia a troca de experiências já vivenciadas por eles. Ainda em relação à aprendizagem,

os alunos demonstram em seus discursos identificação com a EJA, uma vez que após retornarem à escola, as suas perspectivas e representações acerca de sua qualidade de vida, aprendizagem, possibilidades de trabalho e projetos de vida futuros são otimistas, o que remete à completude. Assim, a escola e o ensino oferecido possibilitaram a transformação e contribuíram no processo de construção da identidade desses sujeitos. Contudo, há a presença do discurso da exclusão, uma vez que os jovens e adultos que recorrem aos programas da EJA, passam a se considerar como cidadãos somente após o retorno aos estudos. (TEIXEIRA, 2010, p. 120).

Os *Cadernos* (BRASIL, 2007) destacam que ao abordar a temática “trabalho”, há a intenção de promover a emancipação do trabalhador. Por meio dos textos selecionados e das atividades propostas, pretende-se a reflexão para que se compreenda a sociedade atual de forma crítica, compreendendo as causas das desigualdades e das injustiças. Assim, ao mesmo tempo, busca-se proporcionar a capacidade de reflexão para que os educandos possam imaginar a possibilidade de construir novas relações humanas no trabalho e na vida.

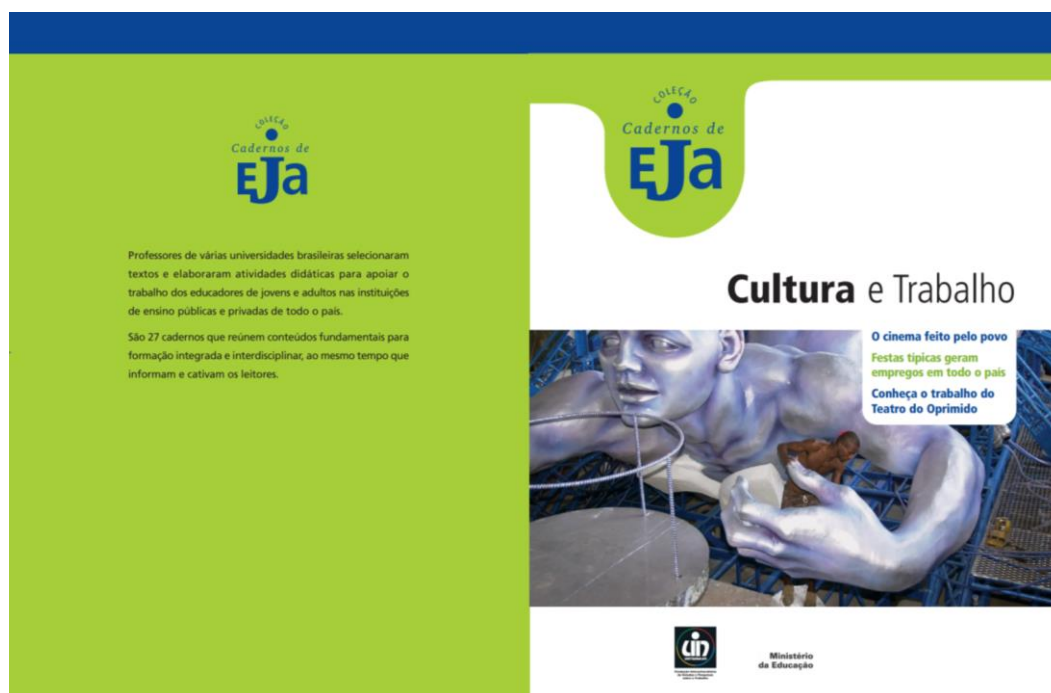
Os *Cadernos* (BRASIL, 2007) também enfatizam que a nova forma de produzir a existência humana é por meio do trabalho que proporcione a emancipação dos trabalhadores, e será fundamentada nos princípios da sustentabilidade, da solidariedade, da criticidade e da criatividade. Por fim, “o princípio básico que precisa estar presente na sala de aula de EJA é de que todo produto humano pode ser modificado e transformado pela ação coletiva organizada, seja ele um texto, seja um sistema político e econômico.” (BRASIL, 2007, p. 18).

Com o intuito de enfrentar esse desafio, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) para elaborar estruturas necessárias para a criação, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas destinadas aos grupos que são excluídos de seus direitos, como os sujeitos que têm 15 anos de idade ou mais, e, que, não concluíram o Ensino Fundamental.

Tendo como base a realidade educacional e social brasileira, a SECADI elaborou os *Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1º e o 2º segmento do ensino fundamental de*

jovens e adultos. A abordagem dos cadernos está centrada no tema “Trabalho”, devido à importância cotidiana na vida dos alunos. Vejamos a capa de um dos cadernos:

Figura 15 – Capa do *Caderno Cultura e Trabalho* – Volume 1



Fonte: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/01_cp_al.pdf

A SECADI não espera que esses cadernos sejam os únicos materiais utilizados nas salas de aula, busca ampliar o rol de repertório de materiais que podem ser selecionados pelo educador, no sentido de promover a articulação e a integração entre as diversas áreas do conhecimento.

Deste modo, a SECADI também elaborou a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* que é formada por cinco cadernos temáticos que tratam de situações concretas que devem ser conhecidas pelos professores e professoras, pois proporcionam a visualização e o conhecimento de realidades que podem ser comparadas e incorporadas às suas práticas. A partir dessas orientações, há a ampliação de questões teóricas pertinentes à EJA.

O projeto que culminou na elaboração dos *Cadernos* (BRASIL, 2007) foi uma iniciativa da Fundação Unitrabalho e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade (SECADI) do MEC que realizaram uma parceria para a produção de materiais didáticos e pedagógicos para o primeiro segmento e para o segundo segmento do Ensino Fundamental para jovens e adultos, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O principal destaque da coleção é o enfoque no tema “trabalho” que, por sua vez, foi tratado como um eixo

que uniu os textos selecionados para a leitura dos alunos e das atividades produzidas para os professores, tendo em vista a elaboração criativa e interdisciplinar de conteúdos escolares

A Rede Unitrabalho⁴⁷ é uma iniciativa das universidades brasileiras e objetiva construir vínculos entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho. O desafio dessa rede é coordenar o processo de elaboração do material disponibilizado pelos *Cadernos*, mobilizar capacidades existentes nas universidades que são agregadas à Rede e articular acadêmicos com os demais sujeitos envolvidos com a EJA. O propósito foi a elaboração de um material pedagógico inovador, intimamente vinculado à EJA e que demonstrasse a mesma preocupação e atenção que sempre são dedicadas ao ensino regular.

Conforme os *Cadernos* (BRASIL, 2007), a Unitrabalho entende que é necessário superar a já consolidada visão de que a EJA é uma mera suplência⁴⁸ ou uma imitação acelerada dos currículos e dos conteúdos destinados às crianças. Deste modo, “a equipe assumiu que a Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade específica, que requer a elaboração de programas próprios, adaptados às necessidades desse grupo de educandos.” (BRASIL, 2007, p. 6).

De acordo com os *Cadernos* (BRASIL, 2007), a elaboração dos fascículos da coleção contou com a interação entre a Fundação Unitrabalho e o MEC. Foi constituída uma equipe com 25 professores de diversas universidades brasileiras, formada por especialistas de diferentes temáticas e áreas do conhecimento que participaram da seleção de textos e elaboraram atividades didáticas para apoiar o trabalho dos professores da EJA de todo o país. Por meio da realização de oficinas de trabalho, foi estabelecido um diálogo com especialistas, órgãos públicos e com organizações da sociedade civil que atuam na área da EJA. O trabalho teve o enfoque principal com professores que estão em sala de aula da EJA nas diversas regiões do país, suas opiniões e contribuições foram essenciais para que a *Coleção Cadernos de EJA* fosse concretizada.

⁴⁷ A Unitrabalho é uma Rede Nacional de Universidades que apoia os trabalhadores na sua luta por melhores condições de vida e trabalho, realizando projetos de ensino, pesquisa e extensão, que integram o conhecimento acadêmico ao saber elaborado na prática social. [...]. Concretizando sua missão de estimular o conhecimento sobre o mundo do trabalho e democratizar o acesso ao conhecimento produzido na universidade, a Unitrabalho vem realizando projetos de grande relevância. Esses projetos estão articulados em torno de três programas nacionais: Educação e Trabalho; Relações de Trabalho e Emprego; Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável. Disponível em <<http://www.unitrabalho.org.br/o-que-e/>>, acesso em 29/09/2016.

⁴⁸ “Ensino que se destina a suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos que não a concluíram na idade própria.” (HOUAISS, 2015).

Por meio de uma *Oficina Temática* realizada em maio de 2006, em Brasília/DF, o projeto foi apresentado e discutido com representantes de mais de 35 órgãos governamentais e organizações da sociedade civil que atuam em EJA, os quais fizeram suas considerações e sugestões para o projeto, especialmente no tocante às ementas dos cadernos, que orientaram a abordagem e a escolha dos textos dos cadernos do aluno, bem como sugerindo temas para os cadernos da coleção.

Além dessa oficina, foram realizadas entre junho e agosto de 2006 outras oito *Oficinas Regionais com Professores de EJA*, cujos objetivos eram a apresentação do projeto e o debate dos materiais produzidos (uma amostra do caderno do aluno e do professor com o tema Meio Ambiente e Trabalho que foi enviada para esses professores utilizarem em sala de aula), visando coletar sugestões e contribuições dos professores que utilizarão este material. [...]. Esta rodada de oficinas foi avaliada pelos participantes como muito importante, por estabelecer um diálogo e participação do professor de EJA na elaboração do material, algo inédito na produção de material didático e pedagógico. Também foi fundamental para reforçar a concepção que norteia a organização do caderno de leituras do aluno e da estrutura da ficha/plano de aula do caderno do professor. (BRASIL, 2007, p. 10-11).

Os *Cadernos* (BRASIL, 2007) destacam que esta coleção é constituída por 27 cadernos, dentre os quais, 13 são destinados aos alunos, 13 ao professor e um é formado por concepções pedagógicas da coleção. Em relação ao caderno do aluno, é uma coletânea de textos de diversos gêneros e fontes; o caderno do professor é um catálogo de atividades com sugestões para o desenvolvimento do trabalho com esses textos. Sobre a constituição desse material, são formados por conteúdos essenciais para a formação integral e interdisciplinar, uma vez que são elaborados de modo a chamar a atenção dos educandos para as temáticas atuais relacionadas a sua vida cotidiana.

O caderno número um, cujo título é “Alunos e Alunas da EJA” aborda informações, estratégias e procedimentos que auxiliam os educadores a conhecerem os seus alunos e as suas alunas. Nesse sentido, são abordadas temáticas como a procura dos cursos por jovens e adultos, as relações dos alunos com o mundo do trabalho e com a sociedade onde vivem. Vejamos a capa desse *Caderno*:

Figura 16 – Capa da Coleção *Cadernos Trabalhando Com a Educação de Jovens e Adultos*
– Caderno 1: *Alunas e Alunos da EJA*



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/capa1.pdf>

O desafio de se elaborar um material sobre a temática “Trabalho” e articular junto a esse tema o ensino dos diversos conteúdos do currículo escolar, promoveu a participação de diversos especialistas, a participação de representantes da sociedade civil e, principalmente, professores e alunos da EJA.

Os *Cadernos* (BRASIL, 2007) constituem uma obra que foi elaborada para o Ensino Fundamental de jovens e de adultos, desde o início da alfabetização, no 1º Ano, até o 9º Ano. Essa obra pode ser utilizada de modo integral ou em partes, nas diversas situações de ensino, como por exemplo, as situações que envolvem as experiências de educação não-formal. Entretanto, o foco dessa coleção é o atendimento ao Ensino Fundamental da EJA que é oferecido nas escolas públicas.

Esta coleção segue as orientações curriculares do MEC e, para tanto, organiza os componentes curriculares e os conteúdos em torno de eixos temáticos, dentre os quais, o trabalho é concebido como o eixo geral integrador desses temas. Em relação à flexibilidade, essa característica da coleção permite ao professor decidir o que deseja, ou o que não deseja utilizar, também permite ao professor a escolha da ordem e qual a finalidade de se trabalhar com determinado fascículo dos *Cadernos* (2007).

O material se constitui como uma ferramenta para o trabalho pedagógico, tendo a flexibilidade como um recurso que traz vantagens para a organização do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor, ao elaborar o seu planejamento, pode selecionar e inserir textos

e atividades de forma mais livre com a finalidade de melhorar a sua prática cotidiana em sala de aula.

O *Caderno* do aluno é constituído por uma coletânea de textos de leitura que foram selecionados com o intuito de despertar o interesse do educando por meio da construção de conhecimentos mediados pela leitura e pela pesquisa. Dentre os gêneros textuais que podem ser encontrados na coleção, os principais são: narrativas (contos e crônicas); poemas; letras de músicas; páginas da internet; manuais de orientação; notícias de jornais e de revistas; reportagens; histórias em quadrinhos e charges; receitas culinárias; leis e normas; literatura de cordel.

De acordo com os *Cadernos*, há a possibilidade de trabalhá-los em sala de aula e lidos pelos alunos em qualquer ordem, pois a leitura de um caderno não se constitui como um requisito para a leitura de um outro caderno. Conforme essa mesma dinâmica, também organizou-se os textos no interior dos *Cadernos*, pois os textos não definem uma sequência obrigatória de utilização ou de leitura. Deste modo, o professor seleciona a melhor maneira de sequenciar os cadernos e os textos que utilizará, tendo em vista os assuntos que considerar como mais relevantes aos seus alunos e também, com base na programação de suas aulas. Cada um dos treze cadernos traz uma abordagem relacionada a um tema diferente

A organização do *Caderno* (BRASIL, 2007) do professor é realizada de modo que contempla um conjunto de sugestões de atividades de todas as áreas do conhecimento para que o educador possa selecionar quais textos trabalhará do caderno do aluno. Nesse sentido, para cada caderno de textos do aluno há um caderno do professor que lhe é correspondente.

No *Caderno* (BRASIL, 2007) do professor, a separação das atividades é realizada por meio das áreas do conhecimento que se relaciona com o tema proposto. As atividades são independentes e não constituem um pré-requisito para a realização de outras atividades. Sobre a indicação referente à área do conhecimento, não há impedimentos para a aplicação de uma atividade por um professor de área diferente da indicada. Para a efetivação do trabalho realizado com as atividades, de modo a evitar que uma mesma atividade seja desenvolvida por diferentes professores, há a necessidade da cooperação entre os professores da escola.

Em cada página do *Caderno* do professor, há a proposta de uma atividade relacionada a uma área de conhecimento que se refere a um determinado texto do *Caderno* do aluno. Entretanto, alguns textos estão sem a indicação de atividades para serem desenvolvidas, pois há a possibilidade de elaboração de novas atividades a critério de cada professor.

A principal característica da coleção *Cadernos de EJA* (2007) é ser um apoio aos professores que atuam na EJA, além de oferecer atividades diárias, não são, de modo estrito,

livros didáticos, pois não precisam ser utilizados conforme uma sequência estabelecida. Nesse sentido, a coleção destaca a importância do professor para o planejamento e para a organização do percurso de formação dos seus alunos, pois contribui de modo atraente e inovador para o desenvolvimento desse processo.

Os *Cadernos* (BRASIL, 2007) destacam suas características: estímulos para a construção da autonomia e da cooperação, valorizando a solidariedade e o respeito às diversidades; seleção de textos para interessar pessoas de diferentes faixas etárias, grupos étnico-raciais, culturas regionais e níveis sociais, ilustrações caracterizadas por mapas, fotos e infográficos; flexibilidade que atende às escolhas do professor, tanto na temática dos textos e das atividades, quanto à realidade da turma de EJA em que o professor atua; promoção do diálogo entre professor e alunos, de modo a promover mudanças significativas; incentivo à postura investigativa do educador, para que possa reconstruir os *Cadernos* conforme a sua própria prática; promoção da integração de várias áreas do conhecimento e com a temática do trabalho.

Ainda conforme os *Cadernos* (BRASIL, 2007), a perspectiva pedagógica desse material é o diálogo entre professor e aluno. Deste modo, os *Cadernos* só passam a ter sentido a partir dessa relação dialógica estabelecida entre os sujeitos que são conscientes e que podem posicionar-se de modo crítico em relação ao discurso do outro. A partir dessa perspectiva, a coleção se diferencia dos outros livros didáticos, pois pressupõe o autodidatismo dos alunos, os alunos estudariam sozinhos e o professor atuaria como um facilitador da aprendizagem.

O material do aluno não apresenta instruções sobre o que deve ser feito com os textos, não há orientações prévias e nem questionamentos para promover problematizações. Esses elementos estão presentes nos cadernos do professor. Deste modo, o princípio do material didático é um elemento complementar para o estabelecimento da relação social entre o professor e os alunos. Esse material não é um substituto do professor, mas sim, um incentivo para que o professor torne-se ativo em situações de investigação, pesquisa sobre o conhecimento em geral e da sua própria prática educativa, de modo a selecionar, complementar e reformular as atividades propostas.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ultrapassou a tradicional concepção de suplência, superou o caráter suplementar e passou a ser considerada como um direito, como algo essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, cujo princípio norteador é a garantia do exercício da cidadania.

