



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS**  
Departamento de Letras e Artes  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**  
**MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – MEL**

**REBECA BARBOSA NASCIMENTO**

**O SUJEITO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-DISCURSIVA**

Feira de Santana , BA  
2017

**REBECA BARBOSA NASCIMENTO**

**OSUJEITO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Luzia Carneiro Borges

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suani de Almeida Vasconcelos

Feira de Santana, BA  
2017

Nascimento, Rebeca Barbosa  
N198s O sujeito estudante da educação de jovens e adultos: uma análise histórico-discursiva/ Rebeca Barbosa Nascimento. – Feira de Santana, 2017.  
104f.: il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carla Luzia Carneiro Borges.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, 2017.

1. Educação de jovens e adultos - Bahia - História. 2. Educação de jovens e adultos - Formação - Sujeito.3. Alfabetização. 4. Educação. I. Borges, Carla Luzia Carneiro, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 374.7

**REBECA BARBOSA NASCIMENTO**

**OSUJEITO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS:  
UMA ANÁLISE HISTÓRICO-DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de  
Feira de Santana – UEFS, como requisito para obtenção  
do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

---

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Carla Luzia Carneiro Borges

Orientador - UEFS

---

Prof. Doutor Clóvis Frederico Ramaiana Moraes Oliveira

UEFS

---

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria Neuma Mascarenhas Paes

UNEB



*Para Luna, aquella que tudo motiva*

## AGRADECIMENTOS

Acreditar na Educação é, ainda, a justificativa para tanto empenho, por parte dos pesquisadores no Brasil, para construir trabalhos relevantes que contribuam nas práticas de muitos. Quando um trabalho de pesquisa é iniciado, deixamos fluir tudo que nos move e comove, tudo que amamos. São tantos os agradecimentos!

Essa fase da construção da minha carreira acadêmica foi presenteada por inúmeros amigos... E como a colaboração de todos foi fundamental em todas as etapas desse processo! Esses últimos dois anos foram mais do que um mestrado; foram a prova de que limites podem ser ultrapassados, de que a unidade se constrói no coletivo e de que o tempo é o senhor da razão.

Agradeço, antes de mais nada, à minha filha Luna. Você, Luna, é o motivo de tudo. É a razão desse trabalho ter tido continuidade, de ter encontrado forças para seguir em frente. Digo, do fundo da alma, que minha vida passou a fazer sentido quando teus olhos tocaram os meus. Passei a existir há 7 meses.

Agradeço ao meu marido, Leandro, por seu apoio e amor. Por tudo que você representa para mim, te dedico só o meu melhor e o que há de belo no mundo.

Agradeço aos meus pais, Telma e Marcos, pelo amor dedicado a mim e pela referência construída. Por todo o apoio e pela crença na Educação, alicerces da minha chegada até aqui. Aos meus irmãos, Rodrigo e Rafaela, agradeço pelos abraços, sorrisos e pela paciência com as minhas inquietudes. Agradeço a tias e tios, primos e primas, avós, sogra, cunhada, cunhado e todos aqueles que são parte da minha história, minha família.

Para minha amiga Patricia, meu agradecimento, minha amizade eterna e meu amor incondicional. Nada disso seria possível sem sua compreensão constante, seus braços dispostos, seu amor pelo meu bem maior e sua fé em mim e em Deus. Paty, nada disso seria possível sem você.

Agradeço a Beto, Alê, Célia e Lourenço pelo muitos cafés culturais, pelos risos e piadas, pela força quando eu mais precisei e pela forma humorada de encarar minhas divagações.

Aos amigos do Linsp, meu abraço de agradecimento pelos muitos momentos de acolhimento, pelos “beijos em foucaultinha” e reflexões fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Para Ariel, Amanda, Girlene, Urânia e Adriana, em especial, meu abraço mais caloroso. Às

meninas do Mel, assim como a coordenação e a secretaria: obrigada por compartilharem esse caminho comigo.

Agradeço à professora Carla Luzia pela sua amizade e compreensão durante o tempo em que me orientou. Sua leveza foi fundamental para tornar todo o processo possível, Carla. Muitíssimo obrigada!

Para professora Suani Vasconcelos, meu agradecimento por ser mais que uma professora. Agradeço, Suani, pela iniciação em Foucault, por estar comigo na construção desse trabalho, por acreditar em mim, por ter sido fundamental no meu preparo para a vida acadêmica. Obrigada, Suani, por ser um exemplo para mim.

Agradeço aos professores Nilton Milanez e Clóvis Ramaiana pelas relevantes contribuições feitas em minha banca de qualificação. Agradeço, também, pela compreensão e disponibilidade que demonstraram em auxiliar nesse trabalho de pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os meus alunos. Sem eles, esse trabalho não teria sentido. Suas histórias, seus sorrisos e sonhos nunca sairão de minha memória. Agradeço por fazerem de mim o que sou hoje. Esse trabalho é para vocês.

Preferiria dar-me conta de que, no momento de falar, uma voz sem nome me precedia desde há muito: bastar-me-ia assim deixá-la ir, prosseguir a frase, alojar-me, sem que ninguém se apercebesse, nos seus interstícios, como se ela me tivesse acenado, ao manter-se, um instante, em suspenso.(FOUCAULT, 2002, p.05)

## RESUMO

Com relevantes contribuições em diversas áreas do conhecimento, Michel Foucault trouxe, em suas obras, importantes reflexões sobre os sujeitos e seus processos de constituição histórica dentro das relações estabelecidas entre poder, verdade e saber. Partindo da noção foucaultiana de sujeito, o presente trabalho configura-se como uma investigação de processos histórico-discursivos que interpelam a formação do Sujeito Estudante do Programa de Educação de Jovens a Adultos. Para tanto, de forma inicial, foi construído um breve panorama histórico-documental sobre os movimentos de educação para jovens e adultos no Brasil, refletindo sobre a constituição do programa em sua relação com o público para o qual ele é direcionado. De forma subsequente, o processo de análise foi construído com base em *A Arqueologia do Saber*, tratando-se, portanto, de uma leitura atenta às possíveis regularidades encontradas na materialidade linguística do capítulo 1 do segmento de Língua Portuguesa do livro didático do programa. A identificação das possíveis regularidades é seguida de uma caracterização das superfícies de emergência de possíveis discursos e, posteriormente, são demarcadas as possibilidades e interdições que delimitam as margens de constituição do sujeito estudante da EJA através das exterioridades.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Sujeito; Relações de poder-saber-verdade.

## ABSTRACT

With relevant contributions in several areas of knowledge, Michel Foucault provided, in his work, important reflections on the subjects and their processes of historical constitution within the relations established between power, truth and knowledge. Starting from Foucault's notion of subject, the present work constitutes an investigation of historical-discursive processes that discourses the formation of the student in the Young and Adult Education Program (EJA). To do so, initially, a brief historical-documental overview was given on the education movements for young people and adults in Brazil, reflecting on the constitution of the program in its relation with the public to which it is directed. Subsequently, the process of analysis was constructed based on *The Archeology of Knowledge*, and it is therefore a careful reading of the possible regularities found in the linguistic materiality of chapter 1 of the Portuguese Language segment of the program's textbook . The identification of possible regularities is followed by a characterization of the surfaces of emergence of possible speeches and, finally, the possibilities and interdictions that delimit the margins of constitution of the student subject of the EJA Program through the exteriorities are demarcated.

**Keywords:** Young and Adult Education; Subject; Power-knowledge-truth relations

## **Lista de siglas e abreviaturas**

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

CES – Centros de Ensino Supletivo

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

CNAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

CNE – Conselho Nacional de Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

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

PCEJA – Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos

COEJA - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

FD – Formação Discursiva

## Lista de figuras

Figura 1 – Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.6.....	46
Figura 2 – Bonecos gigantes de Olinda, 1999.....	47
Figura 3 - Las Meninas (Diego de Velázquez, 1656).....	47
Figura 4 – Relação quadro-pintor-espectador.....	48
Figura 5 – Relação prática discursiva – saber – poder.....	52
Figura 6 –Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.36.....	55
Figura 7 –Quadro <i>Futebol rei</i> (Vivaldo Ramos, 1983).....	57
Figura 8 –Quadro <i>Meninos músicos do Ylê-ayê</i> (Canato, 1999).....	59
Figura 9 – Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.19.....	60
Figura 10 –Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.20.....	60
Figura 11 – Sala de aula da EJA noturna.....	62
Figura 12 – Exército em formação.....	62
Figura 13 – Organização do espaço da igreja.....	63
Figura 14 – Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.8.....	66
Figura 15 – Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.9.....	66
Figura 16 – Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.7.....	67
Figura 17 – Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.22.....	71



## Lista de anexos

Anexo 1 -Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, 2002, p.7-9.....	87
Anexo 2 – Documento Política de EJA da Rede Estadual, 2009, p.11-12.....	91
Anexo 3 – capa do Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009.....	94
Anexo 4 – Las Meninas (Diego de Velázquez, 1656).....	95
Anexo 5 - Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.6.....	96
Anexo 6 - Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.7.....	97
Anexo 7 - Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.8.....	98
Anexo 8 - Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.9.....	99
Anexo 9 - Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.19.....	100
Anexo 10 - Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.20.....	101
Anexo 11 - Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.21.....	102
Anexo 12 - Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.22.....	103
Anexo 13 - Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.36.....	104

## SUMÁRIO

<b>INTRODUTÓRIAS.....</b>	<b>14</b>
<b>1 UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR BRASILEIRA.....</b>	<b>18</b>
1.1 BREVE HISTÓRIA DAS IDEIAS: DE PAULO FREIRE AO MOBRAL.....	23
<b>2 ARQUITETURA DE UM PROGRAMA EDUCACIONAL.....</b>	<b>30</b>
2.1 SUPERFÍCIES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR.....	32
<b>2.1.1 Princípios da Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>34</b>
2.2 UM PASSEIO DOCUMENTAL NA EJA BAIANA.....	36
<b>3 UM LIVRO NO CONCRETO.....</b>	<b>40</b>
3.1 DE QUE LIVRO ESTAMOS FALANDO?.....	40
3.2 DESALOJANDO FORMAS.....	42
<b>4 CONCLUSÕES DA CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO.....</b>	<b>77</b>
4.1 DAS REGULARIDADES ÀS INTERDIÇÕES.....	77
4.2 ENTORNOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA.....	80
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>86</b>

## INTRODUTÓRIAS

O conceito de sujeito é a grande matriz dos estudos foucaultianos. Sob a percepção do filósofo, entende-se o sujeito como construto, um lugar social que pode ser ocupado por diferentes indivíduos, em diferentes momentos. Foucault defende que o sujeito é histórico, produzido na sua própria história e pela história que o permeia, através de uma história da verdade.

Tendo dito isso, salienta-se, então, que o foco do trabalho de Foucault recai sobre os processos de constituição dos sujeitos dentro da história. Nessa perspectiva, Noto (2009) ressalta que compreender os processos que são parte da construção dos sujeitos nos leva, primordialmente, à necessidade de saber quais são os espaços de possibilidade de ação dos sujeitos e a liberdade possível de ter, assim como suas interdições.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que foi sendo constituída atendendo às demandas sociais e econômicas de diferentes momentos da formação social, econômica e política do Brasil. Ao longo do século XX, o crescimento do sentimento de nacionalismo ratificou, em seus desdobramentos, o processo de valorização da educação em seus diversos segmentos. A falta de instrução passou a representar o que havia de indesejado na sociedade e, por isso, a Educação de Jovens e Adultos representou (e ainda representa) a possibilidade de escolarização para uma parcela da população que, sob diferentes motivações, não se encaixou na ordenação da instituição escola.

Partindo da necessidade de oferecimento de um espaço para pessoas que, por qualquer motivo, não concluíram o ensino fundamental e o médio na idade regulamentada, a EJA é definida pelo artigo 37 da LDB (lei n. 9.394/96) como a modalidade de ensino que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Essa continuidade escolar faria parte da formação intelectual necessária para os indivíduos estudantes em seu preparo para o mercado de trabalho, e é esse o direcionamento trazido na proposta curricular do programa.

A EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho. (BRASIL, 2002, p.18)

De forma a atender os pressupostos do segmento educacional em questão, podem ser classificados como fundamentais na constituição das abordagens em sala de aula os

documentos que norteiam o trabalho a ser desenvolvido e, logicamente, o livro didático utilizado pelo programa. Esses direcionamentos, encontrados nessa documentação e parte da exterioridade componente do “sujeito EJA”, são muito importantes na construção desse sujeito, uma vez que essas diretrizes são interpeladas por discursos que nos falam do que é possível para ele.

Demonstrou-se, então, extremamente relevante pensar sobre os lugares permitidos ou interditados aos indivíduos que são parte do programa de Educação de Jovens e Adultos e, para essa reflexão, o corpus da análise aqui proposta é o próprio livro didático da EJA, mais especificamente, o capítulo um do segmento de Língua Portuguesa. Validando cientificamente determinados saberes, é possível pensar que o livro didático funciona como elemento formador e caracterizador do sujeito estudante da modalidade de ensino aqui abordada, uma vez que segmenta, estabelece e distribui verdades direcionadas para ele.

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é investigar processos histórico-discursivos que interpelam a formação do Sujeito Estudante do Programa de Educação de Jovens a Adultos. Apresentam-se, também, os seguintes objetivos específicos:

- Traçar um breve panorama histórico-documental sobre os movimentos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas concepções;
- Identificar regularidades nos enunciados que direcionam o trabalho com o sujeito estudante encontrados no capítulo 1 do segmento de Língua Portuguesa do livro didático da Educação de Jovens e Adultos;
- Caracterizar possíveis superfícies de emergência de discursos que circundam a constituição do sujeito estudante do programa;
- Apontar possíveis interdições que interpelam a construção desse sujeito.

Dentro dessa perspectiva, questiona-se, então, quais lugares podem ser identificados enquanto possíveis ou interditados no processo de construção do sujeito estudante da EJA e, sobre tal questionamento, serão levantadas três hipóteses.

- 1) Não seriam encontrados, dentro do corpus da pesquisa, enunciados que direcionassem o sujeito estudante à continuação da formação escolar, a saber, o ensino superior, o que caracterizaria a interdição desse espaço para esse sujeito.
- 2) Ao sujeito estudante da Educação de Jovens e Adultos, caberia, enquanto marca de seu lugar, a apropriação de saberes qualificados pelo livro didático e pelo professor, em detrimento de outros possíveis saberes.

- 3) Seria possível, através da reflexão histórico-documental e da análise do corpus, entender a EJA como espaço de diferenciação e/ou exclusão dentro do próprio espaço escolar, possibilidade essa pautada nos discursos, apontados ao longo desse estudo, que interpelam a construção do sujeito estudante.

Alicerçada na linha de pensamento foucaultiana, Reis (2015, p.22) salienta que “é preciso pensar o discurso em dispersão temporal, em sua descontinuidade; em sua materialidade, deve-se tentar situar apenas no nível das coisas ditas”. Tendo dito isso, é importante trazer algumas ressalvas iniciais sobre a metodologia de trabalho aqui adotada.

A metodologia de análise, de base sustentada em *A arqueologia do saber*, consiste em uma leitura do corpus atenta às possíveis regularidades encontradas em sua materialidade. Há de se deixar claro, entretanto, que o conceito foucaultiano de enunciado não deve ser reduzido à face da palavra, tratando-se, basicamente, de uma análise linguística. Por isso, é preciso salientar que o fato de os enunciados que compõem o corpus possuírem o lugar institucional, representatividade e, por que não dizer, historicidade, os coloca em função enunciativa e, conforme exposto por Gregolin (2004), é a função enunciativa que interessa ao processo arqueológico de análise. Entenderemos, então, os marcadores linguísticos como materialidade discursiva; entenderemos a superfície linguística enquanto prática (no capítulo três, trataremos com maior atenção, dos aspectos teóricos da vigente pesquisa).

Tendo feito o esclarecimento anterior, o primeiro capítulo do vigente trabalho propõe a construção de um breve panorama histórico dos movimentos de educação para jovens e adultos no Brasil. Esse panorama possibilita entender quais elementos foram componentes na constituição dos princípios norteadores desse segmento educacional. Dando continuidade ao processo de entendimento da constituição dos lugares pressupostos ao estudante da EJA, o capítulo dois nos leva a um olhar sobre os documentos regulamentadores do programa, a saber, a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos e o documento nomeado *Política de EJA da Rede Estadual*. Assim, aos capítulos um e dois, coube a construção de um breve panorama histórico e documental sobre os processos de formação da EJA no Brasil, assim como possíveis disparidades entre teoria e prática.

O capítulo três carrega a análise do corpus, assim como reflexões teóricas fundamentais ao processo de análise, sendo necessário salientar que essa união entre a análise e a teoria em um mesmo capítulo buscou a melhor organização das reflexões feitas por Foucault em torno do corpus da pesquisa, o que possibilitaria ao espectador um melhor aproveitamento da leitura. A análise, que pretende estabelecer-se de forma não-linear, visa o olhar sobre “o todo”, a

unidade do corpus, identificando possíveis regularidades. A identificação das possíveis regularidades surge consoante à caracterização das superfícies de emergência de possíveis discursos na materialidade linguística e, de forma subsequente, à demarcação das possibilidades e interdições que delimitam as margens de constituição do sujeito estudante da EJA através das exterioridades.

O capítulo quatro apresenta os desdobramentos das reflexões construídas nas análises, correlacionando o que foi analisado e o que foi possível compreender, a partir da vigente pesquisa, sobre os processos histórico-discursivos que interpelam a formação do Sujeito Estudante do Programa de Educação de Jovens e Adultos, demarcando seu lugar na instituição escola e na sociedade.

## 1 UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR BRASILEIRA

A Educação, voltada para jovens e adultos, vem enfrentando desafios que se estendem desde o preparo dos profissionais que lidam com o alunado até a precariedade da maior parte das escolas públicas brasileiras. Ao ser proposta uma reflexão sobre qualquer segmento educacional no Brasil, é de fundamental importância compreender elementos históricos que compõem a noção de “educar” e que colaboraram essencialmente para que se chegasse aos modelos que hoje são postos em prática. Desta forma, é fundamental compreender história atentando-se para o que Foucault chama de “história das ideias”. Para o autor,

*“a história das ideias é, então, a disciplina dos começos e dos fins, a descrição das continuidades obscuras e dos retornos, a reconstituição dos desenvolvimentos na forma linear da história.”* (FOUCAULT, 2014a, p.168)

A construção histórica que circunda a alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo que, por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e, conseqüentemente, a história das relações de poder, desde as microesferas até questões ditas governamentais.

Ao construir um panorama histórico dos movimentos educacionais para indivíduos adultos no Brasil, Silva e Villa (2008) afirmam que este segmento, formalmente, surge no país apenas com a chegada dos jesuítas, tendo este sistema educacional surgido, aproximadamente, no ano de 1549, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus ao Brasil, durante o período inicial da colonização portuguesa. As autoras salientam, ainda, o caráter alfabetizador das ditas “escolas de ler e escrever”, haja vista que esses espaços visavam exclusivamente a catequização indígena, obedecendo, assim, a lógica socioeconômica colonial e, por conseguinte, todo o conjunto de crenças que tornava a catequização necessária. Esse sistema instalado pelos jesuítas acabou por expandir-se e, no século XVIII, teve sua consolidação alcançada através da construção dos Seminários. Para Silva e Villa (2008),

do ponto de vista pedagógico, fundava-se em um sistema de ensino de cunho humanista, aristotélico-tomista, em que o aluno era convidado a comentar apenas os pontos em estudo e não a apresentar uma postura crítica, pois se partia do pressuposto de que a verdade absoluta pertencia a Deus; cabia, então, ao homem procurar a retidão em suas ações, fugindo do pecado.(p.3)

A partir do exposto acima, é possível caracterizar a face disciplinar fundamentalmente importante dos moldes nos quais se desenvolveram as primeiras práticas educacionais para adultos. Observa-se, sob este aspecto, a criticidade como um contraponto ao que Michel Foucault (2002) chama de “vontade de verdade” (p.4). Para o autor, a vontade de verdade é um sistema de exclusão que é alicerçado e distribuído por práticas institucionais, acabando por produzir, sobre outros discursos, uma certa pressão, além de constrangimento. Claro que é crucial compreender que mudanças em contextos sociais e econômicos criam diferentes fontes de verdade, e assim aconteceu com os modelos escolares. Conforme já salientado anteriormente, para Foucault (2002):

esta vontade de verdade, assim como outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é, ao mesmo tempo, reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas, como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. (p.4)

Assim como foi exposto, as escolas de catequese indígena, seguida pelos Seminários, mantinham sua prática pedagógica incoerente com realidade colonial, criando uma disparidade latente entre essa e o que se aprendia nas salas de aula. O “educar” era, então, proporcionar ao aluno a aprovação social, validando comportamentos que um dado grupo de indivíduos considerava importante e coerente. Justamente por isso, era comum, por exemplo, que os donos de terra procurassem o apoio dos letrados para as práticas escravistas, o que era de interesse absoluto para a manutenção do sistema colonial.