No próximo item, passaremos à descrição do processo de elaboração do filme da *Campanha Publicitária da EJA* para o ano de 2016. Também destacamos que os meios digitais, especialmente, o YouTube e o Facebook, foram as principais plataformas para a publicação e repercussão dessa mídia digital.

3.3 A Campanha Publicitária de 2016 para a Educação de Jovens e Adultos

O Ministério da Educação (MEC) veiculou por meio das redes sociais, do rádio e da televisão, no ano de 2016, uma nova campanha publicitária para a Educação de Jovens e Adultos. O título da publicidade é *Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos*⁴⁹, está disponível no canal⁵⁰ do MEC no YouTube⁵¹, na *playlist*⁵² intitulada *Educação Básica*, publicada no dia 19 de fevereiro de 2016. Na descrição do vídeo, o que se encontra é a informação “Filme Coração de Estudante - 60”” (BRASIL, 2016). Ainda em relação a esta campanha veiculada no YouTube, os comentários para que os usuários possam expressar suas opiniões a respeito dessa publicação, estão desabilitados.

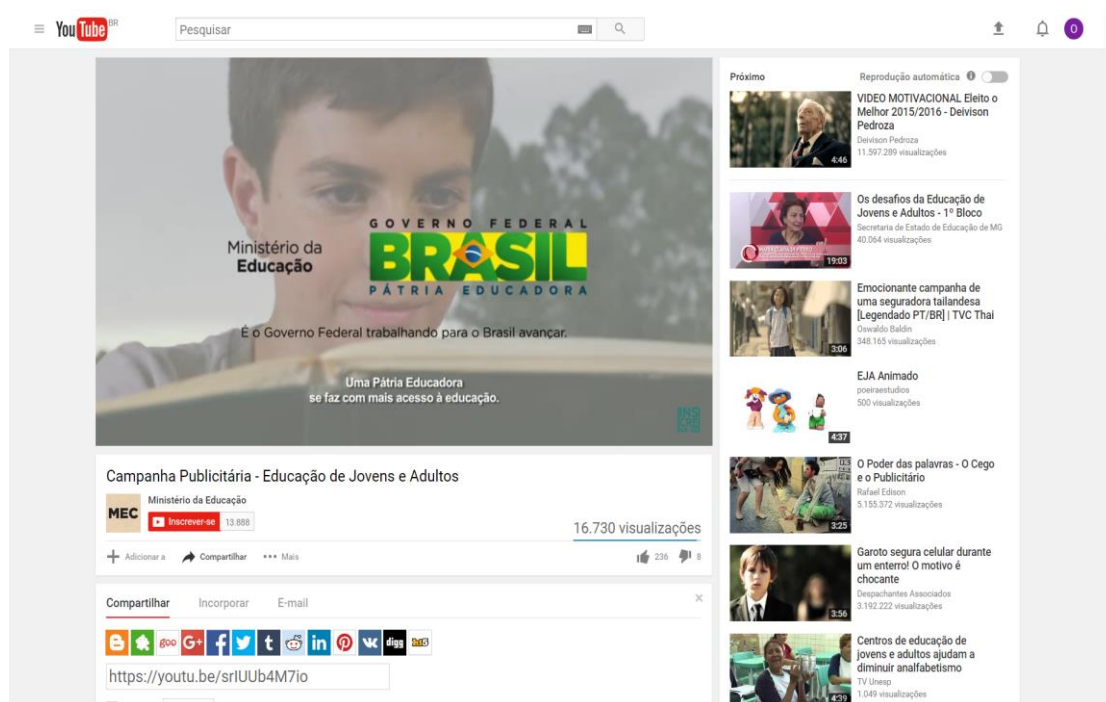
Figura 17 – Captura de tela: Reprodução do vídeo da *Campanha Publicitária de 2016 para a EJA* no canal do MEC no YouTube – Fevereiro de 2017

⁴⁹ O vídeo da campanha publicitária está disponível no canal do MEC, no portal do YouTube, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io&list=PL9nJ11ynWg3e_4BMfeDk8A5CB5cnGjw78&index=83>, acesso em 21/04/2016.

⁵⁰ O canal do MEC, no site YouTube chama-se *Ministério da Educação* e está disponível no seguinte link: <<https://www.youtube.com/channel/UCn9sSXxb1Pd3v6bszZRssJA>>, acesso em 21/04/2016.

⁵¹ “O YouTube foi lançado em maio de 2005 para que bilhões de pessoas possam descobrir, assistir e compartilhar os vídeos mais originais já criados. O YouTube oferece um fórum para as pessoas se conectarem, se informarem e inspirarem umas às outras por todo o mundo, bem como atua como plataforma de distribuição para criadores de conteúdo original e anunciantes grandes e pequenos. O YouTube é uma empresa da Google”. (YOUTUBE, 2016). Disponível em: <<https://www.youtube.com/yt/about/pt-BR/>>, acesso em 21/04/2016.

⁵² O vocábulo *playlist* é um termo em inglês, comumente utilizado no espaço da radiodifusão para fazer referência a uma determinada lista de músicas que podem ser reproduzidas de modo sequencial ou aleatório. Entretanto, o termo apresenta várias outras significações coerentes tanto ao espaço da radiodifusão, quanto aos domínios dos computadores e telefones celulares. De acordo com o site YouTube, “uma *playlist* é uma coleção de vídeos. Todos podem criar *playlists* e compartilhá-las.”. Disponível em: <<https://support.google.com/youtube/answer/57792?hl=pt-BR>>. Acesso em 10/10/2016.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

O bloqueio dos comentários na *Campanha Publicitária* denuncia a preocupação do enunciador com as representações do outro sobre ele. O MEC se distancia dos internautas e da sociedade, pois não possibilita a construção de diálogos que, por meio de comentários no vídeo, poderiam contribuir para o aperfeiçoamento das ações em torno da EJA. É por meio dos comentários que, certamente, seriam explicitadas opiniões divergentes do Ministério sobre políticas públicas educacionais da EJA que fracassaram, como é o caso, do esvaziamento da SECADI, conforme abordamos no “Capítulo II”, no item “2.2”.

O enunciador busca somente a reprodução do conteúdo do filme, ou seja, a reprodução de sua ideologia, busca neutralizar a opinião do outro e impor, somente, a sua versão acerca dos fatos relacionados ao fracasso escolar e à escolarização dos sujeitos jovens e adultos.

Nesse sentido, a publicidade conta com 15.398 visualizações⁵³, 225 sinalizações como “Gostei” e 8 sinalizações como “Não gostei”, no site do YouTube.

Sabemos que o órgão responsável pelas políticas públicas referentes à EJA, no MEC, é a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), mas a disponibilização do vídeo da referida campanha no canal do YouTube está inserida na *playlist*

⁵³ Essa quantidade de acessos, as sinalizações marcadas como “Gostei” e “Não gostei”, foram verificadas até o dia 17/10/2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>>. Acesso em 17/10/2016.

intitulada *Educação Básica*, diferentemente do que se esperava, que seria a publicação na *playlist* intitulada *Educação Continuada, Diversidade e Inclusão*.

Em relação à publicação da campanha publicitária na rede social Facebook⁵⁴, no dia 23 de fevereiro de 2016, o título que representa a chamada do vídeo é o slogan:

Se a vida fez você parar de estudar, mas você tem coração de estudante, vamos começar de novo. Um futuro melhor se faz com educação! Procure a escola mais próxima e matricule-se. A educação de jovens e adultos é para você! (BRASIL, 2016).

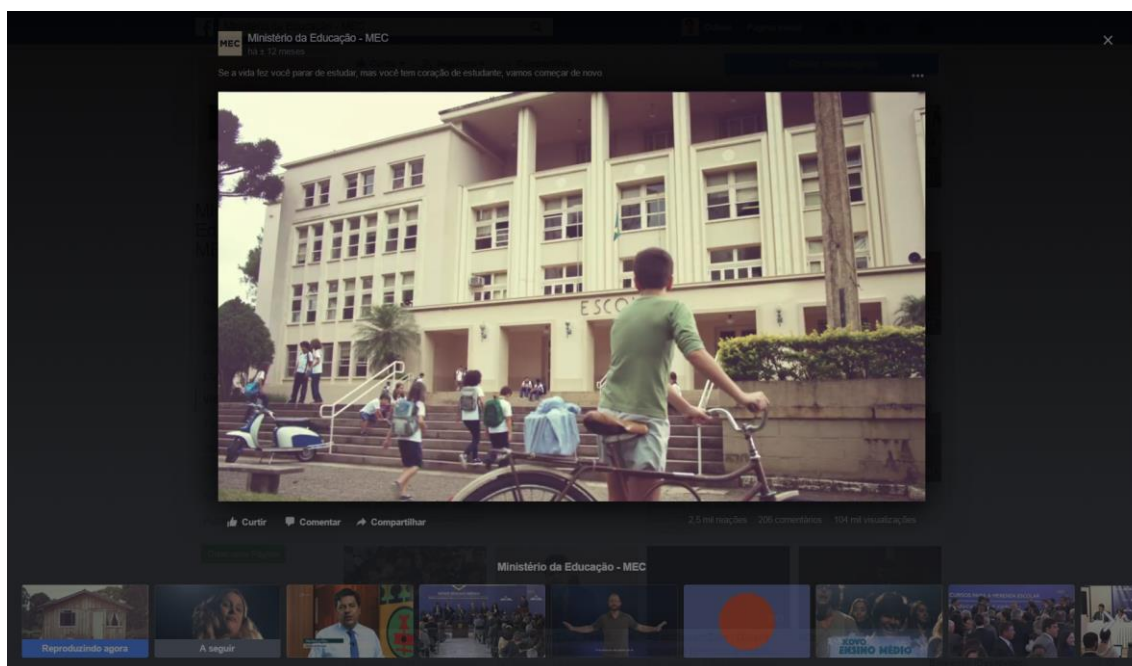
Esse slogan constitui a narrativa final da campanha publicitária e é enunciado por uma voz masculina. No Facebook⁵⁵, a campanha publicitária contou com 104.045 visualizações, 2.405 compartilhamentos, 2.500 reações positivas, dentre as quais, 2.487 reações se referem ao “Curtir” e 13 reações se referem ao “Amei”, foram publicados 189 comentários referentes a esse vídeo⁵⁶.

Figura 18 – Captura de tela: Reprodução do vídeo da *Campanha Publicitária de 2016 para a EJA* no perfil do MEC no Facebook – Fevereiro de 2017

⁵⁴ “Facebook é uma rede social lançada em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. [...]. Os usuários devem se registrar antes de utilizar o site, após isso, podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens, incluindo notificações automáticas quando atualizarem o seu perfil. Além disso, os usuários podem participar de grupos de interesse comum de outros utilizadores, organizados por escola, trabalho ou faculdade, ou outras características, [...]. Por ser a maior rede social da atualidade e uma das maiores do mundo, o Facebook possui uma capacidade sem paralelo de influenciar a cultura, a política e a opinião pública”. (WIKIPEDIA, 2016). Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>>. Acesso em 10/10/2016.

⁵⁵ O vídeo da campanha publicitária está disponível na seção *Todos os vídeos*, no perfil do MEC, no portal do Facebook, no link: <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/videos/?ref=page_internal>. Acesso em 21/04/2016.

⁵⁶ Essas informações foram verificadas até o dia 17/10/2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/?fref=nf>>. Acesso em 17/10/2016.



Fonte: https://www.facebook.com/pg/ministeriodaeducacao/videos/?ref=page_internal

Não é disponibilizado no site do MEC, em seu canal no YouTube e em seu perfil do Facebook, informações referentes à produção dessa campanha publicitária. Entretanto, consultamos o site *Portal da Propaganda* para o levantamento das informações necessárias sobre esse vídeo.

Conforme as informações disponibilizadas na seção *Expediente*, do site *Portal da Propaganda*,

o Portal da Propaganda é um site especializado em notícias das áreas de propaganda e marketing. Atualizado de hora em hora é um dos portais mais dinâmicos do Brasil. O Portal da Propaganda visa não só informar, mas fomentar o crescimento do mercado e incentivar o profissionalismo. É também uma fonte de consulta para estudantes e profissionais das áreas pertinentes. (PORTAL DA PROPAGANDA, 2016).

Destacamos que as informações obtidas sobre a *Campanha Publicitária* só foram divulgadas e obtidas após as consultas ao *Portal da Propaganda*. Essa realidade revela, novamente, o posicionamento ideológico do MEC, pois se o Ministério não oferece informações sobre a publicidade, certamente, distancia-se de possíveis cobranças por parte da sociedade ou de comentários contrários às políticas educacionais que desenvolve.

De acordo com o site *Portal da Propaganda* (2016), “Coração de Estudante” é o tema da nova campanha publicitária produzida pela empresa de publicidade *Agência Escala* para o MEC. Essa campanha destaca o programa educacional para a Educação de Jovens e Adultos.

A Agência Escala utilizou alguns versos da canção “Coração de estudante”, produzida por Milton Nascimento e Wagner Tizo. Deste modo, o filme conta a história de um adulto que teve a oportunidade de recomeçar os seus estudos, pois ainda manteve vivo o seu “Coração de Estudante”.

Alguns dos versos que são cantados por uma criança e embalam o filme são: “Quero falar de uma coisa/ Adivinha onde ela anda/ Deve estar dentro do peito/ Ou caminha pelo ar”⁵⁷. O site informa que de acordo com o Diretor de Criação da *Escala*, Flávio Waiteman, o assunto tratado na Campanha é delicado, pois, muitas vezes, a vida acaba separando as pessoas dos estudos, e é muito importante que se diga a essas pessoas que sempre há a possibilidade de recomeçar. Por meio desse filme, essa mensagem é passada de uma maneira simples.

O site *Portal da Propaganda* (2016), destaca que o tom emocional da campanha objetiva chamar a atenção de jovens e adultos para a existência da EJA. Assim, destaca que essa modalidade de ensino vai muito além da reposição da escolaridade que não foi realizada ou concluída na infância ou na adolescência, pois é um recurso que busca combater a exclusão e as desigualdades sociais.

O filme que compõe a campanha publicitária tem a duração de um minuto e mostra uma criança que não pôde estudar na escolaridade regular, na idade adequada. Assim, a criança conversa com seus amigos que vão à escola, mas não pode participar das aulas, pois precisa ajudar o pai, que é trabalhador, e é retratado no filme como servente de pedreiro ou operário de obras de construção. O menino sempre leva, no horário do almoço, uma marmita ao seu pai, frequentemente, também almoça com seu pai e é no momento anterior ao almoço, que pode conversar com seus amigos que vão à escola.

No filme, há um grande destaque ao olhar desse menino, pois ele permanece parado em frente à escola com um olhar distante, observando o prédio escolar e a movimentação dos alunos. O mesmo olhar do garoto é repetido na sua fase adulto, pois a formação oferecida pela escola acaba sendo vista como algo distante. Vejamos as figuras X e X:

Figura 19 – Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos

⁵⁷ A letra da música *Coração de Estudante* está disponível no site Vaga-Lume. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/coracao-de-estudante-nao-cifrada.html>>. Acesso em 17/10/2016.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Figura 20 – Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

O filme retrata esse mesmo menino já adulto, pai de uma menina e operário da construção civil, da mesma maneira como o pai dele fora no passado. Deste modo, ao se deparar com a triste realidade de não possuir conhecimentos formais oferecidos pela escola e estar impossibilitado de auxiliar sua filha em atividades escolares, decide retornar à mesma escola que observava, enquanto era criança, e retomar os seus estudos, na modalidade da EJA.

Figura 21 – Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

O homem é retratado em uma sala de aula com outras pessoas jovens e adultas, e apresenta um semblante feliz, em oposição ao seu semblante de quando era criança, e também de quando não frequentava a escola, que era caracterizado por um olhar triste e desolado.

Figura 22 – Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Nas partes finais do vídeo, é mostrado que o homem conclui os seus estudos, recebe um diploma que, provavelmente, representa a qualificação na educação básica, na modalidade técnica. Juntamente com sua filha, entrega a ela esse diploma. Nas cenas seguintes, o homem é retratado em um escritório onde é contratado, recebe um crachá, e, depois, aparece em uma obra, onde já não mais ocupa o cargo de servente ou de operário, mas sim, de mestre de obras, pois passa orientações a outros dois colegas de trabalho que o ladeiam.

Figura 23 – Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

CAPÍTULO IV - OS DISCURSOS DO MEC SOBRE A EJA: ENTRE A PROPOSTA, ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E A CAMPANHA PUBLICITÁRIA

4.1 A não escolarização e a EJA

As Propostas Curriculares, os Materiais Didáticos e a Campanha Publicitária de 2016 da EJA constituem subsídios que se articulam com os sistemas de ensino e orientam a realização de políticas educacionais e projetos educacionais para o público jovem e adulto. Assim, as condições de produção estabelecem a possibilidade de compreendermos os aspectos envolvidos no momento da produção discursiva, a realidade que subjaz à produção discursiva. Nessa perspectiva, tendo em vista a produção de sentidos, também é relevante considerarmos que as formações discursivas afirmam o que se pode dizer dentro de uma determinada formação ideológica.

Neste capítulo, procederemos à análise de sequências discursivas constituídas pelas *Propostas Curriculares* destinadas ao ensino de Língua Portuguesa no 1º Segmento do Ensino Fundamental I, e também, pela campanha publicitária do ano de 2016, *Educação de Jovens e Adultos*, que é veiculada pelo Ministério da Educação e está disponível em seu portal oficial, nas mídias sociais, como o Facebook e no site popular de hospedagens de vídeos, o YouTube.

4.1.1 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 1 - Sobre o público da EJA

Os discursos que constituem essa sequência discursiva caracterizam o público que é atendido pela EJA, e também as especificidades em relação à transposição dos conteúdos das orientações curriculares para os currículos oficiais desenvolvidos nas escolas.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 1

No Brasil, há mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos que não completaram quatro anos de escolaridade. Esse grande contingente constitui o público potencial dos programas de educação de jovens e adultos correspondentes ao primeiro segmento do ensino fundamental. Além dos 20 milhões identificados como analfabetos pelo Censo de 1991, estão incluídas nesse contingente, pessoas que dominam tão precariamente a leitura e a escrita que ficam impedidas de utilizar eficazmente essas habilidades para continuar aprendendo, para acessar informações essenciais a uma inserção eficiente e autônoma em muitas das dimensões que caracterizam as sociedades contemporâneas. (BRASIL, 2001, p. 35).

Figura 24 – Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Nessa sequência discursiva (1), o fragmento textual da *Proposta* é constituído pela realidade brasileira em relação ao cenário do “público potencial” dos programas educacionais da EJA. O Governo, enquanto enunciador, reconhece essa problemática social e demarca a gravidade da situação educacional do país por meio das expressões “35 milhões de pessoas maiores de catorze anos” e “grande contingente”. Há, nesse sentido, o emprego do discurso matemático representado pela quantidade numérica “35 milhões” e o emprego do advérbio “grande” para acentuar a proporção numérica estabelecida pelo numeral e salientar a preocupação do enunciador com a gravidade e com a dimensão social ocasionada por essa realidade que representa algo amplo e constituinte da sociedade brasileira.

Trata-se de um número bastante elevado de sujeitos que possuem baixa ou nenhuma escolaridade ao compararmos esses dados com o número de habitantes do país, conforme o censo de 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que é de 190.732.694 pessoas.

Os dados apresentados pela *Proposta* e que são referentes à baixa escolaridade e que se atualizam por meio de pesquisas do IBGE, remetem a uma memória histórica, pois remete a uma realidade que tem se tornado recorrente na conjuntura brasileira, representando, não somente uma época, mas sim, uma série de épocas.

A partir da análise das formas de inscrição da historicidade (de uma formação social em uma dada conjuntura) na linguagem, torna-se possível entrever os processos discursivos que atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos em detrimento de outros, ou seja, processos discursivos que tecem e homogeneízam a memória de uma época. (MARIANI, 1993, p.41).

Ainda nesse fragmento textual, o enunciador volta a empregar o discurso matemático por meio do numeral “20 milhões” para representar a sua perplexidade em relação à situação social brasileira no que tange à leitura e à escrita, pois o número empregado salienta que muitos sujeitos, apesar de conhecerem o sistema de leitura e de escrita, não conseguem utilizá-lo em atividades diárias, tampouco para o prosseguimento dos estudos. Ou seja, trata-se de uma inoperância do sistema de ensino cuja função básica de ensinar o sistema de leitura e de escrita da linguagem acaba sendo lacunar, o que acarreta o futuro insucesso escolar de muitos sujeitos que constituem o “público potencial” da EJA.

A problemática instaurada pela baixa escolarização acaba sendo caracterizada como algo a se perder de vista, pois no fragmento em análise dessa sequência discursiva, há o emprego da expressão “muitas das dimensões que caracterizam as sociedades contemporâneas” para representar a impossibilidade do acesso à progressão de possibilidade de novas aprendizagens que só podem ser concretizadas por meio do conhecimento e do uso proficiente do sistema de escrita.

Assim, há a manifestação do não dizer, pois é inerente à contemporaneidade a necessidade de construção de novos saberes que, frequentemente, só podem ocorrer por meio do conhecimento do sistema de leitura e de escrita, assim como a apropriação de informações básicas que são comunicadas aos cidadãos por meio da escrita. Nesse sentido, o não dizer rompe com o estável e mostra as consequências negativas do desconhecimento do sistema de escrita e de leitura, pois aquilo que é escrito e não decodificado, conseqüentemente, colocará em suspenso a interpretação, a produção de novos sentidos e de novos saberes, pois:

A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção.

Se a língua imaginária é a que os analistas fixam na sua sistematização, a língua fluida é que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas. É essa língua que estamos colocando como ponto de referência para pensar a questão do empréstimo [...]. Língua na qual convivem processos muito diferentes e cuja história é feita de fatura e movimento. (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34).

A língua fluida é referência para vincularmos às noções de certo e de errado, que por sua vez, são constituintes do espaço escolar, pois há a supremacia do que é estabelecido como certo em detrimento do que é considerado como errado. Entretanto, apesar de ser recorrente esse posicionamento tanto no espaço escolar, quanto no espaço educacional, a língua é constituída por diferentes processos que representam movimentos constitutivos e significativos à própria língua.

Britto (2008) afirma que o ensino centrado em determinada teoria gramatical, a sua respectiva metalinguagem e a valorização de uma modalidade linguística no ensino determinaram à escola o abandono do texto, que é fundamental no exercício da língua. A reinserção do texto na sala de aula faz com que a língua seja pensada em suas condições efetivas de uso. Deste modo, o ensino de gramática está relacionado ao fato de se pensar a língua em conformidade com a forma como ela é exercitada e avaliada em sociedade. Conforme a perspectiva do certo em detrimento do errado, Britto entende que ocorre um processo onde há certo apagamento da língua, pois há a centralidade no normativismo. Sabemos que na perspectiva da AD, junto com Possenti (2011), há uma ruptura da AD com a Pragmática.

Sobre a ruptura, Possenti mostra que a AD não trabalha sob a perspectiva do

acréscimo de uma pitada histórica, cultural, ideológica, psicológica ou psicanalítica ao que diz a linguística, em seus diversos compartimentos. Não é simplesmente a fonoestilística, a conotação, a sintaxe voltada para o falante, a semântica a que se acrescenta o tempo do contexto, ou o texto como efeito de um processo. (POSSENTI, 2011, p. 357).

Assim, a AD trabalhará cada tema sob a perspectiva do rompimento com o que a linguística faz com cada um deles, baseando-se em transformações.

Nesse sentido, há o distanciamento entre o enunciador, representado pelas *Propostas Curriculares* e o público-alvo, os alunos da EJA, pois é sabido pelo próprio poder público que, na maioria das vezes, a passagem pela escola foi fracassada, cabendo, agora, a criação e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, mais precisamente, de um sistema de ensino regular que atenda tanto às expectativas quanto às necessidades do público jovem e adulto que retorna à escola.

Ao instaurar o distanciamento entre as *Propostas* e os alunos da EJA, faz-se necessário que o poder público realize certo deslocamento em relação às orientações das *Propostas*, para que estas sejam, efetivamente, alicerçadas nas práticas escolares, especificamente, na sala de aula. Ou seja, essa perspectiva refere-se à transposição, ao modo como o professor recebe essa orientação curricular. Em conformidade com tal movimento, Rojo, ao tratar da importância do

deslocamento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para a sala de aula, sugere a “transposição dos PCN às práticas de sala de aula” (2006, p. 28), com o intuito de ouvir e fazer ouvir os verdadeiros atores do processo educativo, professores e alunos. É em conformidade com esse movimento que Rojo (2006) destaca que tais Documentos devem estabelecer um diálogo com as experiências educativas já existentes neste nível.

A transposição dos Referenciais à prática está relacionada à importância de se ouvir os verdadeiros envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, professores e alunos, pois esses sujeitos podem explicitar quais práticas pedagógicas pode ser consideradas como exitosas ou não exitosas. Assim, o fato de serem atuantes no processo de ensino e de aprendizagem, poderá contribuir, de modo positivo, com o poder público no que tange à posterior elaboração ou reelaboração de conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliativos coerentes com a realidade escolar e com as peculiaridades vivenciadas pela EJA, e que constituirão o discurso dos *Referenciais Curriculares*.

Ao verificarmos o recorte de imagem do filme acerca da *Campanha Publicitária*, há a atualização discursiva do que é proclamado no interior das *Propostas Curriculares* em relação ao público jovem e adulto que não pôde frequentar a escola devido à necessidade de trabalhar, pois a *Campanha Publicitária* se inscreve em uma conjuntura onde a imagem acaba por operar a memória social da cultura brasileira, uma vez que:

com efeito, se a imagem define posições de leitor abstrato que o espectador concreto é convidado a vir ocupar a fim de poder dar sentido ao que ele tem sob os olhos, isso vai permitir criar, de uma certa maneira, uma comunidade – um *acordo* (grifos do autor) – de olhares: tudo se passa então como se a imagem colocasse no horizonte de sua percepção a presença de outros espectadores possíveis tendo o mesmo ponto de vista. [...] a reconstrução de um acontecimento passado necessita, para se tornar lembrança, da existência de pontos de vista compartilhados pelos membros da comunidade e de noções que lhes são comuns; assim, a imagem por poder operar o acordo dos olhares, apresentaria a capacidade de conferir ao quadro da história a força da lembrança. Ela seria nesse momento o registro da relação intersubjetiva e social. (DAVALLON, 2007, p.31).

Ao demarcar na *Campanha Publicitária* a imagem das mãos de um garoto cujas unhas estão sujas de terra devido à necessidade de trabalhar e auxiliar o seu pai que é pedreiro, ocorre a forte presença da memória social, que por ser tão frequente e incisiva no Brasil, acaba sendo fortemente representada pelo discurso oficial presente nas *Propostas* e na *Campanha Publicitária*.

Este fato também remete à memória histórica, pois a sequência de fatos demarcados na *Campanha Publicitária*, representam uma realidade não muito distante dos dias atuais, pois na conjuntura brasileira, sempre foi comum o trabalho de crianças e de adolescentes, principalmente, os filhos mais velhos que ajudavam os seus pais no trabalho e no sustento de toda a família, inclusive, dos irmãos mais novos. Dessa forma,

o papel da memória histórica seria, então, o de fixar um sentido sobre os demais (também possíveis) em uma dada conjuntura. Ou ainda, vista deste ângulo, à memória estaria reservado o espaço da organização, da linearidade entre passado, presente e futuro, isto é, a manutenção de uma coerência interna da diacronia de uma formação social. (MARIANI, 1993, p.41).

Na *Campanha publicitária*, há o rompimento com a memória histórica, quando o homem conclui os seus estudos e muda de profissão, deixando de ser operário, passando a ter um cargo melhor na construção civil.

Assim, quando o garoto passa os dedos sobre o título da obra cuja escrita está materializada com letras douradas em uma capa de livro com a cor verde, cujo título é *Grandes contos brasileiros*, há, não somente, a representação de que o garoto sente as consequências negativas de não frequentar a escola e, por conseguinte, não saber ler os contos brasileiros que constituem essa obra literária, mas também, a atualização da memória brasileira acerca das crianças e jovens que não frequentaram a escola na idade certa, cujas representações estão presentes e atualizadas na memória dos cidadãos brasileiros por meio de imagens, mas que, por sua vez, também constituem um “conto brasileiro”.

É esse mesmo conto que ultrapassa as representações de imagens sociais, se atualiza na publicidade do MEC e, por fim, acaba sendo escrito e inscrito no espaço destinado à ficção, mas que ao ser lido e interpretado, remete às consequências negativas que marcam, estigmatizam e excluem os sujeitos que não puderam frequentar a escola na idade apropriada.

No que concerne à representação da realidade educacional brasileira por meio do título da obra *Grandes contos brasileiros*, há a abertura para a construção de sentidos que se atualizam em relação às problemáticas educacionais brasileiras ainda não superadas, especialmente, com o público jovem e adulto. A desestabilização do termo “contos” remete aos sentidos que extrapolam a letra ali expressa, escrita. É o que Authier-Revuz (2014) mostra com a ideia de “falta de captura do objeto pela letra”, a “falha em nomear” (2014, p. 261). A representação pretendida pelos enunciadores ao elaborarem a campanha publicitária acaba por esvaír-se e proporcionar a ultrapassagem do limite representado pela leitura dos “grandes contos brasileiros”, pois há o infinito, o singular e a continuidade de sentidos. Deste modo, há a

atualização do termo “contos” que passa a designar a realidade educacional e que marca o país: o analfabetismo e a baixa escolaridade. E é assim a construção dos sentidos:

da não coincidência fundamental entre as duas ordens heterogêneas que a nomeação sobrepõe - ao que concerne ao geral, ao finito, ao discreto dos signos, e a que concerne ao singular, ao infinito, ao contínuo das ‘coisas’ -, do que se chamou a ‘falta de captura do objeto pela letra’, surge, no próprio princípio da nomeação, a dimensão de uma perda, de uma ‘falha em nomear’. E é dessa falha em nomear – que, para o sujeito falante é particularmente falha *para se nomear*, falha para dizer a verdade que ‘não se diz toda *porque as palavras faltam*’ (grifos da autora) – que estruturalmente se constitui o sujeito, em um irreduzível desvio de si mesmo, sujeito, pelo fato de que é falante e, por consequência do que ele é, falho. (AUTHIER-REVUZ, 2014, p. 261).

É por meio do que é falho que há a atualização dos “grandes contos brasileiros”, há a manifestação da possibilidade do vocábulo “contos” não representar somente a ficção, mas também, a realidade social do país. O sentido construído por meio da imagem se dá pela noção de formação discursiva, pois o sentido não está explícito nas palavras impressas na capa do livro que constitui uma significativa parte da imagem, muito menos na falsa objetividade de que o garoto não pode ler o livro que se encontra em suas mãos. Deste modo, “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 2007a, p. 43).

Ainda em relação ao vocábulo “brasileiros”, é relevante considerarmos as análises de Dias em relação ao vocábulo “brasileiro”, pois há uma modalização,

a palavra ‘brasileiro’ só pode ser pensada em relação à modalização, que imprime uma relação tensa entre a generalização (brasileiro = aquele que nasce no Brasil) e a limitação (brasileiro = aquele que satisfaz a um critério de verdade, de realidade). (DIAS, 1993, p. 87).

No caso de nossa sequência discursiva, trata-se de uma relevante indicação na capa do livro de contos, pois revela a opacidade dos contos que se relacionam à realidade, ou seja, uma tensão entre o garoto e os contos que é representada pelo fato do menino não saber ler. A inscrição “brasileiros” representa, justamente, os sujeitos que pertencem ao “critério de verdade, de realidade”, são os brasileiros estigmatizados, privados do ato de ler, privados da educação libertadora. É como se os contos ignorassem o garoto, um leitor em potencial.

Conforme tais postulados, há a desestabilização do sentido representado pela imagem e que é construído por meio da estabilização de sentidos no imaginário dos sujeitos. O que ocorre

é o rompimento com o estável, pois os baixos níveis de escolaridade ainda existentes no Brasil e que, por sua vez, atravessam a realidade de crianças e, conseqüentemente, de jovens e de adultos, constitui a representação dos “grandes contos brasileiros”. Assim, a ruptura com o estável denega o sentido único estabelecido pela ficção literária e posteriores publicações de obras literárias ficcionais que muitas vezes estão publicadas e não podem ser lidas, mas passa a constituir uma realidade que perpassa a ficção e que a atualiza, ou seja, é o diálogo entre o ficcional e o real que passa a constituir os “grandes contos brasileiros” e inscreve a imagem na formação discursiva da exclusão.

4.1.2 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 2 - As propostas de ensino para a EJA

No que tange às orientações didáticas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, os princípios teóricos norteadores são alicerçados nas concepções cujas bases são da linguística e da psicologia.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 2

A partir de meados da década de 80, difundem-se entre os educadores brasileiros estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com bases na linguística e na psicologia, que lançam novas luzes sobre as práticas de alfabetização. Esses estudos enfatizam o fato de que a escrita e a leitura são mais do que a transcrição e decifração de letras e sons, que são atividades inteligentes, em que a percepção é orientada pela busca dos significados. Reforçam-se os argumentos críticos às cartilhas de alfabetização que contêm palavras e frases isoladas, fora de contextos significativos que auxiliem sua compreensão. Entretanto, mesmo nas propostas pedagógicas em que se pode constatar uma preocupação de trabalhar com palavras ou frases significativas, observa-se uma ênfase muito grande nos procedimentos do método silábico, de montagem e desmontagem de palavras. Como o método prescreve a apresentação de padrões silábicos que vão sendo introduzidos um de cada vez, fatalmente as frases ou textos resultantes são artificiais, enunciados “montados”, mais do que mensagens “de verdade”. (BRASIL, 2001, p. 30-31).

Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados.

A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. (BRASIL, 2006, p. 4).