Educar era, então, dotar o indivíduo de funcionalidade. Sobre a adequação social, Foucault (2014a) trata da necessidade de questionamentos sobre o que ele chama de “soberania de uma consciência coletiva” (p.26). Para o autor, “[...] é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam” (FOUCAULT, 2014a, p.26). A partir dessa citação, compreende-se que, para o autor, os acontecimentos sociais justificáveis, que são parte de uma gama de comportamentos sociais que caracterizam a vida coletiva como inclusas em parâmetros convencionais e, por isso, normais, precisam ter suas regularidades questionadas, trazidas à tona.

Sobre as práticas desenvolvidas nos espaços educacionais neste dado momento histórico, Silva e Villa (2008) afirmam que:



o formalismo pedagógico se justificava no contexto da época, pois não era interessante à sociedade portuguesa uma transformação do ponto de vista estrutural na colônia. A religião e a vida social tinham a marca da formalidade. (p.3)

A partir dessa concepção, torna-se perceptível que, mais uma vez, a noção de verdade foi fundamentalmente utilizada nas práticas adotadas para educação de adultos. De forma geral, o professor era o detentor do conhecimento validado socialmente, e esse conhecimento torna-se, cada vez mais, a chave para a manutenção das estruturas de poder existentes. É possível trazer à tona, ainda, o funcionamento da lógica do poder, na qual o professor caracteriza-se como elemento fundamental dentro da microesfera escolar, preparando os indivíduos para o “encaixe” institucional, instituição essa que o prepara para a adequação às macroesferas do poder. Sob essa perspectiva, Foucault (2015c) afirma ainda que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.” (p.52).

Acompanhando alterações crescentes no sistema econômico, no século XIX é possível perceber que há um novo elemento colaborador para o modelo pedagógico: o trabalho. A modificação que tomava forma nas relações trabalhistas no Brasil criou a necessidade de inserção do tema no “pensar” educacional uma vez que, no modelo escravista anterior, que tinha seus dias contados, não era preciso incluir o trabalhador no fazer pedagógico em nenhuma instância. Silva e Villa (2008) afirmam que

o tipo de homem que cada espécie da educação visa formar é variável com a respectiva constituição social, ou seja, o homem que cada sociedade deseja formar é aquele capaz de desenvolver ao máximo as potencialidades econômicas e culturais desta forma social. (p.2)

Assim, Neves (2007) afirma que, no início do século XIX, a educação primária assume o papel de converter as classes ditas subalternas ao trabalho disciplinado, por meio do Método Lancaster, instituído oficialmente por D. Pedro I, com a Lei de 15 de outubro de 1827.

O sistema monitorial, ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, teve o início de seu desenvolvimento na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que o país passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. De acordo com seus criadores, Andrew Bell e Joseph Lancaster, a proposta, pautada na meritocracia, consistia em o professor ensinar a lição a um grupo de alunos que ele julgasse mais maduros e/ou inteligentes e, após a divisão dos presentes em sala

em pequenos grupos, esse grupo seletivo de alunos que aprendeu a lição diretamente do professor (os monitores) era responsável por repassar os conteúdos aos demais estudantes. Assim, um mesmo professor teria condições de instruir inúmeros indivíduos de uma só vez. Segundo Manacorda (2004), no sistema lancasteriano, cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, no qual cada um tinha um lugar definido pelo nível e relevância do seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa. Manacorda salientou, ainda, que o método criado por Bell e Lancaster tinha por objetivo diminuir as despesas da instrução, abreviar o trabalho do mestre e acelerar os progressos do aluno. De forma mais clara, a proposta visava a popularização da instrução entre as classes pobres.

A principal função deste modelo de escola é “disciplinar homens indisciplinados” e, para isso, a difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras exige a racionalização do ato pedagógico, pela rapidez de ensinar e pelo baixo custo. Há de se levar em consideração que o modelo escolar implantado no Brasil surge em consonância com o que se entendia por escola no momento histórico em questão. A opção pelo método lancasteriano na Lei de 15 de outubro de 1827, ao contrário do que se possa imaginar, não significou um descaso por parte do Estado com a instrução pública, nem mesmo representou um barateamento dos custos para a difusão de escolas. O método Lancaster representava o que havia de mais moderno na prática pedagógica da época. Mais especificamente, é possível dizer que as disparidades entre as realidades sociais inglesas e brasileiras foram o alicerce para a ineficácia do sistema aqui no Brasil. Há de se salientar que, entre essas disparidades, o número expressivo de moradores da zona rural acabou por ter grande responsabilidade na falta de funcionalidade no método Lancaster: a proposta era direcionada para classes que contivessem um número alto de estudantes, na contramão da realidade de esvaziamento das escolas públicas urbanas nesse momento histórico brasileiro.

De acordo com tudo que foi exposto anteriormente, traz-se que a escola que aqui estava por ser estruturada era pautada em dois componentes chave: o ritual e a disciplina. Compreendidos em caráter complementar, a face ritualística da escola é elemento base no funcionamento da disciplina, e essa disciplina se desdobra na hierarquia, com o papel do professor, dos monitores de sala, zeladores, coordenadores e diretores.

A passagem do regime monárquico para a República refletia as modificações na composição da sociedade brasileira. Para Vanilda Paiva (1987), o progresso, que se intensificara a partir

de 1870, possibilitara o surgimento de novos setores sociais e novos grupos econômicos, ligados ao surto de industrialização, que passaram a atuar na defesa dos preceitos liberais e do industrialismo. A República, que teve sua proclamação garantida pela crise dos setores ligados à agricultura e a própria abolição da escravatura, integra tais elementos em seus quadros. Os ideais republicanos são liberais e há, nos primeiros governos, fagulhas de favorecimento ao processo de industrialização do país. Porém, os setores convergentes às crenças republicanas não se sustentam por muito tempo no poder, uma vez que não conseguem sobreviver às crises financeiras e às primeiras dificuldades comerciais do café no final do século. Outro ponto fundamental para a dificuldade da manutenção de grupos ligados aos ideais republicanos no poder é o domínio oligárquico estadual, que tinha liderança dos fazendeiros de café, caracterizando o quadro político da Primeira República, que só será alterado com a Primeira Guerra. Contudo, os movimentos operários valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações. Como desdobramento dessa valorização, o Decreto n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos.

Ainda sim, por conta das questões políticas anteriormente expostas, segundo Carvalho (2010),

somente a partir da revolução de 30 encontramos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação. A reforma educacional de 1928 reorganizou os antigos cursos noturnos sob nova denominação: 'cursos populares noturnos'. Quanto ao conteúdo, esses cursos deveriam oferecer ensino primário em 2 anos, abrangendo noções de higiene e elementos de cultura geral.(p.17)

Há de se ter em mente que o início do século XX foi marcado suntuosamente pela disseminação do sentimento de nacionalismo e, por isso, era fundamental o tratamento da noção de cultura nos diversos segmentos da educação. Esse nacionalismo, aliado às questões econômicas, traz, também, uma nova perspectiva sobre o significado do saber: a instrução garante prestígio social, poder.

Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência. (PAIVA, 1987, p. 83)

O desencadeamento da Primeira Guerra Mundial teve grande responsabilidade na difusão do sentimento de nacionalismo citado anteriormente. Isso acaba por proporcionar que grupos industrial-urbanos recebam um forte estímulo de expansão e de fortalecimento, ampliando sua

capacidade de luta pela hegemonia política. O nacionalismo das primeiras décadas do século XX traz consigo os ideais democráticos e republicanos, aos quais se ligam aos anseios de universalização do ensino elementar e de ampliação das oportunidades educacionais para o povo. O “entusiasmo pela educação” não sobrevive com o mesmo caráter logo após esses primeiros anos, quando foi se tornando claro para os grupos em luta no poder que, através da educação, a conquista da hegemonia política era problemática e demandava muito tempo. Contudo, Moura (2007) entende que a Proclamação da República não alterou significativamente o quadro educacional, porque o modelo de educação continuou privilegiando as classes dominantes, mantendo alto o percentual da população adulta analfabeta. Assim, até os anos 1940, a educação de adultos no Brasil era entendida como uma extensão da escola elementar.

Moura (2007) também afirma que a história recente da educação de adultos no Brasil pode ser dividida em três períodos: de 1946 a 1958, momento no qual foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial; de 1958 a 1964, quando houve a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, com a participação de Paulo Freire (momento em que as proposições de Paulo Freire demarcam uma revolução conceitual para a área); pós 1964, quando o governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada ABC” e o MOBRAL (promovendo a hegemonia da concepção instrumental de alfabetização).

### 1.1. UMA BREVE HISTÓRIA DAS IDEIAS: DE PAULO FREIRE AO MOBRAL

Ao longo da década de 1950, com o processo de modernização que ocorria no Brasil, aliado a uma crescente urbanização e industrialização, ampliava-se, também, a demanda pela educação como um todo, inclusive para jovens e adultos. A necessidade de mão de obra para o trabalho se desdobra na atenção para uma parcela da população analfabeta que, anteriormente, era sumariamente ignorada. Tem-se, então, uma modificação no entendimento sobre a educação no Brasil. As modificações na estrutura da sociedade brasileira explicitadas ao longo desse capítulo trouxeram a reflexão de que o analfabetismo, que antes era visto como causa da pobreza e da marginalização, era na verdade efeito da pobreza, fruto de uma lógica social não igualitária. Essa nova forma de ver acabou por possibilitar novas abordagens teóricas sobre a noção de educação no Brasil. Entre essas novas abordagens, aquele que obteve maior destaque foi a do educador Paulo Freire. As ideias de Freire significaram um novo paradigma pedagógico, pois as concepções trazidas por ele expunham uma visão diferenciada sobre o analfabetismo, dando ênfase às classes populares, no sentido de entender dois tópicos bastante

criticados na época: educação e sociedade.

Com a boa repercussão de sua proposta educacional, as ideias de Paulo Freire se expandiram por todo o país. A partir de então, passou a ser reconhecido nacionalmente, tanto pela educação popular em geral, quanto pela educação para adultos. O método de alfabetização utilizado por Paulo Freire caracterizava-se (e ainda se caracteriza) por possuir uma perspectiva libertadora e baseava-se, principalmente, nos conhecimentos prévios dos alunos, buscando compreender suas próprias experiências de vida, fazendo com que o indivíduo adquirisse consciência crítica, podendo compreender e questionar sua própria realidade.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e experiência social que eles têm como indivíduo? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2014, p.32)

Com a crescente projeção do seu trabalho educativo, Paulo Freire foi encarregado pelo governo federal, no ano de 1963, de desenvolver o Programa Nacional de Analfabetismo e elaborar um Plano Nacional de Alfabetização. Neste contexto, a educação viria a tomar novos rumos e passaria a ser vista em outras perspectivas. Porém, com a implantação da ditadura civil-militar no ano de 1964, conforme trazido por Beluzo e Toniosso (2015), os grupos populares menos favorecidos perdem suas forças e o Plano Nacional de Alfabetização é interrompido, ocorrendo uma ruptura do trabalho de alfabetização realizado por Paulo Freire. Para os militares, o método por ele desenvolvido não caracterizava um ponto de interesse na nova ordem política que estava por se consolidar, uma vez que a conscientização da população acerca da dita realidade social não lhes convinha; o foco das abordagens educativas deveria ser o preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho. Persistiram algumas iniciativas sociais, desenvolvidas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, influenciadas pelas concepções da educação popular com intencionalidade política. Para enfrentar o analfabetismo, que persistia como um desafio, o governo militar promoveu, entre 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife, para ensinar analfabetos. A Cruzada pretendia desenvolver, a partir de uma visão de integração e subordinação ao capital internacional, programas de alfabetização, educação continuada, comunitária e orientação profissional. Sua prática, no entanto, conforme trazido

por Paiva (1987), acabou por significar a distribuição de alimentos, com a função de assegurar a atividade voluntária de professores e membros da comunidade, bem como manter elevada a frequência integral às atividades escolares. Devido às várias críticas recebidas, particularmente quanto ao recebimento de verba pública sem controle ou devida fiscalização, a Cruzada foi extinta, em 1971, pela Portaria nº 237, que revogava toda a legislação anterior.

Ainda em 1967, o governo federal começa a organizar o Movimento Brasileiro de Alfabetização, dando início a uma forte campanha, em todo o território nacional, de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos. O MOBRAL, como ficou amplamente conhecido, não parou de crescer durante toda a década de 1970 e, ao longo dos seus 15 anos de existência, obteve grande autonomia, estabelecendo, desta forma, sua estrutura em paralelo aos sistemas de ensino já existentes. Com imensa força política e financeira, o movimento perdurou durante todo o regime militar.

Há de ser salientado o fato de o MOBRAL ter sua origem num período em que já havia um consenso mundial em torno da ineficiência das campanhas de alfabetização, o que não impediu a sua reprodução. Como alerta Machado (1999),

A década de 70 marca (...) um novo descompasso na EJA em relação à proposta de educação como um todo. Enquanto o Ministério da Educação caminhava cada vez mais para a descentralização do Ensino Fundamental, o MOBRAL representava uma ação centralizadora de âmbito nacional desvinculada de uma coordenação direta do próprio ministério (p. 6).

Em paralelo ao MOBRAL, em 1971, como desdobramento da insuficiência dos programas de educação para jovens e adultos já existentes, foi implantado o ensino supletivo através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 5.692/71). Essa nova lei foi de extrema importância para a regulamentação da EJA, alterando a lei anterior. Pela primeira vez, uma legislação específica organizou o ensino de jovens e adultos em capítulo próprio, diferenciando-o do ensino regular básico e secundário, abordando, inclusive, a necessidade da formação de professores especificamente para ele, e trazendo avanços significativos para a EJA. De forma mais clara, apesar de ter sido elaborada no auge do período de ditadura civil-militar, esse instrumento legal, contraditoriamente, representou a ampliação, em nível legislativo, das oportunidades educacionais.

No ano seguinte, 1972, dois documentos – Política para o Ensino Supletivo e o Parecer nº 699/72 – estabeleciam a doutrina do Ensino Supletivo, apontando para uma nova concepção de escola. Conforme trazido no parecer, o ensino supletivo visou se constituir em uma nova

linha de escolarização não formal, pela primeira vez sistematizada em uma lei de diretrizes nacionais, fato esse que poderia até mesmo auxiliar no processo de modernização do Ensino Regular. Dois anos depois, foram criados, pelas secretarias estaduais de educação, os Centros de Estudos Supletivos (CES). Foi, assim, no interior de reformas autoritárias e no ápice do processo de modernização conservadora, que o Ensino Supletivo ganhou estatuto próprio.

Três princípios foram fundamentais na construção do Ensino Supletivo no Brasil. O primeiro deles foi o de caracterizar o supletivo como subsistema independente do ensino regular, o que conferiria autonomia na constituição das práticas necessárias. O segundo princípio foi o de colocar o ensino supletivo voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, integrando, pela alfabetização, a mão-de-obra marginalizada, formando força para o trabalho. O terceiro princípio, contraditório e massificante, tratava da necessidade de se pensar a metodologia e a doutrina desse segmento de ensino de forma a atender os altíssimos números de estudantes, característicos dessa linha de escolarização. Tem-se, então, uma quebra na lógica de uma educação condizente com a realidade na qual o estudante está inserido, já que, em um país de proporções continentais, uma metodologia unificante empobrece e descaracteriza o trabalho com elementos culturais. Sob esse recorte, esse último princípio representou a disparidade entre o ensino supletivo e o que se tinha até então nos movimentos de cultura popular, que centravam suas características e metodologia nos grupos sociais para os quais o trabalho estava sendo destinado.

Para cumprir os objetivos de formar mão de obra, repor a escolarização regular e atualizar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi organizado, então, em quatro funções: suplência, qualificação, suprimento e aprendizagem. A Suplência e o Suprimento tinham como objetivo suprir a educação regular para adolescentes e adultos, que não a tenham concluído em tempo regular, através de cursos e exames. A Aprendizagem tratava, basicamente, da formação metódica para o trabalho, o que ficou a cargo do SENAI e SENAC. A Qualificação teria, como objetivo primário, a formação de recursos humanos para o trabalho, sem a ocupação com a educação geral. O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar de forma a priorizar cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho.

É importante ressaltar, então, que muitas das modificações existentes nas práticas educacionais voltadas para jovens e adultos no Brasil partiram, essencialmente, da necessidade de adequação de uma dada parcela da população aos padrões que garantissem a

manutenção da lógica econômica e social até então existente no país. Oferecendo o Mobral e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares.

Desta forma, os movimentos criados durante o regime militar, apesar de promoverem a alfabetização dos indivíduos, mantinham a criticidade longe das salas de aula. O fato de a criticidade estar fora das salas de aula promove a restrição do acesso ao que Foucault (2015c) denomina ser “intelectual”. Para o autor, o intelectual

é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades. Em outras palavras, o intelectual tem uma tripla especificidade: a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo...); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual...; finalmente, a especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas. (p.53)

A partir da definição de intelectual defendida, é possível reforçar que, para Michel Foucault (2015c), os instrumentos coercitivos dentro da sociedade são também geridos por uma verdade que é criada socialmente em consonância com as formas hegemônicas e que, por isso, acesso (ou restrição de acesso) ao conhecimento é elemento crucial no jogo de relações de poder.

Com associação entre incompetência e analfabetismo, os governos militares tiveram a necessidade de criar uma imagem favorável de seus atos políticos, criando a impressão de uma evolução social. E essa evolução social passava pela inserção das classes mais pobres em espaços escolares.

Na contramão desta “evolução”, não houve investimento e nem adequação das práticas para que esses indivíduos, que agora chegavam ao ambiente escolar, pudessem ser de fato inseridos no fazer educacional. Além disso, o acesso às escolas não aconteceu uniformemente em todo território nacional. Pondo em evidência o ainda altíssimo número de analfabetos no Brasil até meados do século XX, Alves (2014) informa que, no início dos chamados “anos de chumbo” da Ditadura Militar no Brasil, a saber, a década de 70, a maior parte da população brasileira ainda vivia na zona rural, onde o índice de analfabetismo passava dos 70%, sendo que este índice ainda ultrapassava os 40% para a população que habitava os grandes centros urbanos.



Silva e Villa (2008) refletem sobre como a educação para adultos colaborou na criação de números e noções fictícias sobre o ensino nacional. Para as autoras,

o conceito de educação de adultos que o regime militar consolidou é o do ensino supletivo. Com relação à formação do professor, não foi considerada também a ideia de professores especializados para este tipo de ensino e a menção explícita de uma organização escolar diferente, não marcado pelo modelo escolar regular. (p.7)

Partindo dessa reflexão, entende-se, então, que, ainda que na Lei n.º 5.692/71 tenha-se abordado a formação docente e a adequação dos espaços para o trabalho com jovens e adultos, a realidade não efetivava o que o legislativo propunha, tornando a EJA uma face de diferenciação dentro do espaço de regularidades da escola.