Figura 25 - Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Nessa sequência discursiva (2), o fragmento da *Proposta* em análise indicia o percurso educacional brasileiro em relação à trajetória de ensino da leitura e da escrita, especialmente a alfabetização. Por meio do emprego das expressões “aprendizado da língua escrita com bases na linguística e na psicologia” e “práticas de alfabetização”, o enunciador representa a atual proposta de alfabetização fundamentada nos estudos da psicogênese da língua escrita. Assim, o emprego do substantivo “cartilhas” e da expressão “palavras e frases isoladas” representa a preocupação do enunciador com as propostas de alfabetização anteriores à atual que, por sua vez, desconsiderava o conhecimento prévio dos alunos e privilegiava o uso de palavras e frases estanques, descontextualizadas.

Tal movimento mostra que “um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para ‘dar o troco’, o que é uma outra forma de ação política.” (PÊCHEUX, 1990, p. 77). Assim, Pêcheux mostra que um discurso pode ser ato político direto, e é nesse sentido que as *Propostas* representam um ato político, pois difundem o discurso do governo, um discurso dominante que é estruturado para ser seguido e, não somente, para subsidiar a organização e o funcionamento do ensino. Entretanto,

se destacarmos todas as explicações que não o são – na medida em que elas são apenas comentários dessa mesma adesão – há talvez um ponto crucial a considerar, do lado das múltiplas urgências do cotidiano; mas colocar em jogo este ponto pressupõe suspender a posição do espectador universal como fonte da homogeneidade lógica e interrogar o sujeito pragmático [...].

A ideia de que os espaços estabilizados seriam impostos do exterior, como coerções, a este sujeito pragmático, apenas pelo poder dos cientistas, dos especialistas e responsáveis administrativos, se mostra insustentável desde que se a considere um pouco mais seriamente. (PÊCHEUX, 2002, p. 32-33).

Os discursos do MEC em relação às novas propostas de alfabetização representam que se constituem de modo que a leitura e a interpretação constituem processos que desestabilizam os discursos já cristalizados e considerados como imutáveis ou não abertos à mudança de sentidos. Ainda em relação às orientações curriculares:

Há, assim, um jogo de contradições presente, já que os Parâmetros, embora se situem enquanto orientações, são tomados pelos sujeitos do campo escolar como imposição, dadas as condições de sua produção, o que inclui os modos de construção da formulação e os modos de circulação. (TEIXEIRA; ABREU, 2014, p. 3).

Portanto, a interpretação representa o processo de ressignificação que se inscreve no interior do discurso político educacional considerado como estável e estabelece nesse processo discursivo inúmeros outros sentidos até então silenciados, apagados ou desconhecidos. Assim,

Se prosseguirmos com a análise do discurso político—que serve aqui apenas de representante exemplar de diversos tipos de processos discursivos — veremos que por outro lado, ele deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais ou anula os argumentos. (PÊCHEUX, 1990, p. 77).

As *Propostas* buscam silenciar e apagar a historicidade brasileira no que tange às práticas de ensino de leitura e de escrita que fracassaram. Por meio desse movimento, os posicionamentos teóricos a respeito de alfabetização que são postulados por Emília Ferreiro acabam sendo destacados e demarcados como o único método eficaz de alfabetização.

Na sequência discursiva em análise (2), ao privilegiar a situação de ensino em que, muitas vezes, o ensino é permeado pela criação de uma língua artificial, aquela considerada gramaticalmente correta, pois valoriza a “montagem e desmontagem de palavras” que conseqüentemente produz enunciados a serem trabalhados, e que são considerados como “montados”, há a preocupação do enunciador com a necessidade de um ensino que privilegie os conhecimentos prévios dos alunos sobre a língua e o emprego eficaz desse conhecimento para a significação e a ressignificação de novos conhecimentos sobre a leitura e sobre a escrita.

Assim, há a possibilidade de a escola proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem que possa relacionar o que o aluno já sabe ao que ele poderá aprender, tornando-se uma aprendizagem significativa, com uma maior proximidade da língua ao seu contexto de produção.

Orlandi (1988) considera o processo em que a língua é utilizada e não a supremacia de um ensino gramatical desvinculado da língua em conformidade com o seu contexto de produção, pois a língua está sujeita às transformações acarretadas pelo movimento do seu uso.

O enunciador atribui às *Propostas* uma demarcação que estabelece uma ruptura com os tradicionais métodos de ensino e de aprendizagem, pois esses *Documentos* se configuram como algo essencial ao sistema de ensino e que deve permear as práticas educativas. Nesse sentido, há uma imposição de compreensões em relação à necessidade de mudanças de posturas no ensino de leitura e de escrita que é indiciado por meio da expressão “argumentos críticos às cartilhas de alfabetização”.

Nesse sentido, o jogo de palavras estabelecido nesse enunciado mostra que o segmento “argumentos críticos” se opõe ao segmento textual “cartilhas de alfabetização”. O movimento de sentidos estabelecidos mostra que o primeiro segmento textual representa uma certeza em relação às novas posturas orientadas pelo documento, que é reforçada com o emprego da expressão “o método prescreve a apresentação de padrões silábico”. Ao constatarmos a antecipação no fragmento em análise, nos apoiamos na concepção de que:

o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’. Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso, através de variações que são definidas ao mesmo tempo pelo campo dos possíveis da patologia mental aplicada ao comportamento verbal e pelos modos de resposta que o funcionamento da instituição autoriza ao ouvinte. (PÊCHEUX, 1990, p. 77-78).

Entretanto, ainda há o distanciamento entre discurso da *Proposta* e as novas orientações pedagógicas que são veiculadas por esses documentos, pois a prática pedagógica pode se distanciar do que é estabelecido como um ensino desejável em conformidade com a *Proposta Curricular*. Nesse sentido, há a vacância de sentidos e a consequente atribuição ao outro, no caso, o professor, a responsabilidade de conduzir um ensino que é imposto pela própria *Proposta*. Em relação à produção de sentidos,

por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva, uma outra região

de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer [...]. O silêncio constitutivo, ou seja, o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer. (ORLANDI, 2007a, p. 73-74).

As informações e as orientações didáticas e pedagógicas veiculadas pelas *Propostas* representam uma dimensão de sentidos que remetem a uma sociedade que ainda exclui as pessoas do direito de aprender. Os limites do dizer evidenciam a preocupação de veiculação do saber institucionalizado, mas que é inoperante, devido à realidade social excludente, que não favorece ao aluno jovem e adulto a sua reinserção ou o seu ingresso na escola. Nesse sentido, a própria escola, frequentemente, não é coerente com tal público, pois esse é peculiar, visto que é formado por pessoas que trabalham.

Por meio das orientações contidas no *Material Didático*, verificamos o posicionamento do enunciador quanto às peculiaridades e da diversidade do público da EJA, que é representada pela expressão “A cada realidade corresponde um tipo de aluno”. Também há a especial preocupação com o ensino voltado à valorização do mundo do trabalho que é manifestada por meio do enunciado “mundo adulto do trabalho”. Tal movimento discursivo denuncia a preocupação do poder público com a realidade e com as singularidades do público da EJA. Nesse sentido, constatamos a preocupação com a escolaridade voltada às especificidades do aprendizado vinculado ao trabalho, pois o público jovem e adulto precisa estar apto ao mercado de trabalho por meio de formação escolar e tecnológica especializada que lhe possibilite a empregabilidade durante a escolarização e, após a sua escolarização.

Na sequência discursiva 2, há a regularidade discursiva em relação aos conhecimentos prévios que são inerentes aos estudantes, especialmente, nesse caso, o público jovem e adulto passa a ser autorizado, passa a ter voz, pois ao utilizar os seus conhecimentos de mundo e experiências já vivenciadas como contribuições para a construção de novos saberes, para a articulação com os conhecimentos formais oferecidos pela escola.

É nesse sentido que, conforme Pêcheux (1988), ocorre nessa sequência discursiva, o intradiscurso e o interdiscurso, pois o intradiscurso é o fio discursivo do sujeito, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, trata-se de uma interioridade determinada do exterior. O sujeito do discurso, por sua vez, identifica-se com a formação discursiva que o constitui e passará a observar e a esquecer o interdiscurso no intradiscurso, pois ela simula o interdiscurso no intradiscurso, o interdiscurso será constituído como o puro, como o já-dito do intradiscurso em que ele se articula por co-referência.

A imagem constituída pelo jovem que retorna à escola e sobe os degraus para adentrar ao prédio, remete à representação da ascensão social do sujeito que é proporcionada pelos estudos, pois a formação escolar proporcionará a construção de novos saberes e a articulação de saberes já existentes. Assim, ocorre a valorização de conhecimentos prévios que constituem o mundo letrado do sujeito adulto que retorna à escola e que lhe é autorizado a utilizar esses conhecimentos. Conseqüentemente, quanto mais formação educacional lhe é proporcionada e, conseqüentemente, alcançada, promoverá o sujeito tanto intelectualmente, quanto socialmente, pois lhe será permitida uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Ao verificarmos que as orientações didáticas buscam a valorização do sujeito que retorna à escola, pois contemplam suas experiências pessoais no âmbito familiar, social e do trabalho (BRASIL, 2006), e buscam relacionar tais vivências aos conteúdos escolares, ocorre o interdiscurso e a valorização dos discursos constituintes do sujeito, uma vez que os sujeitos não são vazios de saberes, não são iletrados e, muito menos, despolitizados.

4.1.3 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 3 - Sobre a exclusão social

As *Propostas Curriculares* para a EJA são elaboradas de modo a atender as peculiaridades do público jovem e adulto. Nesse sentido, esses alunos são, especialmente, aqueles que não puderam permanecer na escola.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 3

No público que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas.

A presença dos adolescentes tem sido tão marcante que se começa a pensar em programas ou turmas especialmente destinadas a essa faixa etária.

A quase totalidade dos alunos desses programas, incluídos são adolescentes, são trabalhadores. Com sacrifício, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas ou reduzindo seu pouco tempo de lazer, dispõem-se a frequentar cursos noturnos, na expectativa de melhorar suas condições de vida. A maioria nutre a esperança de continuar os estudos: concluir o Ensino Fundamental, ter acesso a outros níveis de ensino e a habilitações profissionais. (BRASIL, 2001 p. 36).

Figura 26 – Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Figura 27 - Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Nessa sequência discursiva (3), há a caracterização do público atendido pela EJA, há especial ênfase à grande parcela de alunos que é constituída por jovens que não concluíram a escolaridade em idade regular, que é revelado pelos substantivos “adolescentes” e “jovens” e destacado por meio do qualificativo “recém-saídos”. Também há o posicionamento discursivo do enunciador que revela o fracasso do poder público em relação aos programas educacionais

brasileiros, pois a *Proposta* mostra que os jovens que constituem a maior parte do público da EJA “tiveram passagens acidentadas” pela escola. Portanto, o fato desses jovens terem tido passagens acidentadas pela escola, indicia o fracasso da escolarização pública regular que acaba por insurgir-se como instituição que acaba por excluir sujeitos que não conseguem concluir os seus estudos na idade certa, ou que, não conseguem ter um aprendizado pleno no espaço escolar.

Por meio do lapso discursivo e da falha, o próprio enunciador, no caso, o MEC, fala do outro, no caso, dos jovens que fracassaram em sua passagem pela escola na idade regular, mas ao mesmo tempo, fala de si, pois se a escola não é capaz de promover o ensino efetivo e possibilitar a todos o acesso e a permanência de todos, revela que existem problemáticas educacionais que deveriam ser sanadas por meio da efetivação de políticas públicas diferentes das que já foram realizadas até agora e que continuam a não promover o aprendizado de todos.

O MEC propõe uma nova e atual perspectiva de ensino centrada na *Proposta Curricular*, cuja finalidade é a promoção da aprendizagem a todos. Contudo, o próprio Ministério fala de si ao impor o que deve ser seguido e trabalhado na escolarização da EJA e, também, reconhece as suas falhas para a EJA:

Assim, percebe-se a caracterização de uma proposta educativa atual, que deve ser desenvolvida de modo a efetivar a estes sujeitos o acesso à educação, cultura, trabalho e política, [...] as orientações pedagógicas da proposta devem ser seguidas, uma vez que o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil não se revelou promissor.

O enunciador [...] ressalta o fato de a exclusão ter sido recorrente em meio aos alunos da EJA. Há, assim, nesse deslizamento, a interpretação de que o poder público reconhece a sua falha ao implementar programas para esta modalidade de ensino. (TEIXEIRA; ABREU, 2014, p. 4).

Conforme tal movimento, Pêcheux (1990) mostra que dentre os procedimentos da AD, há a emergência de procedimentos que desconstruem as maquinarias discursivas por meio da interrogação, da negação e da desconstrução do que é colocado em jogo, uma vez que “o primado teórico do outro sobre o mesmo se acentua, empurrando até o limite a crise da noção de máquina discursiva estrutural.” (PÊCHEUX, 1990, p. 315). Assim, toda a estruturação lógica dos enunciados sobre os quais se articulam os discursos do enunciador, especialmente nas *Propostas*, acabam sendo colocados em jogo e desestabilizados, pois o falar do outro acaba por representar a si próprio. Então, as “passagens acidentadas” não representam somente os fracassos escolares dos alunos, mas também, o próprio Governo enquanto agente incapaz de promover políticas públicas eficientes que, de fato, contemplem a esfera educacional e

proporcionem o real e o efetivo aprendido aos sujeitos que frequentam a escola. Em relação ao enunciador, destacamos que:

o sujeito não adere às formações discursivas automaticamente e elas, por sua vez, não se apresentam como espaços maciços de sentido. Há espaços de silêncio que são o índice da história particular do sujeito em sua relação com a linguagem, ou melhor, de sua história em face da articulação entre as diferentes formações discursivas e de seus deslocamentos. (ORLANDI, 2007b, p. 87).

Orlandi (2007b) destaca que o interdiscurso está estabelecido na conjuntura do que é dizível e que é historicamente e linguisticamente definido, pois o que é enunciável, dizível, é exterior ao sujeito enunciador e constitui enunciações cujas diferenças e dispersões formam o domínio da memória. Há, portanto, uma relação do enunciável com o sujeito que é dupla, pois “o que desposui o sujeito é o que ao mesmo tempo torna seu dizer possível; é recorrendo ao já-dito que o sujeito ressignifica. E se significa.” (ORLANDI, 2007b, p. 88).

Ainda nessa sequência (3), a imagem do garoto pegando o livro no alto da estante da sala (Figura 3) representa o distanciamento entre a infância e o acesso à escolaridade, pois a necessidade de trabalhar e ajudar o seu pai para garantir o sustento familiar, impede-o de frequentar a escola. Deste modo, o livro representa a escolaridade regular, a escolaridade na idade certa e o patamar social alcançado de quem frequentou a escola e pode desfrutar dos saberes construídos e que foram oferecidos por ela.

O olhar do garoto em direção ao livro e o fato de passar os dedos sobre as letras que compõem a capa (Figura 4), representam um olhar desolado, entristecido e que vê a impossibilidade de decodificação do código escrito e as consequências dessa falta de conhecimento, pois o imaginário do menino projeta em sua vida futura, a realidade de seu próprio pai que é caracterizada pelo baixo nível de escolaridade que, acaba por exigir do garoto, a consequente ausência da escola. Portanto, o movimento excludente social inicia-se na infância e avança, conseqüentemente, até a vida adulta, mostrando no sujeito adulto, as consequências da falta de escolarização e a não participação do mundo alfabetizado.

Nessa sequência discursiva, o garoto manuseia um livro de contos, e é na literatura que se inscreve a tentativa de escape do real, no caso, a exclusão que impossibilita o garoto de frequentar a escola. Assim, a

Tentação de escapar à linguagem real e à perda que está nela é aquela, encarnada de modo diverso da não fala: ao que há, ao mesmo tempo inevitável e inaceitável, de não dito em todo dizer, responder por um radical não dizer; a

esta parte de silêncio que atravessa, vazando-a, toda nomeação, opor o pleno (o vazio) da não nomeação. (AUTHIER-REVUZ, 2014, p. 262).

As imagens que compõem essa sequência discursiva (3) representam um cenário bastante comum no imaginário popular brasileiro, pois a história deixa marcas que ainda se mostram na atualidade, como a ausência de programas destinados à escolarização obrigatória de crianças na idade certa que, pelo fato de não terem existido no passado, resultaram em adultos não alfabetizados e, conseqüentemente, sem capacitação profissional, o que os leva à exclusão e aos baixos postos de emprego no mercado de trabalho. Tal movimento em relação ao sujeito mostra que:

em um momento histórico dado, as ‘formas ideológicas’ em presença cumprem, de maneira necessariamente desigual, seu papel dialético de matéria-prima e de obstáculo com relação à produção dos conhecimentos, à prática pedagógica e à prática política do proletariado. (PÊCHEUX, 1988, P. 77)

Pacífico e Romão (2008) mostram que a construção de sentidos como verdadeiros, em determinados momentos históricos, ocorre devido ao fato de que alguns sujeitos podem ler e interpretar. Portanto, alguns sujeitos podem criar efeitos de sentido e efeitos de verdade em conformidade com as instituições sociais que, circularão como verdadeiros, até que com as transformações históricas e sociais, haja a emergência da necessidade de construir, circular e manter sentidos que estão em consonância com os interesses dos sujeitos que são detentores do poder, mesmo que estes sentidos sejam opostos aos sentidos que, anteriormente, foram considerados como inquestionáveis.

Conforme tais movimentos de sentidos, a ideologia dominante regula objetos, discursos, comportamentos, posicionamentos e a política por meio do interdiscurso:

o interdiscurso regula tanto o modo de concepção dos objetos de que fala o discurso para um sujeito enunciador, quanto o modo de articulação desses objetos. O efeito, para o sujeito, é o de apreensão e domínio de um objeto estável, cristalizado (efeito do pré-construído). A unidade do sujeito se constitui em face de um esquecimento do ‘discurso outro’, que habita constitutivamente o seu corpo. (DIAS, 1993, p. 83).

Ao problematizarmos a respeito de um discurso oficial, como é o caso das *Propostas Curriculares*, há a abertura para a manifestação de inúmeros sentidos que envolvem o contexto educacional do público jovem e adulto, e, que, muitas vezes, tais sentidos, devido à falsa noção

da estabilidade, objetividade e de verdades acabadas que constituem a própria materialidade da característica documental das orientações curriculares, acabam sendo apagados e silenciados.

Nesse sentido, a proposta teórica da Análise de Discurso de perspectiva pecheutiana emerge e põe em jogo a falsa noção de que o já-dito está fechado à produção de novos sentidos interpretativos. Tal movimento mostra que os sentidos considerados como estabilizados, abrem-se às novas leituras, às novas interpretações e à produção de sentidos que permitem uma maior compreensão do jogo discursivo na produção de documentos oficiais e, conseqüentemente, o direcionamento da produção de sentidos.

4.2 O poder público e as conseqüências sociais dos alunos da EJA

As seqüências discursivas a seguir abordam as responsabilidades do poder público em relação ao provimento de políticas públicas educacionais destinadas à EJA e as conseqüências sociais dos sujeitos atendidos por essa modalidade de ensino.

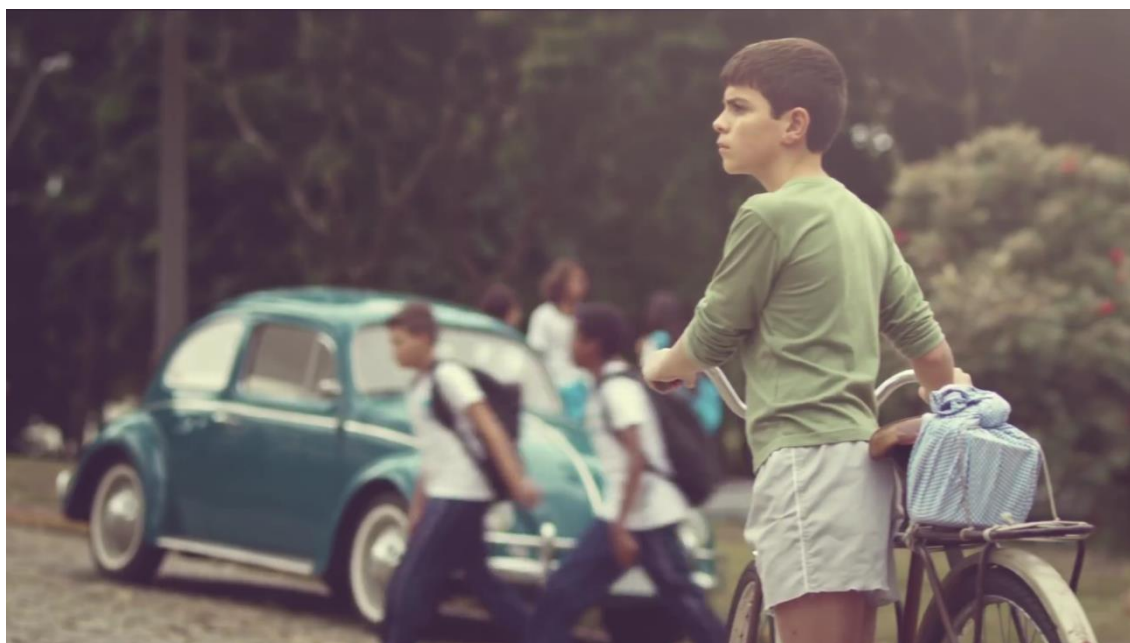
4.2.1 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 4 - Sobre as responsabilidades do poder público

As representações que emergem a partir das seqüências discursivas indiciam relevantes aspectos sobre a necessidade social de elaboração e de desenvolvimento efetivo de políticas públicas educacionais à EJA e os possíveis impactos provocados por essas políticas ao público atendido por elas.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 4

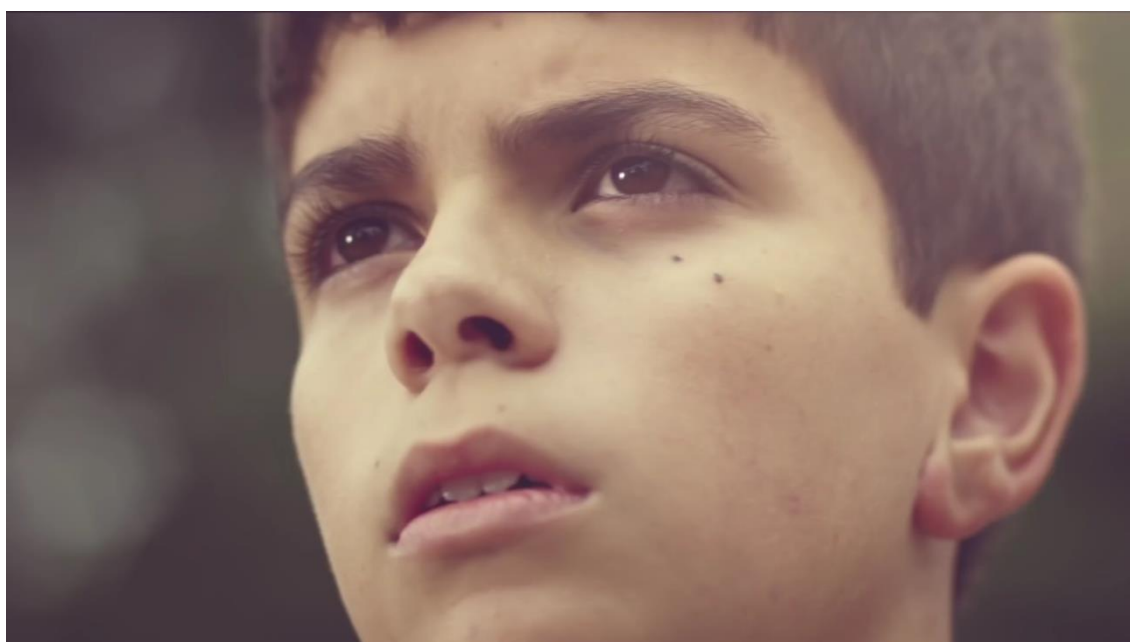
No aspecto econômico, o Brasil tem de enfrentar ainda uma somatória de problemas antigos e modernos: produzir mais para suprir as carências materiais de grandes parcelas da população, distribuir a riqueza mais equitativamente e cuidar para que uma exploração predatória não esgote os recursos naturais de que dispomos. Parece haver um razoável consenso de que para se atingir essas metas é preciso elevar o nível de educação de toda a população. (BRASIL, 2001, p. 38).

Figura 28 - Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Figura 29 – Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Figura 30 – Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Ao enunciar a respeito da necessidade da existência de consenso para atingir metas, o emprego do adjetivo “razoável” antes do substantivo masculino “consenso” e do substantivo feminino “metas” representa a emergência de uma possível conformidade do enunciador, no caso, o governo, em relação às próprias políticas públicas que desenvolve para sanar as desigualdades sociais e a consequente má distribuição de renda no País. Tal gesto indicia o apagamento de sentidos referentes à necessidade de criação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento efetivo da educação brasileira, pois não são mencionadas quais seriam essas prováveis medidas ou programas educacionais engajados na promoção e no aperfeiçoamento educacional pleno dos brasileiros, pois “dessa concepção de silêncio, como condição de significação, resulta que há uma incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido.” (ORLANDI, 2007b, p. 69).

Nesse enunciado, a condição de significação proporcionada pelo silêncio possibilita a construção de sentidos que foram obscurecidos pelo enunciador na tentativa de apagar os possíveis sentidos relacionados à sua responsabilidade e a sua obrigatoriedade em elaborar estratégias e a posterior efetivação de políticas públicas em benefício à sociedade brasileira. Portanto, cria-se o efeito de sentido de que a política e a sociedade constituem-se enquanto grupos totalmente distintos e independentes, o que remete à falsa noção de que as instituições políticas não devem ser responsabilizadas pelo fracasso ou pelo sucesso de uma sociedade, o que representa que a sociedade constituiria uma instituição que em nada seria afetada por decisões políticas.

No segmento em análise, há a presença da ideologia que busca neutralizar a responsabilidade política, produzindo um jogo de palavras que leva os interlocutores à falsa crença de que, os problemas econômicos do Brasil sempre estiveram presentes no cotidiano dos cidadãos. Essa postura ideológica produz o efeito de sentido da preocupação, por parte do enunciador, com a busca pela não historicização da problemática política, econômica e social, que é representada pelo enunciado “enfrentar ainda uma somatória de problemas antigos e modernos”. Deste modo, acaba sendo desconsiderado o fato de que a história brasileira é marcada por desigualdades que, até hoje, marcam toda a sociedade e constituem um entrave ao desenvolvimento do país.

Os efeitos de sentido presentes no discurso do enunciador mostram que:

A evidência, produzida pela ideologia, representa a saturação dos sentidos e dos sujeitos produzida pelo apagamento de sua materialidade, ou seja, pela sua des-historização. Corresponde a processos de identificação regidos pelo imaginário e esvaziados de sua historicidade. Processos em que perde-se a relação com o real, ficando-se só com (nas) imagens. No entanto, há sempre o incompleto, o possível pela interpretação outra. Desliza, deriva, trabalho da metáfora. (ORLANDI, 2007a, p. 55).

De acordo com Orlandi (2007a), o apagamento da materialidade contribuirá para a des-historização e conseqüente esvaziamento da historicidade. Esse processo mostra que há toda uma preocupação do enunciador em controlar possíveis interpretações que sejam construídas por meio de identificações com filiações históricas que, ao atravessarem leituras e constituírem novas interpretações, colocam em xeque a ideologia dominante do governo e estabelecem uma ruptura com o estável e com o inquestionável.

A preocupação da permanência do discurso ideológico do governo acaba permitindo a produção de inúmeros outros sentidos que, ao emergirem do meio social, são fortemente marcados pela tentativa de forjar ou de apagar do imaginário social as profundas marcas históricas e a exclusão, que de certa forma, na tentativa de serem silenciadas pela ideologia dominante, acabam irrompendo com mais força e representatividade.

Assim, há a desestabilização do discurso governamental dominante e o conseqüente rompimento do silêncio, pois conforme Pêcheux (2002, p. 55), “a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica”, acaba proporcionando a produção de outros sentidos interpretativos que, no momento da formulação discursiva, foram silenciados e, por meio de novas interpretações e filiações, possibilitam o surgimento do equívoco e do silêncio constitutivos, “dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me

compreendem bem, negando o ato de interpretação no momento em que ele aparece.” (PÊCHEUX, 2002, p. 55).

Nesse sentido, as novas interpretações que, conseqüentemente são marcadas por inúmeras filiações históricas silenciadas, produzem outros efeitos de sentido aos documentos que regulamentam o ensino para a EJA e desestabilizam a falsa noção de que há um controle sobre o que foi enunciado, especialmente, o desejo do controle sobre a produção de sentidos considerados como estáveis.

As imagens que constituem essa Sequência Discursiva (Figura 5, Figura 6 e Figura 7) representam uma realidade marcada pelo olhar da infância boquiaberta (Figura 6) com a própria situação de vida que precisa enfrentar, essa realidade está inscrita na exclusão e na denegação do acesso à escola. A imagem 7 é constituída pelo destaque ao garoto com olhar distante, empurrando uma bicicleta antiga e com uma marmita na garupa. Essa representação destaca as condições sociais pelas quais a exclusão escolar e social o aflige. Há, nesse sentido, o destaque ao garoto que utiliza roupas surradas e está à frente dessa mesma imagem. Ao fundo, as outras crianças que podem frequentar a escola e estão uniformizadas, constituem uma imagem embaçada, o que realça, ainda mais, o desigual, o excluído, nesse caso, o garoto. Apesar de sua imagem não estar embaçada, o garoto é caracterizado pela desigualdade, e é essa desigualdade que destaca a sua própria realidade que torna-se embaçada ao olhar do outro, pois sem políticas públicas que promovam a sua inclusão social e à escolaridade, o garoto se tornará mais uma criança, mais um jovem, mais um adulto vítima da exclusão social.

O olhar distante e entristecido do garoto, e que constitui a imagem 5, se relaciona com a imagem 6, pois representa o contínuo afastamento dos saberes oferecidos pelo sistema de ensino regular, imposto àqueles que não têm o direito de frequentar ou de permanecer na escola, por isso, olhar ao longe, ao futuro incerto, à impossibilidade de alcançar os saberes oferecidos pela escola. Nesse sentido, a presença do imponente prédio escolar ao fundo e no alto, representa o desnível educacional fortemente marcado nessa época, pois os saberes institucionalizados encontram-se no alto e não podem ser alcançados por todos. Esse discurso também é atualizado ao ser relacionado com a figura 3 (SEQUÊNCIA DISCURSIVA 3), pois, novamente, o desnível entre o garoto e o saber se instaura em sua conjuntura social. As escadas da escola sendo subidas por crianças que podem frequentá-la e o garoto com olhar entristecido (FIGURA 7), observando essa situação, representam o desnível social, a exclusão e a falta de programas que possibilitem o acesso e a permanência de todas as crianças na escola.

As representações indiciadas pela publicidade da EJA remetem à memória discursiva, ao já-dito, pois as imagens que a constituem estão apoiadas em uma realidade ainda não

modificada e recorrente nos discursos sociais que demarcam a história social e educacional brasileira. Nessa esteira, Romão e Silva (2008) mostram que é possível inferir que os discursos da mídia mantêm-se graças às marcas da heterogeneidade que instalam conflitos, lutas e a disputa de vozes que são heterogêneas. Deste modo, estas formações discursivas estão perpassadas por sentidos que, frequentemente, se confrontam, se desdobram em conflitos entre o antigo e o atual, entre o estabilizado e o desestabilizado, entre a estrutura e o acontecimento.

E é em conformidade com a heterogeneidade que o discurso midiático que representa a EJA se constitui nessa sequência discursiva, pois há a tensão entre o anterior e o atual, desestabilizando a falsa noção de homogeneização e de igualdade social.

4.2.2 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 5 - Sobre a baixa escolaridade e a exclusão social

É sempre oportuno considerar a dimensão do silêncio em relação à incompletude da linguagem, pois “todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer. Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos [...], o equívoco, a incompletude.” (ORLANDI, 2007b, p. 12).

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 5

Na história da civilização moderna, o ideal de democracia sempre contemplou o ideal de uma educação escolar básica universalizada. Através dela, pretende-se consolidar a identidade de uma nação e criar a possibilidade de que todos participem como cidadãos na definição de seus destinos. Para participar politicamente de uma sociedade complexa como a nossa, uma pessoa precisa ter acesso a um conjunto de informações e pensar uma série de problemas que extrapolam suas vivências imediatas e exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada. (BRASIL, 2001, p. 39. Grifo nosso)

Figura 31 - Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Figura 32 - Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

O emprego do qualificativo “complexa” logo após o vocábulo “sociedade” no documento oficial representa a exclusão dos sujeitos que precisam do desenvolvimento de políticas públicas educacionais que garantam o seu acesso e a sua permanência na escola. Tal movimento de sentidos representa que tais problemáticas transcendem a esfera educacional, mostrando, que, há uma dimensão ampla que, por sua vez, envolve a sociedade como um todo,

como por exemplo, na área social, educacional, cultural e de saúde. Esse distanciamento remete ao fato de que há políticas públicas que não foram exitosas, ocasionando o abandono escolar, não permitindo ascensão e a promoção social, como vimos na sequência 3. Nesse sentido, ao enunciar que a sociedade é “complexa”, o poder público se exime de suas responsabilidades, e insere a sociedade em uma conjuntura cuja sistemática de funcionamento não pode ser explicada, remetendo ao interdiscurso, pois

Consequentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relações às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2007a, p. 42-43).

A estratégia discursiva empregada pelo enunciador transmuta o sentido do vocábulo “complexa”, pois ao não detalhar, ou não explicitar o que torna a sociedade “complexa”, produz o efeito de sentido de conformidade que se estende desde a esfera política à esfera social. Assim, se o poder público produz a estratégia de não compreender a dinâmica e a problemática na qual a sociedade que administra está inserida, conduzirá a própria sociedade a essa mesma incompreensão.