Ponto também fundamental na reflexão sobre a história da educação para este segmento da população passa pela falta de envolvimento do Estado na criação de condições de permanência estudantil. Desde a sua criação até os dias atuais, a noção de educar adultos remete a educar trabalhadores. Assim, pensar a questão da permanência estudantil é fundamental para validar práticas, haja vista que essa parcela da população precisa de um esforço maior para se manter em qualquer segmento de ensino. Conforme dito anteriormente, a educação de adultos colaborou (e ainda colabora) significativamente para a criação de números e noções fictícias sobre o acesso à Educação. Silva e Villa (2008) mostram que outro problema refere-se à diminuição das idades mínimas para a participação neste segmento de ensino, o que acaba por criar um impacto bastante negativo na qualidade do ensino para jovens e adultos e, ao mesmo tempo, uma abordagem que não alcança os pressupostos teóricos necessários a um trabalho que proporcione iguais chances de inserção social aos indivíduos do ensino regular e os estudantes da EJA. É possível dizer, então, que a realidade da EJA abarca indivíduos em “não-encaixe” institucional, aliando ao programa o discurso da exclusão, uma vez que possuir lógica de abordagem distinta não significa vetar, ao aluno desse segmento, o acesso e a construção de conhecimento .

Tratando da perspectiva docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2015), por sua vez, destacam que a formação do professor para a EJA se dará em nível superior. Destaca que os métodos, conteúdos e processos devem ser diferentes dos utilizados na educação básica, estabelecendo a necessidade de formação específica, o que cabe unicamente às instituições formadoras de professores. Desta forma, mais uma vez, é possível perceber a disparidade entre a teoria e a prática no que tange a EJA, já que os centros

de formação de professores, como faculdades e universidades, não disponibilizam formação específica para o trabalho com o segmento em questão nas grades curriculares dos cursos de licenciatura.

Com o breve panorama traçado acima, questiona-se, então, o que representa a EJA, na prática, dentro da realidade escolar do país e se é possível estabelecer um fazer educacional de qualidade para os discentes do programa. Ao longo da história, a educação de adultos significou a inserção do trabalhador nos espaços educacionais; a EJA surge como forma de disciplinar o trabalhador, preparando-o para atender as necessidades de uma dada lógica econômica e social. Por isso, compreender, ainda que em pequena escala, como o discente está inserido (ou não) no processo de aprendizagem mostra-se um importante ponto de reflexão para a construção do espaço “aluno EJA” e quais discursos o caracterizam.

## 2 ARQUITETURA DE UM PROGRAMA EDUCACIONAL

A partir de 1985, com a redemocratização do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização é extinto e ocupa seu lugar a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção, fato que acabou levando a sua rápida dissolução. Com a extinção da Fundação EDUCAR, em 1990, ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos estados e municípios. Durante esse processo de mudança, em 1989, foram convocados especialistas para a discussão do Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO para 1990, data em que foi fundada a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA). Já no governo de Fernando Collor de Mello, é lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que objetivava a redução de 70% do número de analfabetos do país em cinco anos. Em termos quantitativos, segundo Silva e Villa, esse número chegava a cerca de 18.000.000 no Ano Internacional da Alfabetização (1990). Para atingir esse objetivo, vários debates foram realizados por instituições governamentais e não governamentais no sentido de encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil. Entretanto, a recém-criada Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania foi, aos poucos, se desarticulando, tendo em vista a completa fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos, além da já citada extinção da Fundação EDUCAR.

A década de 90 foi marcada pela relativização, nos planos cultural, jurídico e político, dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas, conquistadas em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, bem como a marginalização da situação da Educação de Jovens e Adultos nas políticas públicas do país. Nesta década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou a institucionalização da modalidade Educação de Jovens e Adultos, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA. Esta mudança de denominação é fato controverso, uma vez que mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. É necessário enfatizar que, ao mudar a nomenclatura, há um alargamento do conceito, saindo da expressão “ensino” para “educação”. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” sugere amplitude, compreendendo os diversos processos de formação dos indivíduos. Tem-se, então, a formação de novos alicerces para esse segmento da educação e, ainda numa tentativa de consolidar uma nova perspectiva do que seria a Educação de Jovens e

Adultos, o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 das Diretrizes Curriculares para a EJA descreve essa modalidade de ensino atribuindo-a duas funções: a primeira delas é a reparadora, pela restauração de um direito negado, de forma anterior, ao indivíduo que integra o programa. A segunda função é a equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais, e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida.

Na contramão dos avanços imaginados no processo de mudança de nomenclatura, a EJA no Brasil é ainda entendida e trabalhada com o caráter supletivo e, assim, continua a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade. Corroborando esse pensamento, a redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio vem ratificar a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos. Além disso, concepção legal da EJA não tem interferido nas políticas públicas para essa modalidade de ensino, políticas essas das quais esse segmento continua sendo excluído. Um exemplo desse argumento é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF), que contava os alunos do ensino fundamental para o retorno dos recursos (verbas de investimento em educação), mas não considerava os alunos da EJA. O afastamento da União nas políticas públicas de EJA, transferindo a responsabilidade para Estados e Municípios, proporcionou iniciativas de cunho popular, caracterizando uma pulverização de programas na tentativa de minimizar a problemática da EJA no Brasil, fato que acaba criando a noção de desorganização nos entornos do trabalho.

O período que se estendeu entre os anos de 2003 e 2011, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, trouxe avanços para as políticas públicas de EJA, ainda que modestos. A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu, conjuntamente, três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA. Primeiramente, o Projeto Escola de Fábrica, que oferece cursos de formação profissional com carga horária mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos. Segundo, o Projovem, que tem seu foco voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior ao 5º ano, mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho. Este eixo do programa tem, como enfoque central, a qualificação para o trabalho consoante com a implementação de ações comunitárias.

O terceiro eixo do programa é o PROEJA, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos, voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Estas vertentes, apesar de buscarem a escolarização dos adultos e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, reforçando a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade, caracterizando a formação inicial.

Grande parte das iniciativas de EJA, até então, tiveram seu surgimento contando com a participação do estado. A necessidade de prestar contas à comunidade internacional sobre os índices de analfabetismo fez com que o estado buscasse encontrar soluções imediatas para resolver o problema instalado e erradicar o analfabetismo.

## 2.1 SUPERFÍCIES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR

Esta parte do trabalho tem seu início pautada na necessidade de questionamento das formas socialmente estabelecidas e aceitas, conforme dito por Foucault (2014a). Esses questionamentos alicerçam-se, também, na urgência de compreender que, ainda segundo o autor, por trás de algo dito, há sempre um já-dito que, por razão dos efeitos de poder, circunscrevem, também, a zona dos não-ditos. Assim, deve-se sempre questionar porque um dado discurso se sobrepõe a outro, uma vez que algo dito delimita também o que não deve ser dito.

A Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (PCEJA) é um fundamental norte documental para o trabalho com a EJA, já que traz, em seu conteúdo, não só as questões teóricas das disciplinas como a caracterização dos espaços compreendidos pelo programa, como sua trajetória histórica e questões identitárias dos cursos de EJA.

Já na sua apresentação, a PCEJA direciona o leitor para questões fundamentais para o trabalho com o público alvo do programa. Tendo sido escrita pela Secretaria de Ensino Fundamental, mais especificamente a COEJA (A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos), o texto inicial já nos traz que a PCEJA tem, por objetivo, oferecer norte para um trabalho “coerente com os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino fundamental” (BRASIL, 2002, p.7). Durante o breve percurso histórico construído no capítulo anterior, pôde ser percebido que os múltiplos movimentos de educação de jovens e adultos, ligados ao governo ou não, não obtiveram grande sucesso por possuírem um elemento

comum: a tentativa de adequar as propostas de ensino de forma a suprir o tempo escolar que não fora cumprido, apresentando diretrizes de conteúdo compatíveis com o ensino regular, porém, com dois grandes diferenciais: a carga horária reduzida e o foco na inserção no mercado de trabalho. Por conta disso, a autonomia dos programas desse segmento de educação foi, e ainda é, face elementar para o estabelecimento de real eficácia no fazer educacional.

É preciso ter em mente que o público alvo da EJA possui especificidades que o diferenciam amplamente do público atingido pelo ensino padrão, e são essas especificidades que devem nortear o trabalho a ser construído. Para tanto, a compreensão das práticas discursivas filiadas ao sujeito estudante da EJA, enquanto espaço, mostra-se relevante já que, até este momento da pesquisa, pode ser percebido que o sujeito estudante do programa é primordialmente filiado à práticas discursivas sobre atividades laborais, não havendo, entretanto, o tratamento das possibilidades de continuidade da vida escolar.

De forma a facilitar o trabalho com o documento, a COEJA trouxe a PCEJA dividida em três volumes: o primeiro deles oferece ao leitor um panorama histórico sobre os processos de educação de jovens e adultos no Brasil, trazendo à tona suas dificuldades e enfrentamentos. O segundo volume traz os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia, seus objetivos e orientações didáticas. O terceiro volume segue a mesma lógica do segundo volume, mas o trabalho foca as disciplinas Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

Em nossa breve leitura reflexiva sobre essa proposta curricular, atentaremos nosso olhar para o ponto chave na composição do trabalho com EJA: seus princípios, também trazidos no texto de apresentação. De acordo com a PCEJA (BRASIL, 2002, p.9), esses princípios são:

- a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos);
- a participação da comunidade na escola, de modo que o conhecimento aprendido resulte em maior compreensão, integração e inserção no mundo;
- a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos os que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;

- o fato de que os jovens e adultos deste país precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e de sua identidade;
- a certeza de que todos são capazes de aprender.

Para compreender melhor o que é exposto nesses princípios, completaremos o círculo de análise das especificidades do sujeito estudante do programa dentro da PCEJA refletindo sobre alguns dos lugares supostos para esse sujeito, assim como suas interdições.

### **2.1.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O primeiro princípio exposto, que tange a necessidade da união de diferentes instâncias governamentais para o apoio à escola, traz à tona uma questão que há muito gera discussões e enfrentamentos: a reponsabilidade pela EJA. Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos é responsabilidade dos estados e municípios, conforme o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), de 2009. Entretanto, nem todas as escolas da rede pública de ensino possuem esse segmento de educação. No caso específico do estado da Bahia, há uma tácita responsabilização sumária do governo estadual pelo programa. Como prova dessa responsabilização, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, de forma a nortear o trabalho com a EJA nas escolas do estado, disponibiliza o documento intitulado *Política de EJA da Rede Estadual*. Nesse documento, podem ser encontrados princípios teórico-metodológicos do trabalho com EJA nas escolas baianas, assim como a estrutura curricular do programa (que, entretanto, pouco diferem da Proposta Curricular aqui trazida, que possui caráter nacional). Tratando especificamente da cidade de Feira de Santana, durante a composição da pesquisa, não foram encontrados documentos que abranjam o trabalho com jovens e adultos nas escolas da rede municipal, o que caracteriza uma disparidade com o princípio inicial trazido pela PCEJA.

O segundo princípio trata da interdependência escola/sociedade. Em sua composição, o objetivo desse princípio é *situar* o indivíduo estudante como participantes da sociedade. Questiona-se, então, o uso do verbo “situar” enquanto ponto chave desse princípio. O uso desse enunciado em um documento que tem como função o direcionamento dos trabalhos com um segmento de educação que visa, primordialmente, a inclusão, age de forma dúbia sobre o entendimento do leitor. O efeito de sentido trazido por esse enunciado pode remeter a ideia de um aluno sendo informado sobre a realidade que o cerca, sem poder de questionamento ou reflexão. Situar os alunos na sociedade pode levar a noção de encaixe, o que não necessariamente pressupõe inclusão.

O terceiro princípio refere-se à participação da comunidade na escola, questão que já se

configura como ponto de debate dentro do próprio ensino regular. Sob a lógica desse princípio, o conhecimento aprendido deve resultar na compreensão, integração e inserção no mundo. O enunciado em questão nos leva a reflexão de que aluno deve aprender para compreender o mundo ao seu redor, e não questioná-lo, já que, de forma subsequente, essa compreensão leva a integração e inserção. A regularidade encontrada nos enunciados contidos nos segundo e terceiro princípios caracteriza uma prática discursiva que reduz, ao sujeito estudante da EJA, o lugar de replicador.

De forma subsequente, o quarto princípio trazido na PCEJA propõe que cada escola tenha clareza do seu projeto educativo. Segundo essa proposta, essa clareza possibilitaria a constituição de maior autonomia nesse espaço. A questão da autonomia foi muitas vezes trazida como importante ponto de base para a constituição da educação de jovens e adultos. Entretanto, foi visto que, na prática, essa autonomia não se configura como realmente efetiva, já que as propostas para EJA acabam sendo criadas de forma consoante ao ensino regular, apesar das claras diferenças entre os públicos alcançados pelos dois segmentos. Além disso, a dita autonomia na prática escolar acaba, por vezes, significando a falta de fiscalização do trabalho de fato desenvolvido para esse programa (fato claramente sentido na experiência docente da pesquisadora), o que deturpa os procedimentos propostos na PCEJA.

No quinto princípio, trazido na proposta curricular, acabamos encontrando a palavra que melhor sintetizou o trabalho com a educação de jovens e adultos: *apropriação*. Seguindo a lógica desse princípio, deve-se ter em mente o fato de que os jovens e adultos precisam construir diferentes capacidades e que “a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é a base para a construção da cidadania e de sua identidade” (BRASIL, 2002, p.9). O questionamento que salta aos olhos do leitor é sobre os conhecimentos “socialmente elaborados” referidos na constituição desse princípio e, indo além disso, qual foi a *sociedade* que o elaborou, o que pode trazer a ideia de que o indivíduo estudante da EJA não faz parte do processo de elaboração de conhecimento. Corroborando essa noção, o uso do vocábulo *apropriação* fecha a reflexão sobre o papel do sujeito estudante da EJA suposto pela Proposta Curricular que norteia o trabalho dentro do programa; não cabe ao sujeito estudante da educação de jovens e adultos o poder de refletir sobre os conhecimentos trazidos dentro do espaço escolar. Em suma, o estudante deve compreender e apropriar-se, pois só assim sua inserção social se torna viável. Sobre a questão da identidade, também trazida nesse princípio, Reis (2015) anos traz que no eixo das discussões sobre o que é identitário perpassam lutas de processos emancipatórios. A estudiosa, seguindo a linha de pensamento foucaultiana,



reflete que as identidades, na pós-modernidade, são flutuantes, produzidas dentro dos discursos em locais históricos e institucionais específicos. Nesse recorte, é possível dizer o princípio aqui analisado ignora a realidade dos indivíduos presentes em sala, uma vez que interliga a apropriação de saberes institucionalmente validados à construção identitária.

## 2.2 UM PASSEIO DOCUMENTAL NA EJA BAIANA

A educação de jovens e adultos no Brasil, segundo Sales, Costa e Oliveira (2009), tem seu percurso marcado por rupturas decorrentes da descontinuidade de políticas públicas voltadas à sua sistematização enquanto possibilidade de educação formal, uma vez que as experiências educacionais propostas para essa modalidade de ensino resultam, principalmente, de iniciativas individuais ou de grupos isolados que provocam/despertam e se somam às iniciativas governamentais, conforme já trazido no capítulo anterior. Na Bahia, esse segmento de ensino passou a ter atenção mais enfática, por parte do governo, a partir da década de 90; o altíssimo número de analfabetos no Estado fomentou a pressão para a tomada de medidas que solucionassem (ou, pelo menos, atenuassem) esse problema. Segundo dados da Contagem da População de 1996, também apresentados por Sales, Costa e Oliveira (2009), dos 106.186.558 brasileiros de 15 anos ou mais de idade, 15.566.783 eram analfabetos, ou seja, 14,66% da população nessa faixa etária. Piorando a situação, esse processo de contagem não considerava as pessoas chamadas de “analfabetas funcionais”, ou seja, aquelas com menos de quatro anos de escolaridade.

Em busca das respostas a essa demanda, o Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Educação, durante a década de 90, implantou o Programa de Suplência (1993-1997) e o Programa de Aceleração (desde 1998), para o atendimento de jovens e adultos que ainda não haviam cursado o ensino fundamental.

Ainda na década de 90, a mudança de um programa para o outro ocorreu em virtude das mudanças no sistema educacional brasileiro, que foram consequência da necessidade de adequar o tratamento da educação à nova cena econômica, o que acabou resultando na aprovação da Lei Federal 9.394/96, a conhecida LDB, assim como o surgimento do Fundef, que considerava apenas os alunos do ensino regular, conforme já tratado no capítulo anterior. Ainda segundo Sales, Costa e Oliveira (2009), em vista da exclusão da modalidade de Suplência dos recursos do Fundef, as “classes de aceleração”, no Estado da Bahia chamadas de “classes aceleradas” (destinadas a crianças e jovens em defasagem idade/série, matriculadas no ensino fundamental), acabaram por se tornar um mecanismo utilizado pela

Secretaria de Educação da Bahia para a canalização dos recursos destinados ao Programa de EJA.

Sobre os processos de mudança nos programas de educação para jovens e adultos na Bahia, Sales, Costa e Oliveira desenvolveram uma importante pesquisa sobre os encaminhamentos das transições entre os programas, a saber: Curso de Suplência de Educação Básica - 1º Grau (1992) para o Curso de Aceleração I (1998). Em seus estudos, as pesquisadoras analisaram não só as propostas curriculares dos dois programas como documentos que nortearam esse processo de modificação. O que as autoras acabaram concluindo é que os dois programas possuíam claras similaridades, fato que levou as autoras a defenderem que a mudança de um programa para o outro não tinha nenhuma fundamentação pedagógica mas, sim, visava atender às novas exigências legais daquele contexto histórico como mecanismo para contagem destes alunos nos recursos do Fundef.

Além das pesquisas de Sales, Costa e Oliveira, citadas anteriormente, houve uma dificuldade de se encontrar demais estudos que tivessem seu foco no processo de transição entre os Cursos de Aceleração e o programa de EJA, como atualmente esse segmento é conhecido. O que pôde ser percebido no processo de elaboração da pesquisa aqui vigente é que o documento que norteia o trabalho com a EJA na Bahia segue em consonância com o que era proposto para o trabalho nos cursos de aceleração anteriormente citados, além, claro, da PCEJA.

Além disso, desde a criação dos Cursos de Aceleração I e II, em 1998, não foram encontradas documentos que evidenciassem o comprometimento do governo com implementações no trabalho com a educação de jovens e adultos, com exceção do intitulado *Política de EJA da Rede Estadual*, que foi elaborado em 2009 (oito anos atrás).

Conforme trazido no início desse capítulo, apesar de, legalmente, a responsabilidade da EJA ser dos municípios e dos estados, na Bahia o que se pôde encontrar foi um programa de funcionamento estadual. Seguindo esse preceito, a secretaria de educação baiana, em seu documento nomeado *Política de EJA da Rede Estadual*, visou direcionar o trabalho construído nesse segmento de educação na Bahia. Esse documento de 2009 traz as concepções da EJA, assim como os princípios teóricos metodológicos e sua estrutura curricular.