É esse movimento de sentidos que remete ao discurso fundador, pois há a atualização do não comprometimento do Estado em relação às políticas públicas coerentes com as problemáticas sociais. Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso fundador não estão situados, apenas, na constituição de sentidos, mas também, nas repetições de significações e, nesse caso, nas mesmas posturas em relação às interpretações das necessidades sociais. “O discurso não seria fundador por dizer ‘alguma coisa’ pela primeira vez; nem porque se possa determiná-lo a partir de evocações anafóricas que repetem ou retomam co-referencialmente aquela ‘mesma coisa’.” (CELADA, 1993, p.109).

Há o posicionamento ideológico que atravessa o discurso e produz o efeito de sentido de não explicitar a sequência de fatos históricos e os respectivos deslizes que ocorreram em diversas gestões públicas, e que não propiciaram a promoção e o desenvolvimento social, especialmente na área educacional.

Ao conduzir a sociedade nesse percurso, a posição do enunciador, enquanto poder público, também conduz a posição da sociedade, que por sua vez, deve conformar-se em não compreender a complexidade em que está inserida.

Nessa mesma sequência discursiva (5), ao enunciar “uma pessoa precisa”, “um conjunto de informações” e “uma série de problemas”, o emprego do artigo indefinido “uma” e “um” representa uma identificação imprecisa e indeterminada tanto para o enunciador quanto para o leitor da *Proposta Curricular*, no caso, o professor, que por sua vez, deverá utilizar os subsídios desse documento para o planejamento e o desenvolvimento de suas aulas. Assim, a imprecisão em relação às “informações” e aos “problemas” produz o efeito de sentido de um sistema educativo descomprometido com a formação integral do aluno jovem e adulto, pois não há a correlação entre os conteúdos escolares e as suas aplicações na vida cotidiana, o que instaura uma ruptura entre o sujeito da linguagem e o sujeito do ensino.

Nessa esteira, Britto (2008) aponta para o ensino de língua operacional e reflexivo que parte da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua. Conforme essa perspectiva há um profundo deslocamento dos papéis estabelecidos ao aluno e ao professor, pois passam a ser interlocutores que privilegiam o uso da língua, considerando que só se aprende uma língua quando se age sobre ela com a comparação de expressões, realização de transformações, construção de novos enunciados e, finalmente, investindo em formas linguísticas de significação.

Conforme essa perspectiva, a linguagem não é considerada como exterior ao sujeito, mas sim, “constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo”. (BRITTO, 2008, p. 154). Deste modo, a partir do trabalho de cada sujeito, há a constituição da língua que possibilita a comunicação. Contudo, esse enfoque não prioriza a língua de forma subjetiva, com valorização ao idioleto⁵⁸, pois os sujeitos e as linguagens por eles construídas são objetos histórico-sociais.

As imagens que constituem a sequência discursiva em análise (5) representam uma realidade que se contrapõe ao posicionamento discursivo das *Propostas*, pois há a afirmação de que a consolidação da identidade da nação será plena com o fato de que “todos participem como cidadãos na definição de seus destinos”. (BRASIL, 2001, p. 39). Vimos que os recortes das imagens que constituem essa sequência remetem ao oposto do que é almejado pelo enunciador, pelo Governo, pois na figura 8, há a presença do pai do garoto que trabalha como operário de uma obra. Portanto, na figura 9, há a atualização dessa realidade que se configurou como algo

⁵⁸ De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss (2009), o idioleto corresponde ao “sistema linguístico de um único indivíduo num determinado período de sua vida, que reflete suas características pessoais, os estímulos a que foi submetido, sua biografia etc.; idiolecto [Pertence ao campo da langue, e não da parole, porque trata de particularidades linguísticas constantes, não fortuitas.]”.

marcante em sua vivência, pois o menino tornou-se homem, trabalhador e operário da construção civil, assim como o seu pai fora no passado.

O sujeito representado na *Publicidade* passa a ser constituído por diferentes processos de individualização e de socialização sob a influência do Estado (ORLANDI, 2007c). Nessa esteira, há o rompimento com aquilo que se acredita ser estável em relação aos próprios discursos e, nesse caso, no discurso oficial, pois há a contradição e a desestabilização de sentidos. Ou seja, o mesmo enunciador, cujo discurso representa a necessidade de progresso social e a livre escolha dos destinos pelos cidadãos, acaba se contrapondo ao que é representado nesses recortes da *Publicidade*, pois o garoto acabou não tendo alternativas em suas escolhas devido à exclusão social e à falta de oportunidades promovidas pelo Governo por meio de políticas públicas eficientes e torna-se pedreiro, assim como o seu pai havia sido. Assim,

se temos o indivíduo como ponto de partida para o assujeitamento ao simbólico – e, quanto a este assujeitamento o sujeito não tem controle pois ele se passa ‘antes, em outro lugar e independentemente’ – temos sobre esse sujeito processos que o individualizam e que derivam das diferentes formas de poder. (ORLANDI, 2007c, p. 61).

O que ocorre é a interferência direta do Poder representado pelas Instituições Governamentais na escolha, mais precisamente, na falta de escolha em relação à constituição dos projetos de vida pessoal dos sujeitos. Orlandi (2007c) destaca que as Instituições e o Poder constituído têm um papel determinante, pois é nesse espaço que ocorrem as lutas, os confrontos e os mecanismos de imposição, exclusão e de resistência. Nesse sentido, os recortes da *Publicidade* mostram o processo de exclusão que acaba ocorrendo em uma família e em duas gerações. Tal realidade representa a imposição da negação à escolha e remete à necessidade de o poder público promover a sociedade, universalizar o acesso e a permanência à educação com a finalidade de constituir uma sociedade mais igualitária, consciente, politizada e caracterizada pelas consequências da real escolha das pessoas em percursos que determinam o seu futuro como promissor ou não promissor.

Ao enunciar sobre as “vivências imediatas” (SEQUÊNCIA DISCURSIVA 5), assim como vimos na sequência discursiva 4, por meio da expressão “é preciso elevar o nível de educação de toda a população”, o enunciador remete à memória social brasileira que reconhece a necessidade e a importância do oferecimento, por parte do poder público, de um sistema educacional que contemple as reais necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos. Além disso, há a emergência da inserção e permanência desses sujeitos em um contexto educacional que seja coerente com a sua realidade, enquanto sujeitos, que, na maioria das vezes são chefes

de família, donas de casa e trabalham para prover o próprio sustento e o sustento de seus dependentes.

Deste modo, a relação estabelecida entre os discursos circulantes na sociedade e que se fazem presentes nos discursos oficiais do Governo em relação à EJA, tanto nas *Propostas* e nas *Orientações Didáticas*, quanto na *Publicidade*, remete-nos à uma formação discursiva, pois:

o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2007a, p. 42-43).

Orlandi (2007a) ainda destaca que a noção de formação discursiva permite compreender o processo de produção de sentidos, pois a sua relação com a ideologia possibilita ao analista o estabelecimento de regularidades no funcionamento discursivo

Na sequência discursiva 5, a realidade que se delinea por meio do lapso discursivo do enunciador que ao tentar negar uma realidade recorrente aos jovens e adultos, tal realidade reaparece e isso mostra que, trata-se, nesse sentido, de um acontecimento que sempre é atualizado em meio ao público jovem e adulto: novamente, a instauração da impossibilidade de prosseguir nos estudos. Essa falha é constitutiva, pois

a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível. (ORLANDI, 2007a, p. 52).

Em relação à memória social, Davallon (2007) remete à constituição da memória por meio da dimensão entre o passado originário e o futuro. Assim, entre a realidade e a memória social, “há a reprodução de um acontecimento e a função social de instituição/re-instituição do tecido social atribuída à memória, há toda a distância que separa a ‘realidade’ do ‘fato de significação’.” (DAVALLON, 2007, p. 24).

A memória social é estabelecida por meio da articulação do fato ocorrido na sociedade e do fato de significação. Davallon (2007) mostra que é necessário que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que extrapole o domínio da insignificância, pois deve conservar uma força que, posteriormente, fará impressão. “Porque é essa possibilidade de fazer impressão que o termo ‘lembrança’ evoca na linguagem corrente.” (p. 25). Tal fato mostra que,

na consciência de um grupo, o que é considerado como vivo, também está vivo para o indivíduo e para a comunidade.

Deste modo, a memória social brasileira é constituída pela desigualdade social e pela conseqüente impossibilidade de prosseguimento de estudos pelos sujeitos mais pobres, e é esta a parcela social que constitui os educandos da EJA. Essa realidade que sempre se atualiza é constatada por meio do emprego do substantivo masculino “instrumentos” e da expressão “cultura letrada”. Assim, o enunciador reconhece a relevância da inserção e promoção social dos sujeitos por meio da escolaridade e a respectiva mobilização de conhecimentos não escolares, que correspondem ao letramento, para uma participação social ativa e consciente em meio à dinâmica e à política social.

Conforme tais premissas, verificamos que o próprio enunciador, enquanto agente público, salienta por meio dos efeitos de sentido produzidos pelo seu discurso, a real necessidade de se repensar o próprio sistema educativo, pois no que tange à EJA, deve ser contemplado não somente o ensino focado no desenvolvimento de habilidades linguísticas que tornem o sujeito alfabetizado, mas também, que estabeleça a união entre a alfabetização e o letramento, pois

do ponto de vista propriamente linguístico, o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da sequência temporal da fala para a forma da escrita. É, sobretudo, essa segunda transferência que constitui, em essência, a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas. [...] O processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades. (SOARES, 2011, p. 21).

Segundo Soares, há uma mudança no significado de considerar o acesso à leitura e à escrita, “da mera aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever à inserção das práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização.” (SOARES, 1999, p. 21). A estudiosa mostra que o sujeito que aprende a ler e a escrever utiliza-se da leitura e da escrita enquanto práticas, “torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição.” (p. 37).

Em uma conjuntura cultural e social, o sujeito letrado não é mais o mesmo que era quando se encontrava na condição de analfabeto ou de iletrado, o que ocorre não é a mudança de nível ou de classe social ou cultural, mas a mudança de lugar social, a sua vivência na sociedade, a sua inserção cultural e a sua relação com os bens culturais torna-se diferente.

Soares destaca a hipótese de que o sujeito que se torna letrado, também se torna cognitivamente diferente: “a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada.” (p. 37).

Tornar-se letrado também está relacionado com consequências linguísticas, uma vez que o sujeito letrado fala de modo diferente do sujeito iletrado e analfabeto. Soares (1999) elucida que ao compararmos a língua oral de adultos, antes de serem alfabetizados, com a língua oral por eles utilizada após a alfabetização, há a evidência que após o aprendizado da leitura e da escrita, esses sujeitos passaram a falar de modo diferenciado. Tal fato mostra que as inter-relações estabelecidas com a leitura e com a escrita levaram a mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário.

Nesse sentido, ao oportunizar a apropriação dos bens culturais aos sujeitos por meio da escolarização, esses sujeitos acabam tornando-se capazes de atribuir novos sentidos e ressignificar o meio que os cerca, tornam-se verdadeiros detentores de capacidades que permitem a construção de novos saberes e a consequente desestabilização, o rompimento com o intocável, a superação da conformidade com o mesmo, com o já-dito.

Ao analisarmos o vocábulo “letrada” sob a perspectiva de Orlandi (2007c), verificamos que os seus possíveis sentidos acabam sendo politicamente interditados e inviáveis. Nesse jogo de forças, a naturalização funciona como um pré-construído restrito a sentidos que parecem impossíveis, pois conforme a estratégia de distanciamento do enunciador, o letramento será negado à EJA, juntamente com a escolarização pretendida. Nesse jogo de sentidos,

o que é silenciado em uma formação discursiva é acolhido em outra formação discursiva, esta, dominante, que corresponde ao viés pragmático e empresarial da política neoliberal desembaraçada dos sentidos mais corrosivos, transformadores do político. Essa liberdade sem determinações concretas, agora generalizada, pode ser reivindicada, individualizando-se [...]. (ORLANDI, 2007c, p. 64).

O apagamento de sentidos do vocábulo “letrada” também apaga a força da coletividade representada pelos educandos da EJA. Esse público é destituído de sua representatividade e participação ativa política e social, pois há um movimento discursivo que representa uma “falha constitutiva da memória, assim como o esquecimento” (ORLANDI, 2007c, p. 65). É esse movimento que faz com que os sentidos sejam excluídos, silenciados ou modificados o que,

consequentemente, exclui e silencia o público que almeja a educação pública de qualidade, um direito garantido pela Constituição Federal⁵⁹.

4.2.3 SEQUÊNCIA DISCURSIVA 6 - Entre a escolarização, a qualificação e a possibilidade de ascensão social

“O silêncio é assim a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito.” (ORLANDI, 2007b, p. 13)

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 6

Um regime político democrático exige ainda que as pessoas assumam valores e atitudes democráticas: a consciência de direitos e deveres, a disposição para a participação, para o debate de ideias e o reconhecimento de posições diferentes das suas. (BRASIL, 2001, p. 39).

O meu maior desejo é poder terminar meus estudos, fazer um curso técnico ou mesmo uma faculdade, pois já estou percorrendo metade do caminho dos meus desejos. Espero da vida a capacidade infinita de realizar com êxito qualquer tarefa e decidir agir com otimismo e autoconfiança, porque dias prósperos não vêm por acaso, nascem através de muita luta e persistência. Acredito que duas das minhas melhores qualidades são a perseverança e a esperança, porque já passei por inúmeras. Marcelo (aluno de EJA). (BRASIL, 2006, p. 5).

Figura 33 - Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos

⁵⁹ Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, no seu Artigo 205 é preconizado que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Figura 34 - Captura de tela: Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>

Deste modo, a relação estabelecida entre os discursos circulantes na sociedade e que se fazem presentes nos discursos oficiais do Governo em relação à EJA, tanto nas *Propostas* e nas *Orientações Didáticas*, quanto na *Publicidade*, remete-nos à uma formação discursiva tomada por uma dupla memória, pois conforme Charaudeau e Maingueneau (2008), há uma memória discursiva externa que coloca-se na filiação de formações discursivas anteriores que, com o

passar do tempo, cria uma memória interna que é constituída por enunciados produzidos, anteriormente, dentro de uma mesma formação discursiva. Esses linguistas também mostram que o discurso está apoiado em uma tradição e que, ainda sobre a memória, essa não é psicológica, pois não pode ser separada da formação discursiva que, por sua vez, apresenta o seu próprio modo de dirigir essa memória.

Ao empregar o vocábulo “ainda”, o enunciador considera que a realidade brasileira é constituída, em grande parte, por sujeitos despolitizados e privados do exercício pleno da cidadania. Essa realidade representa uma conjuntura estabilizada e já conhecida pelos próprios cidadãos, mas que precisa ser modificada, e é nesse sentido que:

supor que, pelo menos em certas circunstâncias, há independência do objeto face a qualquer discurso feito a seu respeito, significa colocar que, no interior do que se apresenta como o universo físico-humano (coisas, seres vivos, pessoas, acontecimentos, processos...), ‘há real’, isto é, pontos de impossível, determinando aquilo que não pode ser ‘assim’. (O real é o impossível... que seja de outro modo).

Não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra. (PÉCHEUX, 2002, p. 29).

O distanciamento entre o enunciador e os sujeitos não escolarizados remete a uma realidade em que a própria sociedade acaba sendo situada em um acontecimento caracterizado pela perda da participação política ativa dos sujeitos nas reflexões e lutas para a instauração de um estado democrático que seja caracterizado pela participação e inserção efetiva dos cidadãos. Esse distanciamento é comprovado pelo emprego do verbo “assumam” e da expressão “atitudes democráticas”, que por sua vez, ressalta o olhar das instituições públicas à recorrente falta de democracia, à exclusão e à não participação política dos sujeitos no que tange às reflexões acerca de seus direitos e de seus deveres. Deste modo, a histórica não escolarização acaba representando a realidade presente, pois perpassa os sujeitos e as condições de produção dos discursos.

Nessa sequência discursiva (6), os discursos se originam em diferentes condições de produção, mas regularizam sentidos e remetem à representação da realidade social brasileira, pois as *Propostas* destacam “a consciência de direitos e deveres” (BRASIL, 2001, p. 39), e essa representação do enunciador sobre a EJA destaca a preocupação do Governo com a realização de políticas públicas que sejam coerentes com as especificidades dos jovens e adultos e que lhes proporcione o acesso e a permanência na escola para a construção de saberes que contribuirão para uma maior participação social, permitindo a eles deixar as margens da exclusão.

Já no segundo discurso dessa sequência discursiva, o discurso do aluno da EJA representa a sua busca pela formação escolar, a importância atribuída pela sociedade e por ele a essa formação escolar e os prováveis futuros benefícios em relação a essa formação com uma melhor colocação no espaço social e do trabalho. Por último, os dois recortes da *Campanha Publicitária* estabelecem a representação imagética da concretização dos planos de vida do aluno Marcelo, pois é mostrada a presença de um aluno adulto na sala de aula da educação básica e, logo em seguida, esse mesmo homem juntamente com operários da construção civil. Essa representação destaca o novo posicionamento social desse homem e que foi almejado e planejado por Marcelo.

Destacamos a relevância social da formação escolar e as suas consequências positivas aos sujeitos, pois a *Publicidade* veiculada pelo MEC materializa essa representação e expectativa social. Assim, o discurso de autoridade da maior instituição responsável pelos sistemas de educação oficial no país, desde a Educação Básica até Ensino Superior, veicula por meio de sua *Campanha Publicitária*, a importância da escolarização para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade do país. Trata-se, não somente de um discurso midiático, mas também, algo que extrapola essa realidade, pois aciona a memória discursiva coletiva e mostra, que, antes mesmo da *Campanha* veicular essa noção sobre a relevância dos estudos à formação individual dos sujeitos, esse fato já é constituinte da memória social coletiva e é responsável pela constituição dos sujeitos e dos seus discursos, é algo que antecede o discurso.

Na sequência em análise, também há a presença do discurso fundador que acaba sendo atualizado, pois

Essa ação problematiza o conceito de discurso fundador mas após a reflexão, contribui para recolocá-lo e fecundá-lo. No discurso, por sua própria constituição, não há fundações num sentido absoluto ou num grau zero. Por isso, não se trata da procura de um limiar ou de uma origem, mas de uma interrupção praticada nos pontos de concentração em que a constituição ou sedimentação dos sentidos pode ser reconhecida. (CELADA, 1993, p. 109-110).

No segundo fragmento textual dessa sequência discursiva (6), ao utilizar o discurso do aluno da EJA, o enunciador representa por meio do outro, por meio do aluno da EJA, a importância do Estado enquanto responsável pelo provimento de políticas públicas à sociedade, especificamente, à EJA. E é nesse sentido que essa sequência discursiva se constitui, pois passa desde as representações marcadas pelo discurso político com o destaque à necessidade de conscientização social sobre os direitos e sobre os deveres dos sujeitos, a representação do

discurso do aluno da EJA a respeito de seu posicionamento social e a sua busca pela construção de conhecimentos por meio da progressão nos estudos e uma melhor colocação na sociedade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Tal movimento é fortemente marcado pelo emprego dos verbos “estou” e “acredito” que, no presente do indicativo expressam uma certeza, um fato.

O aluno Marcelo também tem o seu discurso fortemente marcado por vocábulos que representam o discurso da autoajuda que é indiciado pelo emprego dos termos “otimismo”, “autoconfiança”, “luta”, “persistência”, “perseverança” e “esperança”. Ao enunciar tais termos, há a manifestação de aspectos negativos que marcaram o seu passado ou que ainda marcam o presente desse aluno, pois há a manifestação do inconsciente e

no que diz respeito ao que estamos desenvolvendo a respeito da interpretação, reconhecer a materialidade da língua na discursividade do ‘arquivo’ é reconhecer também a interpretação, ou melhor, é reconhecer que os fatos estão sujeitos à interpretação e que a língua, na medida em que é constituída pelo deslize, pela falha, pela ambigüidade, faz lugar para a interpretação. Esta, talvez seja a melhor forma de compreender [...], que a língua é capaz de poesia [...], que o inconsciente não é o domingo do pensamento, e, eu acrescentaria, que a ideologia não é um defeito dos que não tem consciência. Falha, deslize, interpretação, inconsciente, ideologia, são o impossível de que não seja assim. Não dá, pois para regulamentar o uso dos sentidos. Mas se tenta. (ORLANDI, 2012, p. 97).

A representação da negatividade que assolou ou, que, ainda assola a vida de Marcelo por meio de vocábulos de auto positivação e conseqüente auto ajuda delinham a exclusão desse aluno, o que ele já passou, ou o que ainda passa, emerge por meio de palavras de otimismo que buscam distanciá-lo de sua própria realidade que, só não se torna ainda mais excludente devido ao ingresso desse aluno na escola. O período de vida marcado pela ausência da escola, assim como a vida marcada pela escola, são passagens significativas e constitutivas da vida desse sujeito, pois há a luta interna, consigo mesmo, e com a exterioridade. E é essa luta que emerge do interior dos sentidos por meio do discurso do sujeito marcado pelo discurso da autoajuda.

Dessa maneira, ao emergir o discurso de autoajuda, Brunelli (2004) mostra que os textos de autoajuda são ouvidos e reconhecidos por diversas pessoas do mundo. Esse gênero literário tem alcançado notoriedade mundial, configura-se como um dos livros mais vendidos e se sobressai como autênticos *best-sellers*. Assim, destaca que:

O *ethos* desse discurso, além de ser o do homem confiante e seguro, também é o do homem objetivo/determinado/focado, que vai direto ao que interessa [...]. Essa imagem condiz com o ideal de agir que o discurso de autoajuda

promove em seus textos, ao afirmar que aquele que almeja o sucesso deve estar consciente de que é o responsável pelo próprio destino, voltar-se para si e assumir o controle da vida, fazendo o que precisa ser feito para alcançar os seus objetivos, isto é, deve direcionar-se para a construção do próprio sucesso. Nesse sentido, o discurso de autoajuda promove o homem determinado e focado, que arregança as mangas e age, que faz o que é preciso para o seu próprio benefício, daí os enunciados em que valoriza a ação, o fazer. (BRUNELLI, 2004, p. 55-56).

E é nesse sentido que Marcelo constitui o seu imaginário e a representação de si, pois se apoia por meio da auto positivação que se manifesta com o discurso da auto ajuda. Deste modo, o aluno se auto valoriza e é com o próprio esforço e com ações conscientes que planeja o seu futuro com o prosseguimento de estudos na EJA, na Educação Tecnológica e no Ensino Superior.

Nessa sequência discursiva (6), os recortes da *Publicidade* que constituem as figuras 10 e 11 representam a continuidade dos estudos de Marcelo e a sua conseqüente inserção no mundo do trabalho com uma melhor qualificação profissional acarretada pelo estudo. Trata-se da emergência da ideologia arraigada no sujeito e que o constitui, pois este é atravessado pelo simbólico, pela língua. Tal movimento justifica a sua auto positivação e o emprego de palavras de autoajuda que o constituem, pois

é isso a materialidade discursiva, isto é, linguístico-histórica. Da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia resulta a forma-sujeito da história. Em nosso caso, a forma-sujeito histórica capitalista corresponde ao sujeito-jurídico constituído pela ambigüidade que joga entre a autonomia e a responsabilidade sustentada pelo vai e vem entre direitos e deveres. Podemos dizer, então, que a condição inalienável para a subjetividade é a língua, a história, o mecanismo ideológico pelo qual o sujeito se constitui. (ORLANDI, 2007c, p. 61).

Nesse sentido, há a representação da auto positivação e, na imagem 10, a sala de aula constituída por alunos da EJA que estão felizes remete à cena de enunciação dos benefícios acarretados pela escolarização, ou seja, a interferência direta dos benefícios proporcionados pela escola nos projetos de vida pessoais dos educandos jovens e adultos. Já na imagem 10, o mesmo aluno que está no centro da sala de aula na imagem 10, passa a ser representado como trabalhador em uma construção. Entretanto, trata-se de um trabalhador com qualificação profissional, provavelmente, um técnico em edificações que passa orientações aos demais operários.

Diferentemente do que foi apresentado no início da *Publicidade* (figura 9), o homem é qualificado profissionalmente, pois era representado como operário em uma obra de construção

civil, trajava roupas cinza e tinha uma aparência séria, sisuda, talvez, por descontentamento com a sua posição social e profissional. A cor cinza representa neutralidade e remete à função profissional desempenhada pelo homem naquela sequência discursiva (6), pois assim como outros colegas de trabalho, por falta de uma maior qualificação profissional, era operário.

Na imagem 11, o homem passa a ter uma posição diferenciada na composição da cena em análise, pois se destaca em relação aos seus colegas de trabalho, que, nessa imagem, são representados como operários, trajam roupas cinzas, também utilizam capacetes de segurança, assim como o homem em destaque, utilizam óculos de proteção e seguram luvas. O homem, por sua vez, aparece trajado com roupas azuis: calça jeans azul escura e camisa azul clara. Esse mesmo homem também segura uma prancheta e passa orientações aos demais operários da obra que, atentamente, ouvem suas instruções.

Assim, nessa cena, o emprego da cor azul nas roupas do homem representa a estabilidade, a consciência e o intelecto, e essa mesma cor também representa a importância do homem para essa cena, pois verificamos que a cor predominante nessa imagem é o cinza. O que ocorre é uma relação entre o homem e o céu, o infinito, a amplitude. Nesse sentido, a consciência, a amplitude e o intelecto representados nessa imagem só puderam ser alcançados graças aos novos conhecimentos construídos e a nova qualificação profissional obtida por meio de uma maior escolarização.

Em relação a essa memória constitutiva que transcende os sujeitos e a própria realidade, consideramos que essa memória opera a constituição dos sentidos, pois conforme Davallon (2007), há a união entre a história e entre a memória coletiva, pois entrecruza, alia

a resistência ao tempo que caracteriza uma e o poder de impressão – vivacidade – da outra. Assim, o acontecimento, como acontecimento ‘memorizado’ poderá entrar na história (a memória do grupo poderá perdurar e se estender além dos limites físicos do grupo social que viveu o acontecimento); mas enquanto ‘histórico’, ele poderá se tornar, em compensação, elemento vivo de uma memória coletiva. Esta última adquirirá então uma outra dimensão: aquela, se podemos dizer, de uma memória societal. (DAVALLON, 2007, p. 26).

Ainda nessa sequência (6), ao enunciar que os sujeitos precisam reconhecer posicionamentos divergentes aos seus, o emprego do substantivo masculino “reconhecimento” e da expressão “posições diferentes” representam a preocupação do enunciador de que apesar de ser necessária a participação política dos sujeitos e a luta pelos seus direitos e deveres, também há uma construção discursiva e o consequente efeito de sentido que esses sujeitos devem aceitar, de modo pacífico, sem questionamentos, possíveis decisões contrárias às suas

lutas. Tal efeito de sentido é gerado pela significação do substantivo masculino “reconhecimento” que, por sua vez, pode ter, nessa conjuntura discursiva, os sentidos de averiguação, verificação, e também, o sentido de aceitação da legitimidade do governo, a aceitação de uma obrigação.

É esse deslize que instaura a real preocupação das estruturas políticas dominantes, pois a escolarização implica em uma abertura à conscientização, à reflexão, à interpretação e à construção de novos sentidos que desestabilizam as materialidades discursivas consideradas como sólidas e intocáveis, principalmente, as situadas na ordem do que é politicamente estável, real e verdadeiro. E é assim que o próprio discurso político produzido conforme condições de produção que visam garantir a sua perenidade e não questionamento, acaba situando-se na margem da desconstrução, da (re)interpretação e da produção de novos sentidos que foram silenciados, pelo menos, houve a tentativa de silenciá-los.

É nessa esteira que Orlandi (2012) atenta aos gestos de leitura em Análise do Discurso e relaciona esse conceito aos gestos de interpretação, pois a interpretação nunca será única, é “um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo. Uma prática discursiva. Linguístico-histórica. Ideológica. Com suas consequências. Com efeito, pode-se considerar que a interpretação é um gesto, ela intervém no real do sentido.” (ORLANDI, 2012, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa objetivou interpretar as representações do Ministério da Educação que se manifestam pelo viés discursivo nas Propostas, nos Cadernos e na Campanha Publicitária para a Educação de Jovens e Adultos.

Nossas análises demonstram que a carga ideológica presente no discurso oficial do governo em relação às políticas públicas tende a se eternizar por meio do interdiscurso, das formações discursivas, da memória e do arquivo. Nesse sentido, diversas representações acerca do público jovem e adulto se atualizam devido ao interdiscurso, uma vez que se torna recorrente em nosso país o grande número de pessoas não escolarizadas, e que não puderam frequentar ou permanecer na escola na idade regular.

Por meio das materialidades discursivas selecionadas e a posterior construção das sequências discursivas, constatamos que é recorrente na memória discursiva que atravessa e constitui o discurso do MEC, a representação social de que um grande número de sujeitos não frequentou a escola na idade certa, como é o caso da reprodução do discurso do aluno Marcelo nos *Cadernos Trabalhando com a EJA*. Deste modo, não somente o discurso dos alunos é constituído pela questão social da não escolarização, mas também, o discurso do próprio Ministério.

Ainda sobre tal representação recorrente no discurso do MEC, o vídeo da Campanha Publicitária também permite a emergência dessa representação, pois é retratada a realidade brasileira das marcas da não escolarização e a necessidade, no futuro, de se retornar aos estudos.

Há a desestabilização dos sentidos que constituem o imaginário dos sujeitos em relação à efetivação de políticas públicas que atendam às necessidades dos jovens e adultos que não se escolarizaram na idade regular, fazendo emergir a formação discursiva da exclusão.

Ainda há o distanciamento entre discurso do MEC que é veiculado pela *Proposta* e as novas orientações pedagógicas que são veiculadas por esses documentos, pois a prática pedagógica pode se distanciar do que é estabelecido como um ensino desejável, levando à vacância de sentidos e a consequente atribuição ao outro, no caso, o professor, a responsabilidade de conduzir um ensino que é imposto pela própria *Proposta*.

O discurso do MEC em relação às orientações pedagógicas das *Propostas* remete a sentidos que representam uma sociedade que ainda exclui dos sujeitos, o direito de aprender. Assim, é evidenciada a preocupação com a veiculação do saber institucionalizado, mas que por

sua vez, é inoperante, pois se distancia da realidade social que é excludente, e que não favorece ao aluno jovem e adulto o seu regresso ou o seu ingresso na escola, dada a peculiaridade desse público que, na maioria das vezes, é constituído por sujeitos que trabalham.

As imagens que compõem a *Campanha Publicitária* representam um cenário bastante comum no imaginário popular brasileiro, pois a história deixa marcas que ainda se mostram na atualidade, como a ausência de programas destinados à escolarização obrigatória de crianças na idade certa que, pelo fato de não terem existido no passado, resultaram em adultos que, nos dias atuais, são sujeitos não alfabetizados e, conseqüentemente, sem capacitação profissional, o que os leva à exclusão e aos baixos postos de emprego no mercado de trabalho.

A preocupação da permanência do discurso ideológico do governo acaba permitindo a produção de inúmeros outros sentidos que, ao emergirem do meio social, são fortemente marcados pela tentativa de forjar ou de apagar do imaginário social as profundas marcas históricas e a exclusão, que, de certa forma, na tentativa de serem silenciadas pela ideologia dominante, acabam irrompendo com mais força e representatividade.

Nesse sentido, as novas interpretações que, conseqüentemente são marcadas por inúmeras filiações históricas silenciadas, produzem outros efeitos de sentido aos documentos que regulamentam o ensino para a EJA e desestabilizam a falsa noção de que há um controle sobre o que foi enunciado, especialmente, o desejo do controle sobre a produção de sentidos considerados como estáveis.

A presença do interdiscurso em relação ao discurso do MEC, busca relacionar as vivências dos sujeitos alunos aos conteúdos escolares. Contudo, por meio da falha, o MEC fala do outro, ou seja, fala dos sujeitos que fracassaram em sua passagem pela escola, mas também, fala de si, pois se a escola não cumpriu o seu papel social em relação ao ensino, o MEC também fala de si mesmo e representa que existem problemáticas educacionais que a não promoveram o aprendizado de todos.

Por meio do viés discursivo, foi possível verificar a emergência de que o já-dito não está fechado à produção de novos sentidos. Assim, os discursos do MEC e os sentidos considerados como estáveis, abrem-se às novas leituras e produzem sentidos que permitem compreender o jogo discursivo na produção de discursos oficiais que se materializam em documentos oficiais e, até mesmo, em uma campanha publicitária.

Os *Cadernos* remetem à representação da negatividade que assolou ou, que, ainda assola a vida de alunos da EJA, pois há o emprego de vocábulos de auto positividade e conseqüente auto ajuda que delineiam a exclusão desses alunos, o que eles já passaram, ou o que ainda passam, emerge por meio de palavras de otimismo que buscam distanciá-los de suas próprias

realidades que, só não se tornam ainda mais excludentes devido ao ingresso desses alunos na escola. O período de vida marcado pela ausência da escola, assim como a vida marcada pela escola, são passagens significativas e constitutivas da vida desses sujeitos, pois há a luta interna, e com a exterioridade. E é essa luta que emerge do interior dos sentidos por meio dos discursos dos sujeitos, marcados pelo discurso da autoajuda.

Em relação ao silêncio, consideramos a sua condição de significação que, muitas vezes é camuflada pelo enunciador, no caso, o MEC, pois há a tentativa de apagar os sentidos relacionados à sua responsabilidade e a sua obrigatoriedade em elaborar políticas públicas. Deste modo, há o distanciamento entre a política e a sociedade, pois as instituições políticas acabam não sendo responsabilizadas pelo fracasso ou pelo sucesso da sociedade que governam.