Ainda que constituído de forma a atender as práticas desenvolvidas pela EJA em escala estadual, o documento em questão, contraditoriamente, não se diferencia da PCEJA, possuindo composição e reflexões semelhantes. Essa similaridade pressupõe uma

universalização de abordagem nesse segmento de ensino, o que vai de encontro ao tratamento das especificidades locais. Como é possível, então, um dos princípios da Educação de Jovens e Adultos ser a integração comunidade/escola sem que haja a real consonância entre os saberes tratados na instituição e a realidade que a cerca? É possível dizer, ainda, que essa disparidade entre o princípio e as abordagens propostas descaracteriza a relevância dos próprios indivíduos, uma vez que o indivíduo estudante da EJA na Bahia possui peculiaridades que o diferem do indivíduo estudante carioca, por exemplo.

Ainda seguindo essa reflexão, essa similaridade pode ser caracterizada como regularidade no processo de construção do sujeito estudante em diferentes segmentos de ensino. Entendendo o sujeito estudante como espaço a ser ocupado por diferentes indivíduos, são interditadas as diferenças individuais, massificando e superficializando o trabalho de forma a atender uma gama maior de pessoas; o mesmo processo ocorre no ensino regular, mas, diferentemente da EJA, ao aluno do ensino regular são oferecidas as possibilidades de continuação dos estudos como parte de um futuro possível, algo positivo se for levado em consideração que, no Brasil, o maior nível de escolarização está atrelado à possibilidade de melhoria de vida financeira e social, uma vez que ainda vivemos a desvalorização dos trabalhos braçais e domésticos. Essas possibilidades são parte de um discurso interdito ao sujeito estudante da EJA, uma vez que, em seus princípios, a PCEJA não traz a continuidade do processo de escolarização como algo a ser tratado. A esse estudante, cabe a compreensão e inserção, não a ascensão.

Sobre o indivíduo aluno da Educação de Jovens e Adultos baiana, o documento *Política de EJA da Rede Estadual*, na subseção 1.2, nomeada *Sujeitos de direito da EJA*, traz uma breve caracterização dos indivíduos estudantes do programa na Bahia.

São sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico. (BAHIA, 2009, p.11)

A partir da citação acima, é possível dizer que o indivíduo aluno da EJA na Bahia, em consonância com o que é trazido na PCEJA, possui uma atividade fundamental: o trabalho. Contudo, há de se salientar que essa noção de trabalho caminha junto uma perspectiva de classe, conectando o espaço social desses indivíduos a ocupações que os coloquem a serviço

de outros. Ao longo do breve texto trazido no documento, essa noção de trabalho aparece como ponto chave da caracterização dos indivíduos que integram o programa.

Um ponto também relevante, trazido na citação anterior, configura-se no destaque da mulher negra como parte maior do público da EJA. Para além da perspectiva de raça no Brasil e as múltiplas formas de violência ligadas a ela, as práticas discursivas que circunscrevem o espaço da feminilidade podem ser caracterizadas, também, pela violência, simbólica ou de fato. O ser mulher, dentro da história, caracteriza um lugar de opressão e ser mulher negra ratifica esse processo de subjugação.

Seguindo esse raciocínio, o público alvo da EJA na Bahia, conforme a caracterização, é um público em situação de diferenciação social e, porque não dizer, de opressão e violência. Tratar o sujeito estudante enquanto espaço de adequação reforça essas formas de violência, já que interdita, para esse sujeito, as possibilidades de resistência.

Aprofundando a reflexão sobre o sujeito estudante da Educação de Jovens e Adultos, o capítulo subsequente propõe uma análise do livro didático utilizado pelo programa, de forma a auxiliar na compreensão desse sujeito enquanto espaço de possibilidades e/ou interdições.

### 3 UM LIVRO NO CONCRETO

#### 3.1 DE QUE LIVRO ESTAMOS FALANDO?

A obra utilizada na análise da vigente pesquisa trata-se do terceiro volume multidisciplinar da coleção Tempo de Aprender dirigido ao período compreendido do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira (Inglês) e Artes. O trabalho é feito em torno de dois eixos temáticos, respectivamente “Cidadania e Cultura” e “Cultura de Paz”, dividindo cada segmento disciplinar em quatro capítulos. Para a análise a ser construída, será utilizado o capítulo 1 do eixo temático nomeado “Cidadania e Cultura” do segmento de Língua Portuguesa.

Apesar de ter sido publicado em 2009 devendo, assim, ser utilizado no trabalho com Educação de Jovens e Adultos nos anos de 2011, 2012 e 2013, o livro em questão ainda é amplamente utilizado nas instituições de ensino que possuem o programa na cidade de Feira de Santana, o que torna possível a reflexão de que a suposta autonomia do trabalho com esse programa de educação pode ocasionar a falta de fiscalização e comprometimento com as práticas a serem desenvolvidas.

Cada um dos capítulos presentes na obra é dividido em etapas. Essas etapas são nomeadas, respectivamente, como:

- Pra começo de conversa
- Desvendando o tema
- Sua vez...
- Trocando ideias
- Aprofundando o tema
- Um olhar para a língua
- Tramando textos e ideias
- Revelando o que aprendeu
- E eu com isso?

A linguagem da obra é articulada de forma a estabelecer diálogo entre o indivíduo aluno e o escritor, convidando o estudante para uma possível participação no processo de construção de conhecimentos e sentidos. Cada uma das etapas previamente expostas tem caráter fundamental na demarcação dos espaços possíveis para o sujeito aluno, haja vista que esses diálogos validam noções sobre cultura, cidadania e paz, possuindo sempre o intermédio do educador. Seguindo o processo arqueológico de análise, é necessário atentar o olhar para esse intermédio, haja vista que, em cada uma das etapas, será observado se os elementos trazidos nos enunciados contidos na obra possibilitam a real participação do sujeito aluno no processo de ensino e aprendizagem, ou sugerem a reprodução dos conceitos estabelecidos e distribuídos pelo que Foucault (2014a) caracteriza como “sistemas de edição”, essenciais na manutenção da lógica das relações de poder. Cabe a esses sistemas, materializados na pedagogia, nas bibliotecas, laboratórios, a repartição dos saberes, assim como sua validação.

Ainda sobre o corpus em questão, no referencial teórico utilizado na composição do segmento de Língua Portuguesa, são encontrados autores como Mikhail Bakhtin, Ingedore Koch, Dominique Mainguenu e EniOrlandi, estudiosos que possuem trabalhos contundentes sobre os processos de construção dos sentidos. Tratando mais atentamente da presença de EniOrlandi na composição teórica do trabalho, a autora é nome fundamental nos trabalhos na área de Análise do Discurso Pecheutiana, corrente teórica que trata, entre outras questões, da impossibilidade de controle dos sentidos e seus efeitos. O uso desses teóricos pressupõe um trabalho que possibilite, ao sujeito estudante, a construção de sentidos a partir de suas experiências, e essa construção seria a chave para que o processo de ensino e aprendizagem levasse a concepção de criticidade.

Em sua capa, a obra aqui analisada traz, em destaque, um estudante negro, sorrindo, em frente a um computador. Assim como pôde ser encontrado ao longo da obra, o uso de múltiplas cores se faz presente na composição da capa do livro; esse uso dessas cores pode caracterizar uma tentativa de tratar o trabalho nesse segmento de educação com leveza, tornando o espaço escolar um lugar “de todos”, pressupondo um acolhimento do indivíduo estudante no processo que será desenvolvido pelas atividades propostas.

## 4.2 DESALOJANDO FORMAS

A primeira unidade do corpus aqui analisado teve seu capítulo inicial intitulado *Remexendo o baú da cultura*. Como título que abre o trabalho, o enunciado em questão remete a uma ideia de cultura que já está pronta, guardada, e que será remexida nas próximas páginas. Evidentemente, ao afirmar o caráter enunciativo do título exposto acima, é necessário trazer algumas considerações sobre os enunciados, na perspectiva de Michel Foucault. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2014a) refere-se aos enunciados como um conjunto de signos em função enunciativa, e é essa função enunciativa que interessa no processo de descrição arqueológica. Gregolin (2004, p.26) esclarece a noção de função enunciativa:

O que torna uma frase, uma proposição, um ato de linguagem, um enunciado é justamente... o fato de ele ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras socio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado.

A abordagem do conceito de enunciado mostra-se importante porque o enunciado, enquanto átomo do discurso, não pode ser reduzido aos elementos linguísticos. Contudo, no trabalho com a superfície linguística a ser desenvolvido nesse capítulo, é necessário salientar os textos enquanto prática: estando inseridos dentro de um livro didático, interpelados pela materialidade histórica dos princípios do programa, é possível dizer que os enunciados analisados, em sua textualidade, encontram-se em pleno exercício de função enunciativa.

A noção de enunciado é muito importante no processo de análise, partindo de uma proposta metodológica de base foucaultiana, uma vez que se faz necessário demarcar os espaços sociais que possibilitam o aparecimento ou interdição de um dado discurso, assim como debruçar-se sobre as práticas institucionalizadas que atuam na constituição e delimitação dos discursos, dos quais o enunciado se apresenta como unidade elementar. Assim, segundo Foucault (2014a), há de se levar em consideração as condições que proporcionam a aparição de uma dada prática discursiva. Foucault define as práticas como a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem, tendo um caráter sistemático e recorrente girando em torno do poder e do saber. Sobre o conceito de prática discursiva, Foucault esclarece que

não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a 'competência' de um indivíduo falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo

e o espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2014a, p.143-144)

Dentro dessa perspectiva, o método de análise arqueológico nos leva à construção dos entornos da possibilidade de aparição dos enunciados; são linhas importantes de serem demarcadas, uma vez que mostram o modo como, para Foucault, a análise dos enunciados tem mais a ver com a descrição da função de existência histórica, seus efeitos de sentido e desdobramentos nas relações de poder, que com a descrição de seus caracteres linguísticos ou semiológicos. Em suma, os enunciados podem ou não assumir função enunciativa, condicionada a práticas discursivas, dentro de sua historicidade.

É nessa historicidade que se possibilita a caracterização das regularidades que demarcam as formações discursivas (FD). Sobre o que seria a formação discursiva, Foucault nos traz, em *A Arqueologia do Saber*, a seguinte reflexão:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações), diremos, pode convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2014a, p.47)

Ainda buscando compreender o pensamento foucaultiano, faz-se importante trazer, também, a noção de “Arqueologia do Saber”. Esse conceito foi abordado pelo pensador na entrevista de 1972, intitulada *Da Arqueologia à Dinastia*. Nela, o autor expõe: “o que chamo de “arqueologia do saber” é, em termos, o balizamento e a descrição dos tipos de discurso” (FOUCAULT, 2015b, p.47). As condições históricas são, ainda, extremamente importantes para a compreensão dos discursos, uma vez que

não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. (FOUCAULT, 2014a, p.54)

Sintetizando os conceitos expostos acima, entende-se, então, que há de se considerar a existência de um enunciado a partir de sua função enunciativa (qual sujeito o enunciou, onde e quando), sendo esta determinada e condicionada dentro de uma dada prática discursiva. A



partir de então, identificam-se as regularidades que caracterizam uma dada formação discursiva.

Tendo construído essa reflexão, faz-se importante compreender que o direcionamento do segmento de ensino nomeado Educação de Jovens e Adultos já supõe indivíduos que estão em situação de exclusão do próprio espaço escolar, tendo em vista que este público alvo não estaria na idade adequada para o ensino dito regular, conforme visto no capítulo 2. Além disso, como a EJA tem funcionado em caráter supletivo, não é incomum encontrar estudantes repetentes ou oriundos de situação de evasão escolar em anos anteriores. De forma mais clara, o programa em questão é pensado para atender a um público que, em sua face mais elementar, já não está enquadrado na escola, enquanto instituição, e toda a sua ordenação. A EJA representa, então, a própria desordem (des)qualificada. Ao tempo que é desqualificada por estar fora de uma ordem escolar, ela se qualifica por estar legitimada num espaço educativo, regida por princípios específicos e cumprindo uma função esperada: a de formar determinado grupo de indivíduos para determinado tipo de trabalho. Sob essa lógica, é admissível caracterizar, então, o livro didático do programa como possível superfície de emergência de discursos que visam à ordenação, a adequação do sujeito estudante e, como consequência, sua interdição e/para inserção social.

Oferecer ensino de qualidade em todas as instituições que trabalham com educação de jovens e adultos é uma necessidade urgente: merecem respeito as pessoas que buscam a escola para completar a trajetória escolar, muitas vezes motivadas pela demanda crescente de um nível de escolaridade cada vez maior, a fim de que tenham aumentadas as chances de inserção no mercado de trabalho, na cultura e na própria sociedade. (BRASIL, 2002, p.117)

Ora, qual a relação clara, então, que é possível estabelecer entre os enunciados encontrados nos corpus e o sujeito propriamente dito, tendo esclarecida a ideia de enunciado enquanto elementar e a função enunciativa como os entornos de sua existência, haja vista que o trabalho aqui proposto tem seu olhar voltado para esse sujeito estudante da EJA? Essa relação é trazida à tona a partir do momento em que é salientado que o sujeito do enunciado não pode ser reduzido a elementos gramaticais e que, quando tratamos do sujeito do enunciado, não estamos tratando propriamente de indivíduos. Deve-se pensar que “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT in GREGOLIN, 2004, p.27). Gregolin (2004) traz, ainda, que o fundamental nessa relação é determinar qual lugar é possível (e

essencial) ocupar um indivíduo para que ele possa ser sujeito de um dado enunciado uma vez que, conforme exposto por Milanez e Santos (2010, p.45), “antes de fonte dos discursos, o sujeito é apenas uma posição ocupada por aquele que enuncia algo”. O sujeito seria, assim, um composto, uma determinada identidade produzida em condições e por relações específicas; o sujeito é um enunciado social. A análise de base arqueológica pressupõe o questionamento dos enunciados a partir do ponto que se leva em consideração os entornos de seu aparecimento e, no caso da análise aqui proposta, os enunciados encontrados no livro didático nos conduzem para os discursos que atuam na delimitação do sujeito estudante da Educação de Jovens e Adultos, haja vista que a obra em questão é direcionada para esse sujeito pressuposto e, por isso, torna-se possível afirmar que sua composição, aliada ao que foi trazido sobre a política pública para esse público, em sua historicidade, atua no redirecionamento dos indivíduos alunos do programa para esse lugar.

Ratificando essa noção, Foucault (2014a) esclarece que

o discurso... não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.(p.66)

Em síntese, o sujeito, enquanto disperso, seria forjado (e se forjaria) dentro da história e em suas descontinuidades, e essas descontinuidades, em seu caráter contraditoriamente regular, possibilitam a emergência dos discursos.

A análise dos enunciados contidos no corpus aqui analisado leva, fundamentalmente, à construção da percepção dos lugares interditados aos indivíduos que integram o programa de forma a fazê-los ocupar este lugar de sujeito, uma vez que, conforme dito anteriormente, o corpus aqui analisado é construído e direcionado para este público.

A etapa que abre o estudo da unidade 1 do corpus é intitulada “Pra começo de conversa”. O livro em questão expõe, na página 6, uma citação de Gabriel Garcia Márquez (sem trazer o nome da obra) que possui a seguinte afirmação:

*As ideias não são de ninguém- disse. Com o indicador, desenhou no ar uma série de círculos contínuos e concluiu - andam voando por aí, como anjos.*

Figura 1:



**Fonte:** Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.6

Como etapa que expõe ao aluno o que deverá constituir o estudo, tem-se o efeito de sentido de que, antes de qualquer atividade, o aluno deve saber o que está sendo dito abaixo, o que acaba por nos direcionar à citação supracitada que, por sua vez, não possui, visivelmente, nenhuma conexão com a proposta de trabalho encontrada nas páginas seguintes. A afirmação de que as ideias não são de ninguém, utilizada na abertura de um capítulo que trata das noções de cidadania e cultura, pode ser caracterizada como uma interdição da voz do próprio sujeito estudante, uma vez que ele teria, a partir do citado, que se apropriar de ideias que “andam voando por aí”. Sobre esse procedimento de exclusão, Foucault (2002, p.02) afirma que:

*“temos consciência de que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, que quem quer que seja, finalmente, não pode falar do que quer que seja.”*

Sob esse recorte, podemos compreender que, ao sujeito estudante da Educação de Jovens e Adultos, cabe a apreensão de conceitos previamente construídos, a apropriação das ideias já existentes “que não são de ninguém”, na contramão de um fazer educacional que leve o indivíduo estudante a refletir sobre o mundo no qual está inserido.

Ainda nessa perspectiva, após a citação, o livro traz uma fotografia, datada de 1999, contendo bonecos de Olinda.

Figura 2:



**Fonte:** Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.6

Para auxiliar no olhar sobre a figura encontrada na página 6, serão trazidas aqui algumas considerações sobre o capítulo inicial do livro *As palavras e as coisas* de Foucault (1992). Nesse capítulo, intitulado *Las Meninas*, o autor propõe uma análise da obra de mesmo nome, do pintor Diego Velázquez.

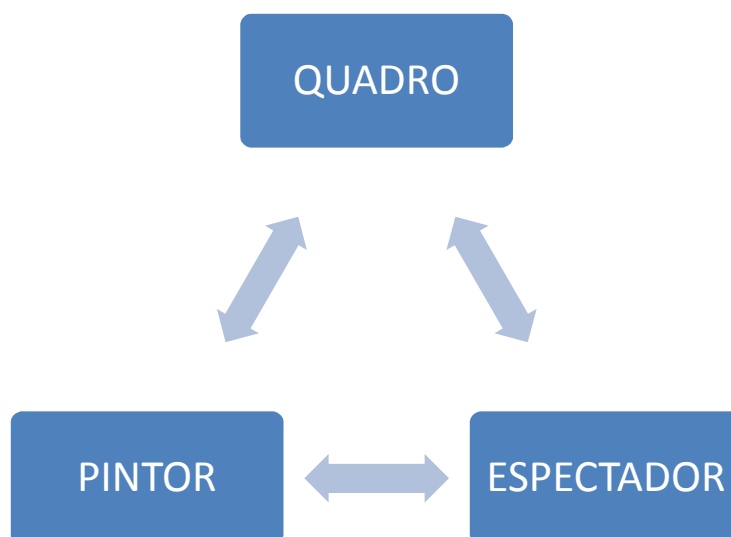
Figura 3:



**Las Meninas (Diego Velázquez, 1656)**

Tratando da obra anteriormente citada, Orellana (2014), ancorado no olhar trazido por Foucault no capítulo inicial de *As palavras e as coisas*, salienta a completude do quadro no que ele chama de “expulsão do espectador”. Para o estudioso, “o quadro se envolve em si mesmo, transformando a sala em um universo sem fissuras, suprimindo a eventual exterioridade de um sujeito observador” (ORELLANA, 2014, p.15). Há de se refletir, então, que, ao observador, se impõe um olho absoluto, sem corpo nem história, um olho universal que observa a realidade de fora. De forma a complementar nosso entendimento, destaca-se que, em *As palavras e as coisas*, Foucault (1992) dirige nossa percepção para o fato de que é preciso ter uma ideia conceitual (uma suposição) do mundo pra converter a palavra em imagem e a imagem em palavra e, de forma cíclica, essa suposição é sustentada pelas imagens e pelas palavras que acabam por tornar essa suposição concebível. Assim, o que pode ser entendido como foco da atenção do filósofo sobre a obra é a relação de olhares que se apresenta entre o quadro, o pintor e o espectador, relação de olhares essa que se desdobra na representação, naquilo que funda a representação e no ocultamento do sujeito. De forma mais clara, o espectador encontra-se sendo visto na posição ocupada pelo modelo suposto pela cena.

Figura 4:



Relação quadro-pintor-espectador

**Elaboração:** Rebeca Barbosa Nascimento, 2016

Essa relação “triangular” que se estabelece entre o pintor, o quadro (o modelo) e o espectador retoma a suposição que o pintor tem do mundo e é, sob essa lógica, que trataremos das

fotografias trazidas no corpus, mais atenciosamente aquela encontrada na página 6. A presença das imagens na obra aqui analisada confere, aos conceitos trazidos em sua composição, a noção de realidade, expulsando o sujeito estudante da composição desse saber. Nessa perspectiva, o sujeito deixa de ser o que observa e passa a ser observado, em posição de passividade.