A ideologia presente no discurso político busca neutralizar a responsabilidade do MEC e leva os interlocutores à falsa crença de que, os problemas econômicos do Brasil sempre estiveram presentes no cotidiano dos cidadãos. Essa ideologia revela o efeito de sentido da preocupação do enunciador, com a busca pela não historicização da problemática da desigualdade social que se estabelece como um entrave ao desenvolvimento do país.

Ainda em relação à falsa ilusão de estabilidade do discurso ideológico do governo na busca pelo apagamento e pelo silenciamento do imaginário social das marcas da exclusão, acabam sendo produzidos inúmeros sentidos que irrompem do meio social. Assim, na tentativa de serem silenciados, aparecem com mais força e salientam as desigualdades sociais. Portanto, há a desestabilização do discurso governamental dominante e o conseqüente rompimento do silêncio, pois diversos sentidos foram silenciados no momento da formulação discursiva, e, por meio de novas interpretações remetem ao fato de que o equívoco e o silêncio constituem inúmeros sentidos.

Concluimos que o deslize representa a preocupação das estruturas políticas dominantes, pois a escolarização possibilita a conscientização dos sujeitos, a interpretação e a construção de sentidos distintos dos que já foram estabilizados. Assim, a produção do discurso político ocorre conforme condições de produção que buscam garantir a sua estabilidade e não permitem o questionamento. Assim, há a realidade da desconstrução, da interpretação e da produção de sentidos que foram silenciados e apagados.

A escolarização abrange a integridade e a dignidade do sujeito consigo e, por conseguinte, com a sociedade. Esse fato é essencial e significativo ao desenvolvimento do país, e relevante objeto de investigação ao meio acadêmico para que se compreenda as construções discursivas sobre a EJA e o impacto social da efetivação ou não efetivação das políticas públicas para jovens e adultos.

Em nossa pesquisa, não pretendemos esgotar as possibilidades de interpretação e de construção de diferentes sentidos. Entretanto, esperamos ter contribuído para a compreensão do fato que o discurso não é opaco, mas sim, poroso, aberto ao novo, e é nessa esteira que situamos o discurso político do MEC para a EJA e as suas diversas manifestações como nas *Propostas*, nos *Cadernos* e no filme da *Publicidade*. Nesse sentido, também constatamos que há a preocupação do enunciador para a produção de discursos considerados como estáveis, mas, que, de fato, tal movimento representa a ilusão de homogeneidade e estabilidade, pois ao instaurar a noção do estável, o enunciador acaba difundindo ideologias que eternizam o seu controle sobre a sociedade.

Esperamos que os sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, especialmente os alunos que não se escolarizaram na idade regular, e os professores, compreendam que há um movimento ideológico por trás da elaboração das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, nem sempre os programas educacionais poderão atender, de modo efetivo, todos os sujeitos que buscam ser atendidos por esses programas, e que, há a necessidade da elaboração e do desenvolvimento, por parte do governo, de políticas públicas que atendam as reais demandas dos sujeitos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse patamar poderá ser alcançado por meio da educação de qualidade para a promoção e para o desenvolvimento dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____. et. alli. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

AGÊNCIA PT DE NOTÍCIAS. *Ministro golpista: Mendonça Filho, defensor da educação privada*. 2016. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/ministro-golpista-mendonca-filho-defensor-da-educacao-privada/>>. Acesso em 05/10/2017.

_____. *Secretária do MEC quer cobrar mensalidade em universidades federais*. 2017. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/secretaria-do-mec-quer-cobrar-mensalidade-em-universidades-federais/>>. Acesso em 05/10/2017.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. São Paulo: Edições Graal, 2003.

ANDRADE, Ana Keila Ennes. *Visão e perspectiva jurídica na educação de jovens e adultos (PROEJA): direito à integralidade e a dinâmica de articulação com a especificidade do trabalho*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2015. 220 f. (Tese de Doutorado).

AUTIER-REVUZ, Jacqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/12.pdf>>. Acesso em: 22/10/2017.

BESERRA, Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. *Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos*. Cairu em Revista - Sociedade, Educação, Gestão e Sustentabilidade. Salvador, nº 4, p. 164-190, julho/agosto de 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/10_TRAJETORIA_EDUCACAO_JOVENS_ADULTOS.pdf>. Acesso em: 06/09/2016.

BRASIL. *Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io&list=PL9nJ11ynWg3e4BMfeDk8A5CB5cnGjw78&index=83>>. Acesso em 21/04/2016.

_____. *Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>>. Acesso em 17/10/2016.

_____. *Capa da terceira versão da BNCC*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em 06/05/2017.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 28/10/2015.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Decretada e promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 08/10/2017.

_____. *Constituição Política do Império do Brasil*. Outorgada em 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 07/10/2017.

_____. *Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879*. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em 01/10/2017.

_____. *Decreto nº 3.029, de 9 de Janeiro de 1881*. Reforma a legislação eleitoral. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>>. Acesso em 01/10/2017.

_____. *Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945*. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 07/10/2017.

_____. *Decreto nº 99.244, de 10 de Maio de 1990*. Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D99244.htm>. Acesso em 11/08/2016.

_____. *Decreto nº 6.932, de 11 de Agosto de 2009*. Dispõe sobre a simplificação do atendimento público prestado ao cidadão, ratifica a dispensa do reconhecimento de firma em documentos produzidos no Brasil, institui a “Carta de Serviços ao Cidadão” e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6932.htm>. Acesso em 11/08/2016.

_____. *Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 22/10/2017.

_____. *Decreto-Lei nº 580, de 30 de Julho de 1938*. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 01/10/2017.

_____. *Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 01/10/2017.

_____. Empresa Brasil de Comunicação – EBC. *Impeachment: saiba qual é o rito dos dois processos contra Dilma*. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2016/04/entenda-ponto-ponto-dos-processos-que-questionam-o-mandato-de-dilma>>. Acesso em 07/01/2017.

_____. *FIES, Programa de Financiamento Estudantil – O que é o FIES*. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em 07/10/2017.

_____. *Governo do Brasil*. Adesão ao Brasil Alfabetizado vai até 6 de março. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/adesao-ao-brasil-alfabetizado-vai-ate-6-de-marco>>. Acesso em 15/10/2017.

_____. *INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - O INEP é criado*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/historia>>. Acesso em 08/10/2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em 10/07/2016.

_____. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 08/10/2017.

_____. *Lei nº 16 de 12 de Agosto de 1834*. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm>. Acesso em 01/10/2017.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 11/08/2016.

_____. *Lei nº 5.379, de 15 de Dezembro de 1967*. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm>. Acesso em 01/10/2017.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 11/08/2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 11/08/2016.

_____. *Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista

no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em 11/08/2016.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 01/10/2017.

_____. *Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em 11/08/2016.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 01/10/2017.

_____. *Lei nº 12.014, de 06 de Agosto de 2009*. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em 07/09/2017.

_____. *Ministério do Desenvolvimento e da Assistência Social - Serviços e Programas*. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/servicos-e-programas>>. Acesso em 02/10/2017.

_____. *Ministério da Educação*. Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional>>. Acesso em 10/08/2016.

_____. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 10/05/2017.

_____. *Ministério da Educação*. *Campanha Publicitária - Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>>. Acesso em 14/04/2016.

_____. *Ministério da Educação*. Canal do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCn9sSXxb1Pd3v6bszZRssJA>>. Acesso em 21/04/2016.

_____. *Ministério da Educação – MEC*. Perfil do Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/?fref=nf>>. Acesso em 17/10/2016.

_____. *Ministério da Educação – MEC*. Perfil do Facebook. Seção Todos os vídeos. Disponível em <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/videos/?ref=page_internal>. Acesso em 21/04/2016.

_____. Ministério da Educação. *Portarias de 1º de Junho de 2016*. Dispõem sobre a exoneração de servidores, e dão outras providências. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/06/2016&jornal=2&pagina=18&totalArquivos=84>>. Acesso em 23/12/2016.

_____. *Ministério da Educação*. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em 05/0/2017.

_____. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em 10/08/2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Caderno metodológico para o professor*. Coleção Cadernos de EJA. São Paulo: Unitrabalho - Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília: MEC/SECADI, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental*. Brasília: Ação Educativa/MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA*. Cadernos EJA 1. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. *Página inicial do canal do MEC no YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao/featured>>. Acesso em 28/10/2017.

_____. *Perfil do MEC no Facebook*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao/featured>>. Acesso em 28/10/2017.

_____. *Portal do MEC – PDDE-Interativo*. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em 06/09/2017.

_____. *Portal do Ministério do Desenvolvimento e da Assistência Social*. Disponível em: <<http://mds.gov.br/>>. Acesso em 02/10/2017.

_____. *Portal do MEC – Encceja*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em 09/02/2018.

_____. *Portal do MEC – PDE-Escola*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/179-funcionamento>>. Acesso em 06/09/2017.

_____. *Programa Brasil Alfabetizado*. Disponível em: <<http://brasilalfabetizado.fn-de.gov.br/>>. Acesso em 15/10/2017.

_____. *PROUNI, Programa Universidade para Todos – O Programa*. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em 07/10/2017.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 01/10/2017.

_____. *Senado Federal – Atividade Legislativa. Notas Taquigráficas. 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura*. Em 9 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/s/4024>>. Acesso em 05/10/2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 2008

BRUNELLI, Anna Flora. *"O sucesso está em suas mãos": análise do discurso de autoajuda*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2004. 164 f. (Tese de Doutorado).

BRONZATE, Sandra Torquato. *Políticas públicas de educação de jovens e adultos: o programa integrado de qualificação desenvolvido pelo município de Santo André*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. 183 f. (Dissertação de Mestrado).

CAMPOS, Ana Maria de. *Histórias contidas e nem sempre contadas na formação de jovens e adultos*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2014. 418 f. (Tese de Doutorado).

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. *As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011. 349 f. (Tese de Doutorado).

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do discurso*. Coord. da tradução Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CELADA, María Teresa. *A fundação de um destino para a pátria argentina*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Materialidades discursivas*. Campinas: Pontes, 1993.

DIAS, Luiz Francisco. *Ser brasileiro hoje*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Materialidades discursivas*. Campinas: Pontes, 1993.

DAVALLON, Jean. *A imagem, uma arte de memória?*. In: ACHARD, Pierre et. alli. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ESTADÃO. *Veja a lista de prefeitos da cidade de São Paulo*. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,veja-a-lista-de-prefeitos-da-cidade-de-sao-paulo,12511,0.htm>>. Acesso em 18/08/2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, nº1 4, p.108-130. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>>. Acesso em: 22/10/2017.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 2009.12. Editora Objetiva e FL Gama Design, 2015.

KANITZ, Stephen. *O que é o Terceiro Setor?*. Disponível em: <<http://www.filantropia.org/OqueeTerceiroSetor.htm>>. Acesso em 16/10/2017.

LÉON, Jacqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Tradução de _____. et. alli. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Materialidades discursivas*. Campinas: Pontes, 1993.

MARTINS, Vicente. *A lei de 15 de outubro de 1827*. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30476-31865-1-PB.pdf>,>. Acesso em 08/10/2017.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. 254 f. (Tese de Doutorado).

MEUSDICIONÁRIOS.COM.BR. *Significado de Direito Civil*. Disponível em: <www.siglaseabreviaturas.com/dem>. Acesso em 08/10/2017.

NASCIMENTO, Milton; TIZO, Wagner. *Coração de Estudante*. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/coracao-de-estudante-nao-cifrada.html>>. Acesso em 17/10/2016.

NEVES, Fátima Maria. *Método de Lancaster ou Método Lancasteriano*. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb+c+metodo+lancaster.htm&gws_rd=cr&dcr=0&ei=8TTtWdKdIcOFwQTi66awDA>. Acesso em 18/10/2017.

OLIVEIRA, Cida de. *Mendonça Filho exonera 31 assessores do MEC e esvazia Fórum Nacional de Educação*. Rede Brasil Atual. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/06/ministro-mendonca-filho-exonera-31-assessores-e-esvazia-forum-nacional-de-educacao-2795.html>>. Acesso em 12/01/2017.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Intersetorialidade entre as políticas públicas e seus efeitos na escola pública brasileira. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 4., 2012. São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200024&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 20-08-2016.

ORLANDI, Eni; Souza, Tania C. C. de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: Orlandi, Eni Puccinelli (Org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Prefácio. In: _____. (Org.). *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007a.

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

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et. alli. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007c.

_____. Dispositivos da interpretação. In: _____. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Entremeio e discurso. In: _____. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Nota introdutória à tradução brasileira. In: CONEIN, Bernard et. alli. (Orgs.). *Materialidades discursivas*. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Arquivo e interdiscurso: o movimento de sustentação e ruptura no gesto de interpretação. In: GASPAR, Regina Nádea; _____. (Orgs.). *Discurso e texto: multiplicidade de sentidos na Ciência da Informação*. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

PÊCHEUX, Michel. A forma-sujeito do discurso. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. A forma-sujeito do discurso na apropriação subjetiva dos conhecimentos científicos e da política do proletariado. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi et. al.. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. Ideologia, interpelação, “Efeito Münchhausen”. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. Realismo metafísico e empirismo lógico: duas formas de exploração regressivas das ciências pelo idealismo. *In: PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. Sobre as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. *In: PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Trad. de Eni Puccinelli Orlandi et. al. . Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). *In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Tradução de Bethania S. Mariani et. alli. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). *In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Tradução de Bethania S. Mariani et. alli. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento.* Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Papel da memória. *In: ACHARD, Pierre et. alli. Papel da memória.* Tradução de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. As massas populares são um objeto inanimado?. *In: PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi.* 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Metáfora e interdiscurso. *In: PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi.* 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, Eni Puccinelli. Gestos de leitura: da história no discurso.* 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Abertura do Colóquio. *In: CONEIN, Bernard et. alli. Materialidades discursivas.* Tradução de Débora Massmann. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

PETRI, Verli. *O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do dispositivo experimental da Análise de Discurso.* *In: _____; DIAS, Cristiane. (Orgs.). Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise.* Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PINHO, Angela. *Governo Temer suspende programa nacional de combate ao analfabetismo.* Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1807683-governo-temer-suspende-programa-nacional-de-combate-ao-analfabetismo.shtml>>. Acesso em 09/01/2017.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. *Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à construção do Sistema Educacional Brasileiro.* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Pós-graduação Educação: Currículo. Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876.

São Paulo, v.7 n.3. Dezembro de 2011. Edição Especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 22/10/2017.

PORTAL DA PROPAGANDA. “*Coração de Estudante*” é tema da nova campanha da Escala para o MEC. Disponível em: <<http://portaldapropaganda.com.br/noticias/4122/coracao-de-estudante-e-tema-da-nova-campanha-da-escala-para-o-mec/>>. Acesso em 17/10/2016.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____ (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; SILVA, Jonathan Raphael Bertassi. O discurso inscrito nas legendas do jornal BRASILdeFATO. In: GASPARGAR, Regina Nádea; _____. (Orgs.). *Discurso e texto: multiplicidade de sentidos na Ciência da Informação*. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

SANTOS, Maria Alice. *Tecendo a Rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos, suas ações*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. 212 f. (Tese de Doutorado).

SARLO, Beatriz. *Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação*. Tradução de Rubia Prates Goldoni e Sérgio Molina. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SIGLAS E ABREVIATURAS. DEM – Democratas. Disponível em: <www.siglaseabreviaturas.com/dem>. Acesso em 07/10/2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. *Breve História Sobre A Educação De Jovens E Adultos No Brasil*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, nº 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 06/09/2016.

TEIXEIRA, Odinei Inacio. *O entre-lugar no discurso de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): identidade e representação*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010. 174 f. (Dissertação de Mestrado).

_____; ABREU, Ana Silvia Couto de. *Propostas curriculares para a educação de jovens e adultos (EJA): rastros de silenciamentos*. Revista ALED Brasil [online]. 2014, nº 3, v. 1, p. 1-10. ISSN 2358-9043. Disponível em: <<http://www.revistaaledbr.ufscar.br/index.php/revistaaledbr/article/view/84/79>>. Acesso em: 26/10/2017.

UNESCO. Unesco.org. *Une stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736fb.pdf>>. Acesso em 15/10/2017.

UOL. *Sobre UOL* – Universo Online. Disponível em: <<http://sobreuol.noticias.uol.com.br/>>. Acesso em 07/10/2017.

VIDAL, Diana Gonçalves. *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: questões para debate. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n° 3, p. 577-588, julho/setembro de 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 13/04/2017.

VIEIRA, Rosilene Silva. *As relações federativas e as políticas de EJA no Estado de São Paulo no período de 2003-2009*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011. 245 f. (Dissertação de Mestrado).

VIZINE, Alex. *Educação: O programa PDE tem novas turmas*. Disponível em: <<http://ilhadomelfm.com.br/educacao-o-programa-pde-tem-novas-turmas/>>. Acesso em 19/05/2016. (imagem da p. 67)

WIKIPEDIA. *Facebook*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>>. Acesso em 10/10/2016.

YOUTUBE. *Criar playlists*. Disponível em: <<https://support.google.com/youtube/answer/57792?hl=pt-BR>>. Acesso em 10/10/2016.

_____. *Sobre o YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/yt/about/pt-BR/>>. Acesso em 21/04/2016.