Sobre essa noção de realidade, Reis (2015), em uma releitura da obra de Foucault, nos traz que a realidade dos sujeitos é construída dentro das relações de poder, e que esta realidade seria, então, uma construção discursiva. Desta forma, a concepção de realidade validada pelo livro didático acaba por “encaixotar” o conceito de cultura em representações festivas, tornando a noção exposta opaca e, até mesmo, pitoresca.

O uso de cores vivas, na composição das imagens, caracteriza-se como regularidade discursiva dentro da composição da obra, possibilitando a emergência do discurso da informalidade e da diversidade no trabalho com a EJA.

A presença da fotografia na etapa de abertura (nomeada “pra começo de conversa”) do capítulo inicial que trata do tema *Cultura* em um livro didático expõe uma noção fixa do que seria (ou não) cultura, institucionalizando uma suposição de mundo, um saber, e interditando, no sujeito estudante, a construção de uma ideia de cultura baseada, também, na realidade que o cerca. A forma como o conceito de cultura é tratado no corpus acaba por se desdobrar na exclusão do sujeito estudante da própria noção de cultura, exclusão essa que pode ser baseada no fato de que as fotografias fecham em si mesmas o saber institucional (a verdade) sobre cultura e, assim como trazido por Orellana (2014), excluem o espectador que, nesse caso, é o sujeito estudante.

O conceito de saber, trazido nas obras de Michel Foucault, é de extrema importância para o entendimento das diversas nuances do que seria o sujeito, na perspectiva do autor, assim como este se configura nas relações de poder. Na obra “A Arqueologia do Saber”, haja vista que, em seus escritos, o autor reforça o saber como intrinsecamente conectado aos jogos de verdade (e poder).

Os “jogos de verdade” referem-se a um conjunto de regras de produção e de mudanças dessas regras que produzem uma dita verdade. Sob a perspectiva teórica foucaultiana, jogos de verdade são onipresentes, pois seria a partir desses que se tornaria possível construir concepções de possibilidades da constituição dos objetos de conhecimento, assim como se traria à tona a possibilidade de modos de subjetivação dos indivíduos. Jogos de verdade não

se tratam da descoberta do que é verdade, mas das regras que possibilitam a construção do discurso de um sujeito sobre o que é verdadeiro ou falso em relação a certo objeto, uma definição. Sendo compreendidos enquanto aquilo que pode ser descrito, qualificado, os objetos são criações dos discursos, uma vez que se dão pela existência de práticas discursivas que os recortam, os transformam ou os deixam em suspenso.

Então, por jogos de verdade, o autor compreende “não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso.” (FOUCAULT, 2004, p.235). Tendo dito isso, esses jogos podem ser entendidos como um conjunto de procedimentos pelos quais a verdade é instituída e desinstituída por meio de práticas e instituições. Isso significa, ainda, que os jogos em questão são maneiras pelas quais os discursos podem ou não se tornar verdadeiros, de acordo com as circunstâncias em que são ditos; a maneira pela qual um determinado tipo de objeto do saber se relaciona com o sujeito.

O sustentáculo de toda esta análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há poder sem que se tenha estabelecido um saber, como também, o saber constitui relações de poder. Assim, onde há saber, há poder. Foucault vai dizer que o saber está aliado ao poder. Em sua análise, ele vai percebendo que, ao longo dos anos, o ser humano foi efetivamente se formando a partir do poder (assim como, também, construindo as relações de poder). Ou seja, na medida em que os discursos – entendamos que os discursos não estão necessariamente formados pelas positivities, principalmente pela ciência, já que o saber vai além das classificações das positivities – iam se formando, o que era considerado verdadeiro, racional, correto, e nunca falso, irracional ou incorreto, eram, comumente, os ligados às autoridades políticas e econômicas. A partir da idade clássica, através do discurso cartesiano da razão, separando a razão da desrazão e a sanidade da loucura, efetuar-se-á uma ordenação geral do mundo (isto é, dos indivíduos) que passa por uma forma de governo (Estado) e por procedimentos disciplinares. Como forma de ilustrar esses processos, serão utilizados, aqui, os exemplos da Polícia (sendo que, por polícia, podemos entender não só os soldados que patrulham as ruas, mas os juizes, promotores e advogados, componentes do sistema judiciário como um todo) e a Medicina, pois, enquanto detentores do saber policial e médico, os sujeitos ganham poderes sobre a vida e a morte dos demais sujeitos, leigos. Assim, como desdobramento, faz-se uma ligação entre saber e poder, que se dá nos procedimentos de exclusão. Ao mesmo tempo em que se camuflam, os discursos perpetuam-se e influenciam em

grande escala o comportamento do homem em sociedade. Os indivíduos apreendem desde crianças ideias e valores ditados pelas instituições valorizadas por sua sociedade, tais como a família e escola. Esses discursos, principalmente, tentam dizer ao homem qual o papel que ele precisa desempenhar na sociedade.

Seguindo a linha do pensamento foucaultiano, cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, ou seja, cada sociedade acolhe um tipo de discurso como sendo verdadeiro. E, como não poderia deixar de ser, esse discurso dito como verdadeiro obedece certo grau de ordenação e, portanto, não está isento de um interesse político ou econômico. Sob este recorte, poder e saber são correlativos. Não há poder sem seu regime de verdade; cada sociedade possui os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros e, também, é detentora dos mecanismos e das instâncias que permitem distinguir os discursos falsos dos verdadeiros.

Assim, a problemática da verdade é crítica não porque procura determinar as condições formais e os limites transcendentais do conhecimento dos objetos, mas porque se volta para práticas específicas a fim de nelas examinar as condições históricas indefinidas de constituição dos sujeitos. A verdade é produzida, sumariamente, pela articulação existente entre elementos de uma única ou distintas práticas discursivas. Portanto, a análise aqui proposta debruça-se sobre a caracterização da superfície de emergência de alguns dos discursos, encontrados no corpus, que atuam na constituição do sujeito estudante da EJA e essa caracterização seria o estabelecimento de fronteiras sociais que sugerem o aparecimento desses discursos.

Ao conduzir seus pensamentos sobre a verdade, Foucault apoiou-se, em múltiplos momentos, em suas formas de produção e distribuição. De forma posterior, a ampliação dessa reflexão recai sobre a distribuição e repartição do saber dentro das sociedades. A preocupação evidente do pensamento foucaultiano não está centrada na definição do que seria verdade e o que não seria, mas, sim, foca-se em questionar o porquê de algumas coisas serem consideradas verdades enquanto outras não o são, trazendo as características do nosso próprio regime de verdade.

Traz-se, então, que a questão central do pensamento do filósofo debruça-se, mais uma vez, sobre a validação dos saberes e a constituição dos sujeitos nesse processo. Assim, o problema



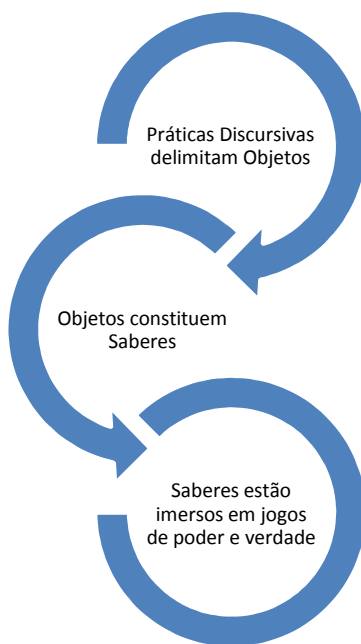
da verdade em Foucault reitera sua latente preocupação com aquele que é o encarregado de dizer a verdade.

É necessário ratificar que, na linha de pensamento foucaultiana, o saber abrange espaços além do conhecimento dito científico. Conforme definido por Foucault (2014a, p.219),

a esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber*. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico.

É, portanto, a partir de uma dada prática discursiva que um ou mais objetos são dimensionados constituindo, então, um ou mais saberes. O conceito trazido pelo filósofo permite supor, conforme já dito anteriormente, que o saber seria um campo mais abrangente que o próprio conhecimento científico, apesar de, logicamente, a ciência estar inserida em um determinado saber. O saber, sob essa lógica, está intimamente ligado ao conceito de poder e prática discursiva já que, conforme salientado pelo filósofo, “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.”(FOUCAULT, 2014a, p.220)

Figura 5:



**Elaboração:** Rebeca Barbosa Nascimento (2016)

Ainda segundo o autor, um saber seria, também, um espaço no qual um dado sujeito pode tomar posição para falar de objetos dos quais se ocupa o seu discurso. Para ilustrar esse conceito, será utilizado aqui o exemplo do discurso médico. O saber da medicina abarcaria um conjunto de observações, registros e decisões que podem ser exercidas, sumariamente, pelo sujeito desse discurso, e essa lógica se estenderia por inúmeros outros discursos. O saber, assim, explica a realidade em que se encontra o sujeito, seu contexto, e, então, as críticas do ser humano à sua realidade; o sujeito seria, necessariamente, situado e dependente. Partindo desse pressuposto, pode-se ainda dizer que o saber se define por “possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (FOUCAULT, 2014a, p.220), configurando-se como “campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam.”(FOUCAULT, 2014a, p.220).

Para a análise aqui proposta, é necessário, ainda, nos atentarmos ao que foi dito por Foucault ao tratar do processo de sujeição dos saberes, mas especificamente, a Genealogia. Para o autor, os saberes sujeitados podem ser teorizados a partir de uma relação bipartite antagônica e, ao mesmo tempo, complementar. Segundo Foucault (2005a), os saberes sujeitados são blocos de saberes históricos contidos em conjuntos sistemáticos e funcionais que possuem, como superfície de emergência, a erudição. São, também, saberes sujeitados, segundo o filósofo, os saberes ditos desqualificados e não-conceituais; saberes que são considerados hierarquicamente inferiores. Embora noções aparentemente controversas, os dois direcionamentos trazidos por Foucault para conceituar os saberes sujeitados convergem no que o autor intitula Genealogia. Para ele, a união entre saberes históricos e memórias locais, os ditos “saberes desqualificados”, permite a constituição de um saber histórico. Sobre essa convergência, Foucault salienta que

trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não-legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. (FOUCAULT, 2005a, p.13)

A Genealogia, conforme tratada pelo autor, tratar-se-ia, fundamentalmente, da própria resistência, uma “insurreição do saber” (FOUCAULT, 2005a, p.14). Sob essa lógica, há de se questionar os efeitos centralizadores de poder que são produzidos pelo discurso científico organizado e verdadeiro vinculado às instituições. A partir da década de setenta, quando a

arqueologia do saber está articulada pela perspectiva da genealogia, Foucault indica que as verdades universalmente atribuíveis ao sujeito nos termos do conhecimento científico são, em última instância, efeitos de verdade produzidos por mecanismos estratégicos de poder presentes nas práticas sociais. A partir da genealogia, Foucault abre um novo caminho para análise histórica analisando, agora, não o “como”, mas o “porquê” dos saberes. Neste caminho, pretende-se explicar o aparecimento dos saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes; ele não combate o saber, não exalta o não saber. Apenas registra a funcionalização do saber a serviço do poder.

Toda a reflexão trazida anteriormente sobre as concepções foucaultianas de saber, poder e verdade são fundamentais para embasar o olhar para o corpus da pesquisa aqui proposta, haja vista que o livro didático pode ser caracterizado como parte dos sistemas de edição, elemento importante na distribuição de verdades, validação de saberes e interdições, pontos atuantes na concepção dos sujeitos.

O corpus em questão faz uso recorrente de imagens para representar as noções de cidadania e de cultura a serem trabalhadas com os indivíduos estudantes. Por isso, surge a necessidade de se atentar para a relação que essas imagens constroem dentro da obra aqui analisada, uma vez que

(...) a relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. Não que a palavra seja imperfeita e esteja, em face do visível, num déficit que em vão se esforçaria por recuperar. São irreduzíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. (FOUCAULT, 1992, p.25)

Na página 36, novamente são encontradas imagens que auxiliariam o estudante na compreensão do que seria cultura, em suas diversas manifestações. Há de se salientar, no entanto, que o foco da pesquisa aqui desenvolvida não é estabelecer uma abordagem profunda sobre o que seria cultura ou não, nem sequer estabelecer se uma dada manifestação se caracteriza como parte da cultura brasileira ou não; o trabalho aqui construído foca na forma como esse conhecimento é exposto no livro abordado e como ele interage (ou não) com os indivíduos que integram o programa de educação de jovens e adultos, uma vez que é na maneira como os saberes são selecionados e distribuídos pelo livro didático desse segmento de educação, na constituição dos enunciados, que se estabelecem as fronteiras sociais de possibilidade de emergência dos discursos circunscritos nas práticas.

Figura 6:



**Fonte:** Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.36

Tratando, inicialmente, dos questionamentos trazidos sobre as pinturas, a composição dos enunciados nos direciona à impossibilidade de questionamento, por parte do sujeito estudante, sobre as formas culturais expostas pelas obras. Na terceira questão, o aluno é confrontado pelo seguinte enunciado:

*As telas de Vivaldo Ramos e Canato representam duas manifestações populares da cultura brasileira. Quais são?*

É possível observar que, no processo de construção da questão, não há a possibilidade de confronto por parte do leitor. A questão fecha em si mesma a verdade sobre as manifestações culturais brasileiras, afirmando categoricamente que o que está exposto nos quadros são representações, não permitindo, ao sujeito aluno, a possibilidade de nada mais do que a identificação dos movimentos. Essa interdição do confronto, em sua regularidade, pode ser compreendida como possibilidade de emergência do discurso de descaracterização do sujeito

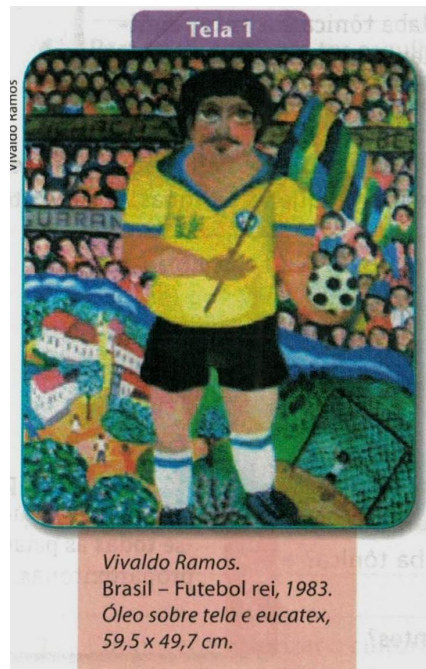
estudante enquanto voz de criticidade. Indo além, a organização do enunciado, em sua exclusão sumária do leitor, pode ser delineada, também, como desqualificação dos saberes trazidos pelo sujeito estudante, oriundos de sua vivência. A questão pressupõe que o leitor conheça os movimentos em questão e que os reconheça como parte integrante de sua perspectiva de cultura (o que foge até mesmo ao que foi abordado no PCEJA sobre o respeito às localidades) e, ao não conceder espaço para o questionamento, não atende às expectativas de respeito dos saberes do público alvo do programa. Ainda nessa página, a última questão trazida repete a lógica da terceira, sendo apresentada da seguinte forma:

*Em sua opinião, por que o povo se interessa tanto por essas duas manifestações da cultura?*

Mais uma vez, a organização do enunciado acaba excluindo, de forma prévia, os saberes dos indivíduos parte do programa ao trazer como verdadeiro, em sua composição, o interesse em larga escala do povo brasileiro pelas manifestações trazidas nas obras. A questão não interpela o leitor sobre a possibilidade de existência desse interesse; em sua composição, o enunciado em questão expõe esse interesse como certo e verdadeiro.

A etapa intitulada *Aprofundando o tematraz* dois quadros, nomeados, respectivamente, de *Futebol rei* (do pintor Vivaldo Ramos, datado de 1983) e *Meninos músicos do Ylê-ayê* (do pintor Canato, datado de 1999). Apesar de a etapa propor um debruçamento mais cuidadoso sobre o tema proposto, que no caso seria o conceito de cultura, há, no total, apenas quatro questões relacionadas às duas imagens contidas na página, e nenhuma delas propõe um trabalho verdadeiramente atencioso sobre elas. Tratando especificamente da obra de Vivaldo nesse momento, há, ainda, outros pontos que merecem nossa atenção.

Imagem 7:



### **Quadro *Futebol rei* (Vivaldo Ramos, 1983)**

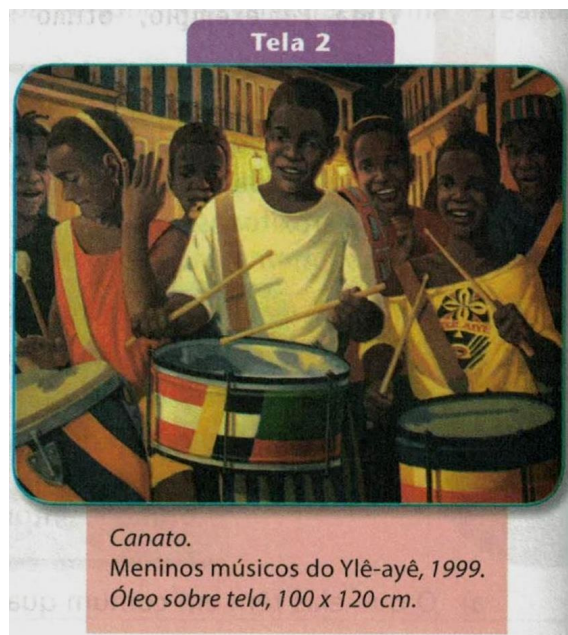
Um olhar mais minucioso sobre o quadro nos leva a transpor a imagem do jogador de futebol, trazida no primeiro plano, e observar seus entornos. Há, ao fundo, a representação de casas em morros, assim como pessoas, que foram coloridas com as cores marrom e preto. Na parte superior do quadro, há inúmeros rostos sendo representados, todos pintados com cores claras, como se o jogador em destaque estivesse em um estádio. Partindo do pressuposto que, conforme trazido nos documentos que norteiam o trabalho com a EJA, a maior parte dos indivíduos que integram o corpo discente do programa são negros, a perspectiva rácica, evidentemente exposta no quadro, poderia ser também trabalhada pelas questões relacionadas à pintura. Entretanto, não foi encontrada referência a essa perspectiva nas questões analisadas na página 36.

O título *Futebol rei* sugere o futebol como centro não só da vida do jogador, mas de todos os olhares contidos no estádio, em um distanciamento dos morros representados na parte inferior da pintura. Esse distanciamento pode ser evidenciado pelo tamanho minimizado das pessoas representadas nos morros, o que cria, também, o efeito de sentido que nos leva ao longo caminho percorrido pelo jogador até conseguir estar em evidência. Pode-se então, sugerir o futebol, também, como virtude que atrairia os olhares do público para os morros. Há, ainda, um feixe de cor azul que separa a parte inferior da imagem, com a representação dos morros e dos indivíduos pintados em tons escuros, da parte superior, que contém os indivíduos representados em tons claros no estádio. A análise de base foucaultiana nos leva à percepção de que o livro didático, enquanto instrumento de distribuição de saberes institucionalizados, expõe ao sujeito estudante um olhar hierarquizado da realidade, pedagogicamente classificado

como verdade. Desta forma, é possível dizer que a presença do quadro de Vivaldo Ramos, no segmento de um livro que propõe o trabalho com cidadania e cultura, acaba por conceder ao futebol local de destaque na noção disseminada de cultura e, indo além, confere ao esporte a responsabilidade de representar a possibilidade de mudança e ascensão social para os estudantes da EJA. Assim, a presença dessa imagem em um livro didático, direcionado para indivíduos em prévia exclusão da ordenação institucional da escola, pode ser caracterizada como superfície de emergência do discurso que confere o futebol o título de paixão nacional, mas que, ao mesmo tempo, oferece conforto e compensação para possíveis questões sociais. O sujeito estudante, então, deve entender o futebol não só como traço característico marcante da brasilidade, mas como motivo de alegria de um povo contente, independente da realidade que o cerca.

A segunda pintura contida na página 36, nomeada *Meninos músicos do Ylê-ayê*, desloca nosso olhar para outro traço característico da perspectiva generalista de cultura brasileira: a felicidade. Via de regra, representações da chamada brasilidade remontam à felicidade e, principalmente, ao caráter pacífico do povo brasileiro (não estranhamente, a unidade 2 do corpus aqui analisado é intitulada *Cultura de paz*). Jessé Souza (2009) trata da construção da noção de brasilidade enquanto mito necessário e estruturante das formas de dominação. Ao construir um breve histórico sobre o pensamento social brasileiro, o sociólogo nos traz, ainda, que a noção de brasilidade foi cunhada segundo demandas sociais e econômicas. A mudança de eixo econômico, ainda no século XVIII, foi fundamental para alicerçar a construção da brasilidade baseada no olhar de uma dada gama da população, mais especificamente, o eixo sudeste-sul e, assim, o que não estava inserido nesse contexto entendido como “desenvolvido” foi desqualificado, caricaturado e, por isso, havia de ser compensado. A disseminação da ideia de felicidade como parte fundamental da cultura nacional enreda os sujeitos em uma verdade que compensa qualquer mazela social com festas e sorrisos. Não obstante, as inúmeras imagens que norteiam o conceito de cultura trazido no corpus retratam festividades, fato que pode ser evidenciado, por exemplo, nas páginas 8 e 9. Sob esse recorte, há de se atentar o olhar para o fato de que as crianças representadas na pintura de Canato estão todas sorrindo, tendo, em suas bochechas, a utilização de tons mais claros, o que cria o efeito de sentido que remete a luminosidade.

Figura 8:



### **Quadro *Meninos Músicos do Ylê-ayê* (Canato, 1999)**

Mais uma vez, cria-se, no trabalho proposto, uma possibilidade de interdição da voz do sujeito estudante já que as atividades propostas na página 36 não permitem a reflexão e, sim, direcionam o aluno ao espaço de replicação. Essa análise pode ser corroborada pelo enunciado que é utilizado como abertura do estudo das imagens:

*Volte seu olhar para alguns retratos do Brasil, observando as próximas imagens:*

Ao deparar-se com o que está escrito, o indivíduo estudante é levado a compreender que as imagens trazem algumas realidades da cultura nacional, já que são “retratos”. É necessário salientar, mais uma vez, que não cabe à análise aqui proposta discutir se essas representações são parte da cultura brasileira ou não, mas, sim, trazer à superfície a noção de que, ao sujeito estudante da Educação de Jovens e Adultos, não é conferido o poder de questionar; a este, cabe apenas a apropriação. Sobre as representações, Foucault (1992, p.329), em *As palavras e a coisas*, salienta que:

*“Na representação, os seres não manifestam mais sua identidade, mas a relação exterior que estabelecem com o ser humano.”*

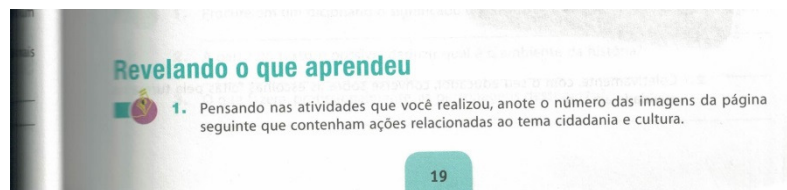
A partir desse pensamento, as representações são fundamentais ao funcionamento da lógica social e das instituições, já que é a relação com a exterioridade que os sujeitos são forjados (e forjam a si mesmos).

Na página 20, a atividade encontrada corrobora a lógica dicotômica certo/errado, além de além de ratificar o caráter superficial do trabalho com cultura. Nessa atividade, o aluno deve



escolher quais das imagens trazidas na página representam (ou não) ações relacionadas ao tema cultura e cidadania.

Figura 9:



Fonte: Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.19

Figura 10:



Fonte: Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.20

De forma subsequente, os alunos devem conversar com o educador sobre as suas respostas. Verifica-se, então, que, com base no que foi trazido nas atividades encontradas no corpus, o aluno deve definir como certo ou errado representações do que seria a cultura brasileira e a cidadania. Essa proposta de atividade pode ser caracterizada como um modelo de verificação da assimilação do aluno. Ou seja, nesse exercício, o aluno vai mostrar se realmente assimilou o que foi exposto anteriormente sobre o tema, classificando como correto aquilo que se assemelha ao trazido em atividades anteriores.

O próprio Foucault já trazia, em seus dizeres, reflexões sobre o sujeito estudante, de forma geral, e sobre as interdições presentes nos discursos encontrados no fazer educacional. Na entrevista intitulada *Conversação com Michel Foucault*, concedida em 1971 a J.K. Simon, ao ser questionado sobre a possibilidade de estabelecimento de uma visão do estudante como figura de exclusão, o filósofo reflete sobre que o ele mesmo chama de sistema de repressão-supressão. Para o autor (2015b), o estudante também é aprisionado em um circuito que teria dupla função.

Em primeiro lugar, uma função de exclusão. O estudante é posto à parte da sociedade (...) Ao mesmo tempo que o excluem, transmitem-lhe um saber de tipo tradicional, *démodé*, acadêmico, um saber que não tem nenhuma relação direta com as necessidades e os problemas do mundo.(FOUCAULT, 2015b, p.14)

Essa exclusão seria reforçada pelas formas organizacionais em torno do sujeito estudante: as relações hierárquicas e a ordenação do espaço, pontos nos quais o educador tem participação direta, os exercícios e livros. A organização do espaço é ponto importante na disciplinarização dos comportamentos e, indo além, do próprio corpo. Milanez (2004) explica que as vicissitudes das transições históricas da sociedade na qual a disciplina se transfigura na força para a sociedade na qual a disciplina se exerce pelo controle levaram ao exercício de um poder que organiza não somente o pensamento, mas também os corpos, em atividades monitoradas para o bem-estar; é necessário, então, que compreendamos o próprio corpo como discurso. Estar no papel de estudante requer posicionamento de estudante, e a instituição, alicerçada na alteridade, necessita desses posicionamentos para garantir sua funcionalidade através das relações entre os sujeitos que a compõem.

Figura 11:



Sala de aula da EJA noturna  
**Fonte:** <http://www.utfpr.edu.br>

A organização do espaço escolar teve seu modelo mantido ao longo da história, sendo encontrado até hoje nas instituições escolares no Brasil. Conforme exposto na figura 1, as cadeiras são arrumadas em fila, com o professor sentado na frente da sala de aula, em posição de liderança, de frente para os alunos. Tal modelo de organização pode ser encontrado em diferentes instituições da sociedade instituições essas que funcionam como distribuidoras da verdade em múltiplos momentos da história, e essa regularidade pode caracterizar a organização do espaço escolar como superfície de emergência dos discursos da disciplina e do empoderamento do educador.

Figura 12:



Exército em formação  
**Fonte:** <http://atarde.uol.com.br/bahia>

Figura 13:



Organização do espaço da igreja

Fonte: <https://www.iped.com.br>

O ritual presente dentro do espaço escolar ratifica a lógica de poder presente no que Foucault chama de “sociedade de papelão que se constrói em torno do estudante” (FOUCAULT, 2015b, p.14) tornando-o apto para a segunda função sistema escolar: a integração. Uma vez que tenha passado pela escola, o sujeito estudante tornar-se-ia assimilável, já que, tendo recebido valores, “verdades”, modelos de conduta socialmente desejáveis, formas de ambição possíveis, elementos de um comportamento político e saberes cientificamente validados, a sociedade pode consumi-lo.

A verdade é tema muito frequente nas obras de Michel Foucault. Em diferentes obras de sua autoria, o filósofo expõe a "verdade" como instrumento de dominação inerente às relações sociais, sendo as verdades socialmente constituídas, validadas e distribuídas através de instituições, como a pedagogia, livros e sistemas de edição. Sobre isso, Foucault (2002a) defende que

existem, na sociedade, ou pelo menos em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objetos, certo tipo de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade. (FOUCAULT, 2002a, p.11)

Conforme dito acima, na perspectiva do filósofo, a verdade teria condições de existências internas e externas e se forjariam, ciclicamente, na história. Portanto, a produção do discurso de verdade interessa sumariamente ao autor a partir do ponto em que é parte constitutiva do

entendimento sobre o próprio sujeito. O pensamento foucaultiano sobre a verdade traz uma interessante bifurcação sobre os sujeitos: as verdades, enquanto produções históricas e sociais, podem ser tratadas como mecanismos de coerção interna e externa para as diferentes constituições de sujeito e suas práticas. O indivíduo (entende-se, neste ponto, indivíduo de forma literal), então, pode utilizar-se da verdade como forma de controle dos outros e de si próprio, podendo-lhe as vontades. Candiotto (2006, p.73) explica, ainda, que

para Michel Foucault, aquilo que denominamos ‘verdade’ não possui um significado unívoco sendo, antes, um jogo histórico, uma enunciação dramática: ela pode ser o mecanismo do qual dispomos para preencher o vazio que constitui nosso pensamento finito, ou a justificação racional que elaboramos para compreender nossas práticas cotidianas, ou ainda o escudo protetor que adquirimos diante das vicissitudes que nos ameaçam.

Essas formas de controle podem ser encontradas em diversas instâncias, espaços e formas, estendendo-se desde castigos de natureza física ou mecanismos coercitivos mais “simples”, advindos da disciplina, que homogeneizando e excluindo, acabam por normalizar, manipulando calculadamente os elementos corporais, gestos e comportamentos . Sobre isso, Foucault (2014b, p. 181) afirma que

o poder da norma funciona facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

O ritual e, logicamente, a disciplina, em sua relação de constituição mútua, têm caráter essencial na adequação do aluno ao mundo que o cerca, uma vez que estes são o alicerce de funcionamento das formas organizacionais ao redor do sujeito estudante. Na perspectiva de Foucault (2002), o ritual assume papel importante nesse processo, uma vez que define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam, define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso. Um sistema de ensino, por exemplo, também funciona por uma diversidade de rituais que perpassam a prática discursiva. Tendo dito isso, é fundamental ter claro que um discurso é investido historicamente de um teor verdadeiro porque, em seu interior, possui uma função específica: produzir efeitos de poder estatuidando regras para o governo das pessoas, dividindo-as, examinando-as, adestrando-as, sujeitando-as. A instituição escolar desempenha nesse sentido o papel de modelador, adestrador dos indivíduos, fazendo-os entender quais as ideias e discursos apropriados dentro do contexto social. A escola funciona como apoio à vontade de verdade, ao mesmo tempo em que distribui, valoriza e reparte o saber. Dessa

forma a “instituição escola” exerce uma espécie de pressão ou coerção sobre os indivíduos forçando-os sutilmente a se moldar.

Tratando especificamente do corpus aqui selecionado, podemos caracterizar como superfície de emergência da disciplina as inúmeras *verificações de respostas* propostas nas etapas das atividades. De forma mais clara, o aluno deve, após escrever suas opiniões, compartilhar e conferir suas respostas com o educador, como pode ser percebido, por exemplo, nas propostas de atividades contidas nas páginas 65, 82 e 9. O uso do enunciado “conferir com o educador” alimenta a dicotomia certo/errado, efetivando o caráter disciplinar das atividades contidas no livro e a interdição do sujeito estudante. Sobre os interditos, Foucault nos traz a seguinte reflexão:

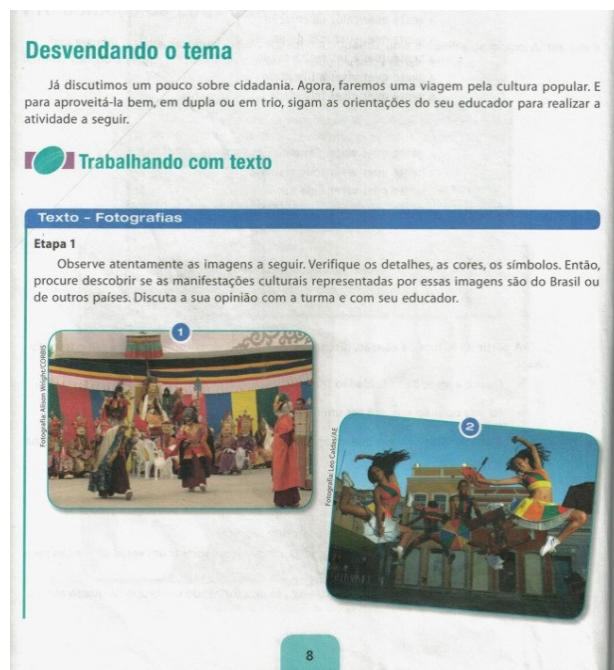
o discurso, aparentemente, pode até nem ser nada de por aí além, mas no entanto, os interditos que o atingem revelam, cedo, de imediato, o seu vínculo com o desejo e o poder. E com isso não há com o que admirar-nos: uma vez que o discurso – a psicanálise mostrou-o – não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; e porque – e isso a história desde sempre o ensinou – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos. (FOUCAULT, 2002, p.02)

A partir da reflexão trazida pelo filósofo, os interditos são compreendidos como essenciais na manutenção da lógica hierárquica, já que, de forma mais clara, a interdição da voz do sujeito estudante confere poder ao sujeito que o interdita, lugar esse conferido à instituição e, muitas vezes, ocupado pelo indivíduo educador. Assim, é possível trazer que a voz interdita do sujeito estudante, trazida no corpus, é elemento que compõe o sujeito educador e o empodera. Ratificando as noções trazidas, já na etapa intitulada *Sua vez...*, os indivíduos devem construir uma síntese da letra da canção *Correnteza*, de Antônio Carlos Jobim, que havia sido utilizada na etapa anterior, nomeada *Trabalhando com o texto*. Essa síntese deve ser construída por meio de colagens, desenhos e pinturas, utilizando ou não palavras. Apesar de a etapa ser intitulada *Sua vez...*, é encontrada, na página 18, a referência ao educador enquanto sujeito orientador da atividade, afirmando que os indivíduos devem selecionar os materiais para seus trabalhos “conforme as orientações do educador”. Nas páginas 8 e 9, mais uma vez, é incumbido, ao sujeito educador, o papel de qualificador das opiniões do sujeito estudante. A atividade, que traz inúmeras fotografias de possíveis manifestações culturais, consiste, basicamente, em identificar as imagens, nomeando-as, dizendo, também, se essas



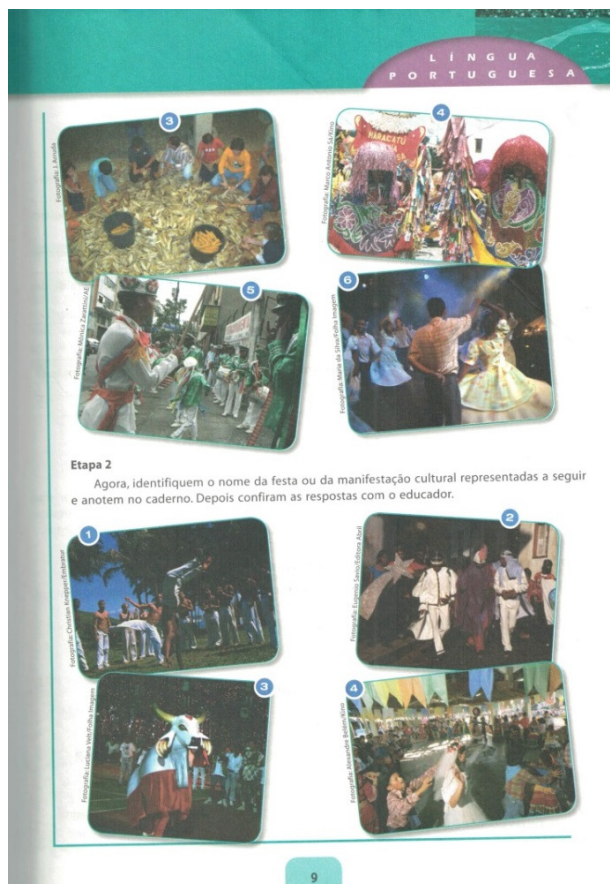
manifestações pertenceriam ao Brasil. Toda essa atividade, que já precisa ser feita conforme orientações, deve ter suas respostas conferidas com o educador.

Figura 14:



Fonte: Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.8

Figura 15:



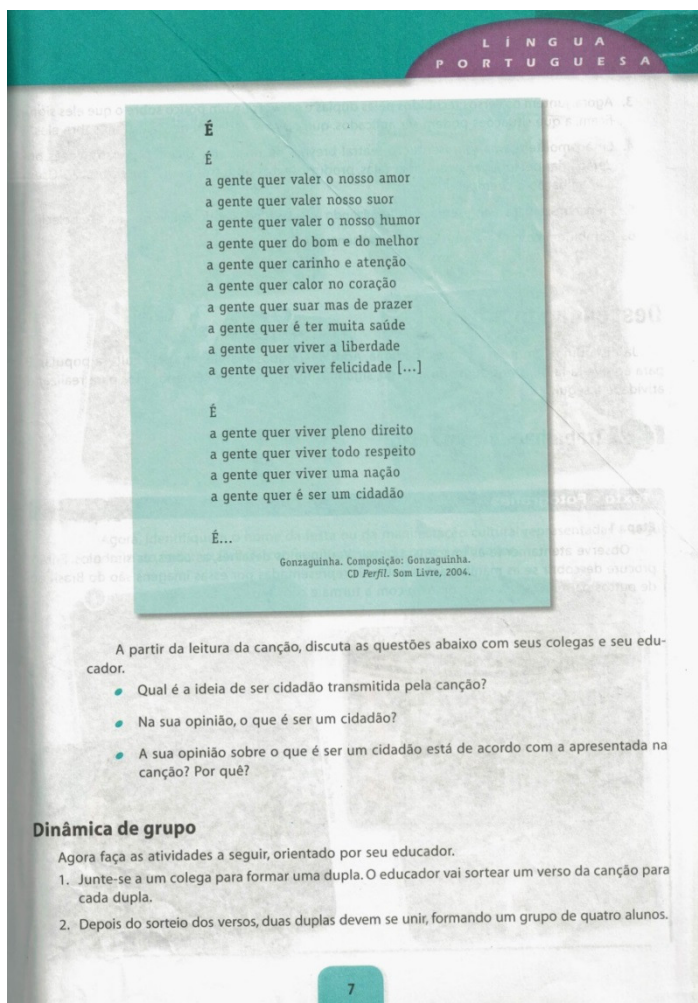
**Fonte:** Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.9

Indo mais além, o indivíduo estudante envolvido no processo de ensino aprendizagem não tem sua identificação (ou não) com esses lugares culturais como algo a ser considerado já que, nas atividades propostas na etapa subsequente (nomeada *Sua vez*), não há quaisquer referências ao sentimento de pertencimento do aluno à ideia de cultura trabalhada nas imagens. Mais uma vez, os saberes do sujeito estudante não são qualificados.

A etapa *Pra começo de conversa* traz, ainda, a canção de Gonzaguinha *É* para fundamentar o trabalho com a noção de cidadania. Após a leitura da canção, os comandos presentes no livro iniciam a discussão sobre a noção de ser cidadão que é trazida na letra. Nesse momento, o aluno é questionado sobre sua opinião a respeito do conceito de cidadão. Entretanto, a próxima pergunta da sequência da página 7 apresenta-se da seguinte maneira:

*A sua opinião sobre o que é ser cidadão está de acordo com a apresentada na canção? Por quê?*

Figura 16:





**Fonte:** Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.7

O enunciado em questão chama a atenção pela linguagem utilizada em sua composição e, conforme pensado por Foucault (2014a, p.33) devemos indagar: “como aparece um determinado enunciado, e não outro, em seu lugar?”. Ao ser questionado se sua opinião está de acordo com a ideia de ser cidadão trazida na canção, o indivíduo estudante pode ser levado, mais uma vez, a encarar sua opinião sob o prisma da dicotomia certo/errado, acabando por assenhorar-se da concepção supostamente trazida na música em detrimento da sua própria concepção. Seguindo, mais uma vez, a proposta foucaultiana de análise arqueológica, torna-se possível demarcar, como superfície de emergência do discurso da dicotomia, a organização das etapas que segmentam o corpus como um todo, uma vez que, embora haja a proposta de diálogo com os indivíduos, em vários momentos interdita-se a voz do sujeito estudante, fazendo com que o trabalho seja construído de forma descontínua, não havendo possibilidade de aprofundamento do debate sobre o tema.

A interdição demonstra-se elemento necessário para a formação escolar e, mais profundamente, para o sistema institucionalmente hierarquizado. A presença de enunciados como estes redireciona, ao sujeito estudante, o lugar de receptor do que Foucault (2014a) chama de consciência coletiva, massificando indivíduos através dos efeitos de poder. E foi justamente isso que foi esclarecido por Foucault ao fazer o seguinte questionamento:

“A que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder? Então, é toda essa ligação do saber e do poder, mas tomando como ponto central os mecanismos de poder, é isso, no fundo, o que constitui o essencial do que eu quis fazer.”(FOUCAULT, 2015b, p. 221-222)

Com base o que foi dito por Foucault, será trazida, então, a proposta de atividade contida nas páginas 19 e 20. A atividade proposta possui, como enunciado inicial, a seguinte proposição:

*Pensando nas atividades que você realizou, anote o número das imagens da página seguinte que contenham ações relacionadas ao tema cidadania e cultura.*

Esse comando, encontrado na página 19, direciona o indivíduo estudante ao encontro das *atividades que ele realizou*. Conforme percebido até aqui, a realização das atividades pelos indivíduos pode ser considerada uma ilusão de liberdade, uma vez que é pedida a opinião do indivíduo para, depois, interditá-la, mostrando a face não validada de alguns saberes aos quais

o sujeito estudante da EJA se afilia. A liberdade, na perspectiva foucaultiana, é condição vital do exercício do poder já que, para que exista poder, é necessário que tenhamos sujeitos que tenham diante de si um campo de possibilidades no qual possam ter diferentes tipos de condutas, reações e comportamentos. Não há relações de poder onde não há liberdade e, por isso, faz-se necessário, ao sujeito estudante, a perspectiva de realização das atividades, ainda que, de forma subsequente, suas respostas sejam verificadas, ordenadas e delimitadas.

A opinião do indivíduo estudante pode ser compreendida como emergência da identidade desses alunos, aliada, conforme dito anteriormente, a uma ilusão de liberdade. Sobre a questão da identidade, Reis (2015) defende que a identidade é um processo que se desenvolve e se transforma com a história, de acordo com as concepções de sujeito. Portanto, ainda segundo a autora, “a maneira como a humanidade concebe a constituição desses sujeitos balizará as nuances dadas ao conceito de identidade” (REIS, 2015, p.12). Seguindo esse raciocínio, o breve passeio pela história da EJA no Brasil, construído ao longo dos capítulos dois e três, nos mostrou que o sujeito estudante do programa é um espaço que, muitas vezes, é ocupado por indivíduos em situação de desprestígio social, o que possibilita (ou motiva) a desqualificação dos processos identitários construídos por eles. Em suma, a identidade do sujeito estudante da EJA obedece a condições de existência consoantes às relações de poder que o circundam, que evidenciam ou interdita saberes a partir das práticas discursivas que o constroem e, nesse processo, as identidades individuais podem (ou devem) ser apagadas no que Foucault chama de “gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 2014b, p. 181).

Entretanto, há de se ter cuidado no processo de análise dos enunciados já que, enquanto prática institucionalizada, a liberdade funciona como elemento necessário na ratificação dos jogos de poder. O sujeito, a partir desta perspectiva, tem sua constituição originada nesses “jogos”, citados anteriormente, aos quais se encontra filiado e também, ao mesmo tempo, com certa margem de liberdade, podendo romper com tal filiação. É importante ressaltar que essa filiação não corresponderia à noção de um sujeito previamente inconsciente de si, um sujeito “pré-pronto”; o sujeito, enquanto descontínuo, é construído, desconstruído ou modificado ao longo da história, podendo oferecer resistência nas diferentes relações e esferas em que este se encontra invariavelmente imerso. Afirmar que o sujeito, enquanto espaço, é demarcado pelas relações de poder e das relações de saber não significa dizer que ele está submetido a uma força incontornável que predispõe os acontecimentos. Sob esta perspectiva, poder-se-ia pensar que falar em sujeitos livres seria uma contradição em termos, já que sujeito é aquele que está

sendo assujeitado. Contudo, para Foucault (2004), mesmo imersos em jogos de poder, os indivíduos possuem várias possíveis condutas e comportamentos, e essas possibilidades são fundamentais para o funcionamento desse poder. Conforme já dito anteriormente, o sujeito é livre, pois, para o autor (2004), o poder só pode se exercer sobre sujeitos livres e na medida em que são livres. Compreendendo o poder como uma relação de forças, ele só pode se exercer sobre algo que é livre, pois, se não houvesse possibilidade de resistência e de reação, não seria necessário o exercício do poder, já que nada poderia ser diferente do que já é. Se, em uma relação de poder, um dos lados estiver completamente à mercê do outro, não há possibilidade de exercício do poder, pois haveria apenas um dos lados subjugando o outro através de formas de violência e domínio completo. É suposto, assim, que se deve compreender a relação entre poder e liberdade não em termos de exclusão mútua, mas como um par que se provoca a cada instante, ainda que a liberdade seja reduzida à resistência na medida em que se apresenta como uma possibilidade de reagir às forças que lhe são impostas. Essa resistência pode (ou não) aparecer nas propostas de atividades que evocam a voz do sujeito aluno, sendo essa voz novamente interdita em enunciados como “*Qual será a intenção do eu poético ao contar a sua história?*” ou “*O que o eu poético quis dizer com a expressão destacada a seguir: ‘O coração fica aflito/Bate uma, a outra fala?’*”, encontrados, respectivamente, nas páginas 77 e 70 (nas páginas em questão, o questionamento foca a intenção de quem escreveu o texto contidos nas atividades, trazendo à tona a ideia de que o sentido é fixo e preso ao que está escrito) além das páginas 13 e 14 da etapa *Aprofundando o tema*. Sobre a abordagem do sentido enquanto fixo, Gregolin (2004) esclarece que a interpretação é um processo infinito, já que um sentido sempre nos leva a outro sentido. Em *As palavras e as coisas*, Foucault apresenta, ainda, reflexões sobre o caráter disperso da linguagem, em seu funcionamento. Assim, tendo em vista a impossibilidade de controle dos sentidos, uma atividade que questiona o que “a intenção” de quem escreveu pode ser caracterizada como superfície de emergência do discurso que desvaloriza a possibilidade de construção de sentido pelo sujeito estudante da EJA. No que concerne ao ato de interpretar, Khalil (2004), seguindo uma visão foucaultiana, defende que a interpretação será sempre um olhar sobre um sujeito. Para o filósofo, não se interpreta o que há no significado, tendo em vista seu caráter de incompletude, mas sim quem colocou a interpretação. Nesse recorte, o que interessa é questionar porque uma interpretação assume a face da verdade, em oposição a tantas outras. Ainda, em *A Arqueologia do Saber*, Foucault pondera que o discurso não deve ser tratado como um jogo de prévias significações, pois o próprio mundo não é oferecido a

nós, indivíduos, de forma legível. Dentro dessa lógica, a interdição da voz do sujeito estudante caracteriza-se como forma elementar de perpetuação de uma visão de mundo, uma interpretação, que assume a face de verdade científica a partir do ponto em que está exposta em um livro didático.

Na etapa intitulada *Um olhar sobre a língua*, numa tentativa de dar continuidade ao trabalho com a noção de cultura, o corpus aqui analisado debruça-se sobre as variedades linguísticas, trazendo, como abordagem conceitual, a seguinte afirmação:

*Em nossa sociedade há falares mais prestigiados e menos prestigiados. Damos o nome de norma urbana de prestígio aos falares urbanos que em uma comunidade linguística desfrutam de maior prestígio político, social e cultural. O uso da língua empregado por falantes cultos da área urbana costuma ser prestigiado socialmente, tanto na fala, quanto na escrita. Mas a língua pode se manifestar em outras variedades, ou seja, outras maneiras, de falar e escrever, diferentes da norma de prestígio e tão legítimas quanto.*

É possível observar que a citação acima traz, inicialmente, um conceito da norma de prestígio, acrescentando a ela o adjetivo *urbana*, distanciando-se de um possível trabalho sobre as variedades desprestigiadas que existem dentro dos próprios centros urbanos, reduzindo o trabalho com as variedades linguísticas a dicotomia clássica rural/urbano, fato ratificado pelas propostas de atividades trazidas na página 22 da etapa *Ampliando o tema*.

Figura 17:

UNIDADE 1 • CIDADANIA E CULTURA

4. Que intenção tem a personagem ao dizer: “– Meus amigos, esta é uma leiteira campeã de torneios. É a maior conquista do nosso plantel! Linhagem nobre! Nome de rainha!”?
5. Observe as duas maneiras pelas quais o texto se referiu ao nome da vaca:  
a) Queen Elizabeth of England and Scotland.  
b) Quim Elizabeti ovi Ingländi endi Escotlándi (registro da tabuleta).  
Por que o texto que o fazendeiro registrou na tabuleta está escrito de um jeito diferente do que consta no parágrafo anterior?
6. Por que os retireiros acabam chamando a vaca de tabuleta?
7. O texto da tabuleta foi escrito na língua inglesa padrão? Como você chegou a essa conclusão?
8. Qual é o sentido da palavra “senhora” no título do texto?
9. Algumas pessoas costumam usar expressões desse tipo: “Era uma **senhora** casa!” ou “Era um **senhor** churrasco!” É possível usar uma expressão como essa para a vaca descrita no texto? Por quê?

1. O que você achou da solução dada pelos retireiros quando precisaram chamar a vaca para a ordenha?

2. Ao escrever o nome da vaca, o fazendeiro deduziu que os retireiros desconheciam a língua inglesa. Em sua opinião, desconhecer outros idiomas está relacionado ao fato de ser morador do campo, do interior ou da zona urbana? Por quê?

3. Qual a relação entre as personagens presentes no causo e o uso da língua?

### Um olhar para a língua

1. Leia esta frase dita pelo fazendeiro:  
– Meus amigos, **esta** é uma leiteira campeã de torneios.  
Agora releia o texto completo e responda: A que ou a quem a palavra “esta” se refere?
2. Se a palavra vaca não aparece nenhuma vez no primeiro parágrafo do texto, como é possível saber que nele se está falando desse animal?

22

**Fonte:** Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.22

Tratando a língua sob esse prisma, a abordagem em sala de aula também acaba por excluir outras possíveis discussões: o tratar das variações geracionais, por exemplo, traria grande riqueza ao trabalho com a língua para o segmento em questão, haja vista que um traço característico marcante do aluno do programa refere-se à idade, que estaria fora do entendido como regular. Seguindo essa linha de raciocínio, em uma mesma sala da EJA, é possível que existam indivíduos de diferentes faixas etárias, fato que poderia enriquecer um trabalho sobre as diferenças linguísticas. Debater essas diferenças mostra-se importante passo na construção do respeito às vivências dos alunos, e os saberes oriundos delas, uma vez que reflexões como estas são, também, fundamentais para evidenciar o caráter excludente da dicotomia certo-errado e ratificar que, conforme trazido por Baron (2011, p.02), “ofcoursewhileschoolisanimportant site oflanguage use andoflinguisticdevelopment, formal instructionisnottheonlyvehicle for languagelearning, noris it necessarilythemosteffectiveone”. Relacionando o pensamento de Baron com a noção de saber defendida por Foucault, salienta-se, então, que a instrução formal trata apenas de recortes de saberes. Esses recortes são validados e postulados seguindo determinadas regras de formação, desqualificando outros múltiplos saberes que não são encaixados nessas regras. Essa lógica funciona, também, para a língua: a instrução formal trata de uma vertente específica do saber linguístico, por vezes desqualificando outros saberes já trazidos pelos estudantes.

Outra interessante possível abordagem seria o trabalho com as variações entre a fala e a escrita; um trabalho dessa natureza poderia, por exemplo, ser construído de forma a auxiliar o corpo discente no desenvolvimento de suas habilidades orais, apreendendo o uso da língua em suas diferentes particularidades, uma vez que, conforme defendido por Oliveira (2010), é essa a real funcionalidade do ensino de Língua Portuguesa para falantes nativos da língua.

Ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português (...) Ensina-se português aos brasileiros para ajudá-los a desenvolver sua competência comunicativa. (OLIVEIRA, 2010, p.43)

Pode ser observado, ainda, que as atividades encontradas na página 22, além de trazerem para a superfície a desvalorização da interpretação do sujeito aluno, ao tratar da “intenção” do escritor, sugerem a desvalorização dos moradores do campo ao trazerem o seguinte enunciado:

*“Ao escrever o nome da vaca, o fazendeiro deduziu que os retireiros desconheciam a língua inglesa. Em sua opinião, desconhecer outros idiomas está relacionado ao fato de ser morador do campo, do interior ou da zona urbana? Por quê?”*

Seguindo essa linha de análise, tem-se que o livro didático acaba por distribuir uma verdade, haja vista que este é parte fundamental no processo de segmentação, institucionalização e distribuição de verdades; entende-se, aqui, que o livro didático, como parte do que Foucault (2014a) chama de “sistemas de edição”, que valida saberes, oferecendo verdades possíveis para um dado grupo de indivíduos, demarcando o que seria constitutivo para o lugar de sujeito estudante. Em *A ordem do discurso*, o filósofo salienta que, em toda sociedade, a produção dos discursos é organizada, controlada e redistribuída por procedimentos que possuem por objetivo o encobrimento de sua materialidade. As verdades, para Foucault (2002), comporiam uma “prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (p.5), apesar de serem representadas fundamentalmente pela positividade e ser justamente por isso que “os nossos olhos só vêem uma verdade que é riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal” (FOUCAULT, 2002, p.5). A partir disso, observa-se que a citação, aberta com um conceito de norma urbana de prestígio e finalizada com a afirmação de que outras maneiras diferentes da norma de prestígio são tão legítimas quanto, possui, nas etapas que seguem, um trabalho voltado para a dicotomia rural/urbano e seus entornos, trazendo o preconceito para o foco de discussão.

A etapa posterior, nomeada *Tramando textos e ideias*, apesar de ter seu título direcionado ao estudante, uma vez que eles preparariam textos e ideias, não confere autonomia aos indivíduos. Na primeira etapa citada, o estudante deve, a partir de um cordel previamente trabalhado em sala de aula, continuar a história. O estudante deve, assim, partir de um trabalho já constituído pelo livro didático e pelo próprio professor, seguindo as instruções e comandos do educador em sala, em oposição à noção que se constrói quando é lido o título da etapa em questão. O mesmo acontece na etapa intitulada *E eu com isso?*. Mais uma vez, apesar de o título sugerir o trabalho com o indivíduo estudante, há a orientação para a confecção de um almanaque de cultura popular, baseado nos conceitos trabalhados nas etapas anteriores. Para a confecção desse almanaque, o aluno poderá usar adivinhas, ilustrações e

colagens, recorrendo a ditados e canções populares. Conforme exposto anteriormente, o aluno deve recorrer a uma visão tradicionalista de cultura, realizando uma atividade que caminha na contramão do proposto pelo enunciado que intitula a etapa. O título da etapa cria um efeito de sentido que nos leva a uma proposta de trabalho que relacione a realidade do indivíduo estudante com os saberes trazidos nas atividades propostas. De forma contraditória, as atividades sugerem a replicação dos saberes qualificados nas etapas anteriores, funcionando como uma verificação da assimilação por parte dos alunos.

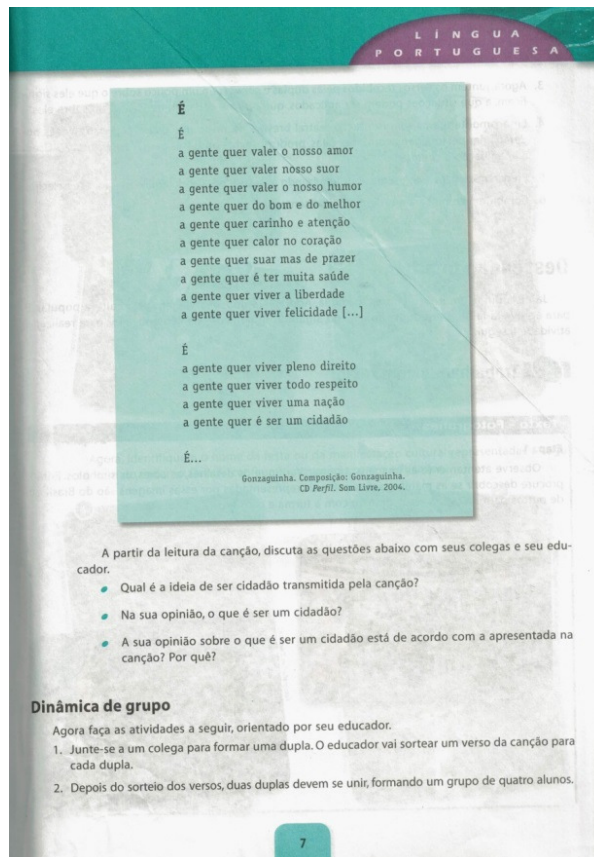
Em oposição ao trazido na proposta curricular do programa de Educação para Jovens e Adultos, que reforça a noção de um trabalho que proporcione a construção de um fazer educacional reflexivo, o trabalho de análise aqui desenvolvido constrói uma perspectiva que trilha um caminho diferente. O sujeito estudante da EJA possui, como marca clara de seu espaço, a interdição. Essa interdição nega a esses sujeitos o lugar da produção de conhecimento, fazendo com que os indivíduos apenas repliquem o saber institucionalizado e oferecido como correto e verdadeiro. É sabido que o discurso científico obedece a determinadas regras de existência e produção; o saber científico seria uma repartição de um saber maior, oriundo de toda uma gama de dinâmicas sociais e históricas. Configura-se, então, a ciência enquanto sistematicidade; o saber, como detentor de maior abrangência, pode estar contido nas ficções, reflexões, narrativas, regulamentos e decisões. O saber não é objetivo, pois sua validade é comprometida por uma gênese extracientífica, funcionando a serviço de fins extracientíficos.

Sobre isso, Foucault (2014a, p.221) salienta que

“só pertencem a um domínio de cientificidade as proposições que obedecem a certas leis de construção; afirmações que tivessem o mesmo sentido, que dissessem a mesma coisa, que fossem tão verdadeiras quanto elas, mas que não se prendessem à mesma cientificidade, seriam excluídas desse domínio.”

Nesse sentido, traz-se, novamente, a canção de Gonzaguinha *É*, encontrada na página 7.

Figura 18:



Fonte: Livro Didático da EJA 8º ano, 2ª ed, vol.3, 2009, p.7

Após o que verso “a gente quer viver felicidade...”, na letra da canção, há a seguinte estrofe:

*É*

*A gente não tem cara de panaca*

*A gente não tem jeito de babaca*

*A gente não está com a bunda exposta na janela pra passar a mão nela*

Os vocábulos utilizados nessa estrofe, respectivamente panaca, babaca e bunda, não são normalmente utilizados em textos científicos, sendo entendidos como informais. Seguindo essa premissa, tais palavras foram retiradas da composição do livro didático, o que acaba por modificar os sentidos construídos pelo processo de interpretação da canção. A retirada dessa estrofe, ainda, retira da canção seu aspecto reivindicativo, fazendo o uso das partes da canção



que seguem a mesma linha de abordagem trazida no trabalho cultura; é possível dizer que a retirada dessa estrofe da canção permite, ao espectador, a apreensão apenas dos discursos que transpassam as noções de amor, liberdade, amor e felicidade.

Debater o livro didático recai insidiosamente sobre a verdade e de como ela é distribuída. Aprofundando a reflexão proposta, destaca-se que, em nossa sociedade ocidental, o discurso que acaba por reger o que se tem por verdadeiro, tendo papel fundamental na definição da rede de conhecimentos válidos (ou não válidos), é o científico. A “verdade” construída nas sociedades ocidentais está centrada nele e nas instituições que o produzem, como escolas, universidades, igrejas, a mídia e a própria escrita. Instituições essas que, por sua vez, encontram-se não isentas de interesses. Desta forma, são repartidos conhecimentos e verdades guiados em um processo de produção por crenças, costumes e interesses.

Tratando a escola como uma dessas instituições, não se pode deixar de lado o fato de que a repartição dos saberes e a produção de verdades caminham lado a lado com a produção econômica e poder político. O espaço escolar, pensado sob esta perspectiva, assume papel de extrema relevância no estabelecimento dos processos normalizadores. Em *Vigiar e Punir*, ao trazer suas reflexões sobre a questão da disciplina, Foucault expõe como o sistema escolar, em seu modelo, substancialmente contribui para a construção de sujeitos “dóceis”, organizando “uma nova economia do tempo de aprendizagem”, fazendo “funcionar o espaço escolar com máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2014b, p.144).

A disciplina seria um instrumento de dominação, destinado ao controle dos comportamentos. Portanto, o estabelecimento da relação entre o modelo e a repartição dos saberes confere a noção de quais discursos são constitutivos da noção do sujeito estudante em diferentes instâncias e a interdição da voz do sujeito estudante da EJA acaba por reduzir seu lugar ao de replicador.

## **5 CONCLUSÕES DA CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO**

A educação no Brasil, em seu processo de construção, alicerçou-se em modelos direcionados à não participação popular nos espaços escolares. As abordagens pensadas nos trabalhos pressupunham um sujeito estudante inserido em práticas sociais historicamente qualificadas, oriundas de saberes validados. O processo de “Democratização do Ensino” acabou levando ao aumentado número de escolas de forma substancial. Ao mesmo tempo, esse aumento no número de escolas trouxe consigo o aumento no contingente de estudantes presentes nas instituições. Percebe-se, então, uma incoerência estrutural nessa dinâmica das escolas: o modelo escolar vigente, regular, fora construído direcionando seus interesses à classe média letrada, o que instalava uma situação caótica nos modelos de ensino com a chegada dos iletrados, filhos de uma classe trabalhadora recém-chegada à escola.

Dentro dessa realidade, a Educação de Jovens e Adultos, dotada de uma pretensa autonomia, foi sendo estruturada para recepcionar os excluídos dentro dos excluídos. Fora da idade supostamente correta para as salas de aula, o indivíduo estudante da EJA acabou por ser encaixado em uma lógica escolar que pressupõe, para esse sujeito, espaços outros, diferentes aos do aluno dito regular, visão essa que pôde ser construída durante o desenvolvimento da pesquisa vigente. Durante a breve abordagem histórica trazida no capítulo dois, assim como o olhar documental proposto no capítulo três, pôde ser visto que esse segmento de educação surge e vai sendo estruturado aliado às demandas sociais e, de forma mais enfática, econômicas de cada momento histórico: ao programa, fica a responsabilidade de habilitar os indivíduos à funcionalidade social, mais especificamente, ao mercado de trabalho. Nesse processo de habilitar, entretanto, é possível visualizar que as possibilidades desse sujeito estudante são determinadas, marcadas pelas interdições geradas nas regularidades encontradas na história e em suas materialidades e, dentro dessa lógica, ratifica-se a terceira hipótese: o programa de Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como espaço de diferenciação e, porque não dizer, exclusão, dentro da instituição escola já que, para o sujeito do programa, as práticas construídas sutilmente hierarquizam espaços e possibilidades, interditando, para esse sujeito, a qualificação de seus saberes.

### **5.1 Das regularidades às interdições**

Dos discursos que circundam a formação do sujeito estudante da EJA, aquele que caracteriza uma evidente regularidade refere-se à demarcação do trabalho como continuação dos

processos iniciados dentro das salas de aula. A história nos mostrou que o segmento educacional em questão foi desenvolvido de forma a constituir mão de obra necessária à manutenção do sistema econômico, sistema esse que foi sofrendo modificações de forma a adequar-se às demandas sociais. Essas demandas trouxeram-nos a uma realidade na qual a não-escolarização representa o que existe de feio e indesejável na sociedade e, nessa perspectiva, quanto maior o número de indivíduos escolarizados, maior a sensação de seguridade social. No entanto, há de se atentar o olhar para o fato de que, no caso da EJA, a escolarização, contraditoriamente nomeada de “educação”, atende à produção de um sujeito ao qual não é suposto o alto nível de instrução. Essa interdição é percebida na ausência de qualquer abordagem sobre universidade não só na Proposta Curricular do programa como no próprio livro didático. Ao sujeito estudante da Educação de Jovens e Adultos, é reservado o espaço da “não-intelectualidade”, representada por trabalhos que gozam de menos prestígio social.

Há de se compreender que a escola, enquanto instituição, colabora na manutenção desse hiato entre a universidade e o sujeito estudante da EJA porque, entre suas funções, está incutida a ordenação, que pressupõe a inserção dos indivíduos da EJA nos processos de escolarização, fato esse que não necessariamente pressupõe sua inclusão. Além disso, Foucault (2015b) ressalta, ainda, que cabe à alta burguesia velar para que as universidades continuem sendo lugares de exclusão, lugares onde se crie um meio que não se proletarize. Seguindo essa premissa, em um programa destinado historicamente ao proletariado, configura-se-ia uma incongruência o incentivo à continuação da escolarização, ratificando, assim, a primeira hipótese levantada na pesquisa.

Foucault (2015b) também esclarece, em seus dizeres, que a maneira como cada sociedade, ao longo da história, transmite os saberes subjetivos é determinada por um sistema complexo e esse sistema, segundo o autor, ainda não foi completamente estudado justamente porque os grandes centros de distribuição de conhecimento entendem, nessa interdição, a possibilidade de manutenção da hierarquia do saber. Essa hierarquia é solidificada pelos discursos que interpelam o fazer educacional, entre os quais o mais inequívoco é o da disciplina.

A disciplina materializa-se através do ritual, que encontra emergência na organização do espaço e nas formas de empoderamento do educador. Durante o processo de análise, tornou-se possível a identificação do educador enquanto figura importante no corpus e, dentro dessa

perspectiva, caracteriza-se, como superfície de emergência da disciplina, a regularidade nos enunciados que sugerem as verificações de respostas das atividades.

As verificações citadas anteriormente são ponto fundamental no processo de demarcação das possibilidades do sujeito estudante, uma vez que interdita a voz desse sujeito no processo de validação dos saberes trazidos pelo professor e pela obra analisada, argumento que corrobora a segunda hipótese levantada. A hipótese, em questão, é a de que, enquanto marca de seu lugar, coube, ao sujeito estudante, a apropriação de saberes qualificados pelo livro didático e pelo educador, em detrimento de outros possíveis (nesse caso, os seus próprios). O processo de verificação de respostas pode ser caracterizado, ainda, como superfície de emergência de um discurso que confere à dicotomia certo/errado poder de validação de saberes através do regime de verdade uma vez que, seguindo a linha de pensamento foucaultiana, “os saberes que são produzidos em cada época não são naturais, mas, sim, frutos das suas condições históricas, que também são condições políticas, ou seja, são atravessadas por relações de poder” (REIS, 2015, p.22). É possível, também, demarcar, como superfície de emergência do discurso da dicotomia, a organização segmentada das etapas do corpus como um todo, se atentarmos o olhar para o fato que, embora haja uma suposta construção de diálogo com os indivíduos, a voz do sujeito estudante é, em vários momentos, interdita na descontinuidade das abordagens, não havendo possibilidade de aprofundamento do debate sobre os temas propostos.

É importante ratificar que não há relações de poder onde não há liberdade e, por isso, é fundamental ao funcionamento dessa lógica que o sujeito estudante tenha a ilusão de liberdade materializada na perspectiva de realização das atividades, pois, ainda que, de forma subsequente, suas respostas sejam verificadas, ordenadas e delimitadas, a exposição de sua opinião pode representar, para o sujeito em questão, a possibilidade de resistência. Essa resistência pode (ou não) aparecer nas propostas de atividades que evocam a voz do sujeito aluno, sendo essa voz novamente interdita em enunciados como:

*“Qual será a intenção do eu poético ao contar a sua história?”*

*“O que o eu poético quis dizer com a expressão destacada a seguir: ‘O coração fica aflito/Bate uma, a outra fala’?”*

Enunciados que questionam a *intenção* de quem escreveu podem ser caracterizados como superfície de emergência do discurso que desvaloriza a possibilidade de construção de sentido

pelo sujeito estudante da EJA, redirecionando, a esse sujeito, o lugar de receptor do que Michel Foucault, em *A arqueologia do saber*, chama de consciência coletiva. Essa consciência coletiva viria a interligar discursos, massificando indivíduos através do poder e de seus efeitos.

O breve passeio pela história da EJA no Brasil mostrou-nos que o sujeito estudante do programa é um espaço que, na maioria das vezes, é ocupado por indivíduos em situação de desprestígio social, o que possibilita (ou motiva) a desqualificação dos processos identitários construídos por eles. A desvalorização da interpretação do sujeito aluno, ao tratar da “intenção” do escritor, mostra-nos que a organização dos enunciados pode ser compreendida como a condição para funcionarem os discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder.

A reflexão desenvolvida leva-nos, então, à construção de sujeito ao qual não é conferido o poder de questionar; a este sujeito, caberia apenas a apropriação e replicação, entendidas como condições de sustentação de seu encaixe institucional e, porque não dizer, demarcação do espaço do corpo discente do programa dentro da própria sociedade.

## **5.2 Entornos da construção de uma pesquisa**

A Educação de Jovens e Adultos sempre foi uma paixão. Ao longo da minha experiência docente, fui agraciada, desde o meu primeiro momento em sala de aula, com o trabalho com esse segmento tão especial da escola. E muitos foram os enfrentamentos encontrados! Todos os entornos do mau funcionamento da escola no turno noturno, o cansaço dos meus alunos, a falta de transporte, merenda, e outras questões que possibilitam a permanência escolar, a corrupção, a violência... Questões múltiplas que acabam tornando esse segmento um espaço de diferenciação dentro da instituição.

Essa seção, então, caracteriza-se como espaço para trazer à tona as inquietações que possibilitaram o nascimento dessa pesquisa e, principalmente, as inquietações que ainda persistem e que possibilitarão a continuação do trabalho vigente já que o que foi feito até aqui é parte de um processo de construção, e não um posicionamento definitivo.

As inquietações ainda persistentes possuem sua base alicerçada em um elemento chave: a própria noção de sujeito construída por Foucault em sua obra. Tratando sobre seus trabalhos, Foucault (2015b) anuncia que o alvo dos seus trabalhos não era propriamente o fenômeno do

poder. Ao contrário do que possa ser pensado por muitos, sua obra centrava-se nos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos. É possível dizer, então, que o que ele pretendia era estudar as formas de constituição do sujeito moderno.

Em um primeiro momento, Foucault dedicou-se a pensar as exterioridades. Referindo-se aos processos disciplinares que tendem a tornar o homem dócil politicamente e útil economicamente, como as instituições, sistemas de educação e saberes cientificamente validados, Foucault atentou seu olhar para os sujeitos enquanto imersos em relações de poder, jogos, que se estabelecem das microesferas para as macroesferas. Dentro dessas esferas, a sociedade faz do homem um sujeito atribuindo-lhe uma identidade como sua. A partir dessa lógica, é possível dizer que o sujeito seria um lugar possível de ser ocupado por diferentes indivíduos, conforme já foi dito no capítulo 3.

Atenta a essa fase do pensamento foucaultiano, a pesquisa aqui apresentada caracteriza as superfícies de emergência de discursos que interpelam as exterioridades do sujeito da EJA, a saber, a PCEJA e, principalmente, o livro didático do programa.

Há, entretanto, a necessidade de serem construídas algumas ressalvas sobre as reflexões foucaultianas a respeito da constituição dos sujeitos. Conforme já trazido no capítulo três, na perspectiva do filósofo, a liberdade é condição fundamental para o funcionamento das relações de poder. Não devemos, dessa forma, considerar que as ditas exterioridades subjugam os sujeitos em seu processo de constituição de forma a podar-lhes a possibilidade de resistência pois, sem liberdade, não há poder.

Ainda que restrita a possibilidade de resistência, a liberdade configura-se como elemento fundamental na constituição dos sujeitos uma vez que abre espaço, ainda que de forma ínfima, à formação de outras formas de subjetividade. Sendo assim, o sujeito é constituído a partir de relações intersubjetivas em que há espaço para a manifestação da liberdade, que possibilita a criação de si mesmo como um sujeito livre e autônomo.

Observa-se, então, um movimento do conceito de sujeito dentro da obra do autor: em um primeiro momento, temos um sujeito objetivado pelas ciências humanas e fruto de relações de poder. De forma complementar, temos um sujeito livre e capaz de constituir a si próprio através do governo de si, controle dos apetites e domesticação dos afetos.

Atenta a esse desdobramento do pensamento do autor, a inquietude quanto ao processo de continuidade da pesquisa se intensifica, já que pensar as práticas de si sugere uma reflexão a partir de perspectiva do indivíduo aluno da EJA sobre sua condição de estudante do programa.

Outro ponto de inquietação fundamenta-se na dificuldade que tive em encontrar pesquisas que trouxessem o olhar do indivíduo estudante sobre diferentes aspectos do programa de Educação de Jovens e Adultos. As pesquisas encontradas, muitas utilizadas como fundamentação teórica para o trabalho aqui vigente, trouxeram a EJA a partir do olhar do docente, das instituições e do governo.

Retomando as reflexões de Foucault, é possível pensar, então, que o pensamento sobre o sujeito estudante da EJA deve ser pautado em três vértices que se conectam no estabelecimento de uma relação triangular complementar: de forma inicial, abordamos as exterioridades que delimitam os espaços de possibilidades e interdições dos sujeitos (nesse caso, uma breve análise histórico-documental, seguida de uma leitura reflexiva do livro didático do programa) para, em continuação do processo de pesquisa, pensar as práticas de si, trazendo o olhar do indivíduo estudante sobre o que significa ser estudante da EJA. O efeito desse tipo de análise será, então, a possibilidade de se construir novas formas de subjetividade, dentro dos limites possíveis a serem ultrapassados.

Saliento, então, que a pesquisa aqui exposta não pretendeu dar (e não daria) conta de todos os processos que interpelam a subjetividade na EJA. Em seu desenvolvimento, essa pesquisa foi se constituindo como pontapé inicial de um projeto maior.

Esse projeto surge da crença na existência de uma necessidade de se pensar esses sujeitos na perspectiva de que o próprio docente não se torne responsável pela restrição dos indivíduos em sala de aula. Como foi visto no capítulo três, é possível se pensar em um sujeito docente que tenha, com marca de seu espaço, a interdição do sujeito aluno, uma vez que essa interdição demarcaria seu espaço de maior prestígio na hierarquia das relações de poder.

Entretanto, também vimos que, seguindo a linha de pensamento foucaultiana, há a possibilidade de resistência. Assim, como indivíduos docentes, podemos resistir às atratividades do poder, em suas nuances, fomentando outras subjetividades.

Assim, penso na continuidade desse trabalho enquanto fruto de uma prática que me comove e que, a cada dia, me mostra que caminho seguir e que tipo de docente eu pretendo ser.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Pedro Ernesto Ribeiro. **O movimento Diretas Já e o papel dos jornais “o grito da Terra” e “Feira Hoje” no município de Feira de Santana.** 2014. 61f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Cachoeira.

BAHIA. **Política de EJA da Rede Estadual.** Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2009.

BARON, D. Language and education: the more things change. In: ADAMS, M.; CURZAN, A. (Ed.). **Contours of English and English language studies.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2011, p.17-33.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, n. 2, p.196-209, 2015.**

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 29 nov 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC) – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 14 jul.2015a.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos :segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras – Educação de jovens e adultos em espaços populares.** São Paulo : Ática, 2010.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação, São Paulo, v.29, n.2, p.65-78, nov/2006.** Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/trans/v29n2/v29n2a06.pdf>> Acesso em: 29 abr 2016

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 12.ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa, Porto Alegre, n. 114, p. 197-223, nov./2001**

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2014a.



FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. 2.ed. Organização de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Coleção Ditos e Escritos II)

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 6.ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo : Martins Fontes, 1992

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3.ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005a

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. 3.ed. Organização de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b (Coleção Ditos e Escritos IV)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015c

FOUCAULT, Michel. Política e Ética: uma entrevista. In:\_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 42.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014b

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Foucault e a teoria do discurso. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Org.). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.p. 9-23.

KHALIL, Marisa Martins Gama. Teorias e alegorias da interpretação: no theatrum de Michel Foucault. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Org.). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.p. 217-230.

MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos: lições da história**. São Paulo, 1999.

MANACORDA, M. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MILANEZ, Nilton. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Org.). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.p. 183-200.

MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaína de Jesus. Geometria discursiva entre Nietzsche e Foucault. IN: MILANEZ, Nílton; GASPAR, Nádea Regina. (orgs.) **A (des)ordem do discurso**. São Paulo:Contexto, 2010.

MOURA, M da G. C. **Educação de jovens e adultos no Piauí – 1971 a 2002**. Disponível em; [www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br). Acesso em: 01 set 2007.

NEVES, F. M. **O Método Lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro.** Mimeog. 2007.

NOTO, Carolina de Souza. **A ontologia do sujeito em Michel Foucault.** 147f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORELLANA, Rodrigo Castro. As Palavras e as Imagens: uma Arqueologia da Pintura em Foucault. **Princípios Revista de Filosofia.** Natal (RN), v. 21, n. 35, p. 5-35, Janeiro/Junho de 2014.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEZ, Tiaraju Dal Pozzo. **Pequena Análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível.** In Seminário em Ciências Humanas. 7º ed. Londrina: VII Seminário em Ciências Humanas. Londrina. Eduel, 2008. p. 1-14. Disponível em <[http://www.uel.br/eventos/sepeh/sepech08/arqtxt/resumos\\_anais](http://www.uel.br/eventos/sepeh/sepech08/arqtxt/resumos_anais)> Acesso em: 23 abr 2016.

REIS, Adriana dos. **Reflexões sobre os discursos de sujeitos evadidos das escolas públicas de Conceição do Jacuipé – BA.** 190 pp. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

SALES, Sheila Cristina Furtado; COSTA, Gicélia Aparecida Cotrim; OLIVEIRA, Jurenilda Prado. A Trajetória da Eja no Estado da Bahia: da suplência à aceleração. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p.115-128, 2009

SILVA, C. P. da; VILLA, V. **Teoria e prática da educação de jovens e adultos no Brasil e a formação dos professores.** Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/545\\_207](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/545_207)>. Acesso em 25 nov 2015.

SILVA, Cícero de Oliveira et al. **EJA 8º ano.** 2.ed. vol.3. São Paulo: IBEP, 2009

SILVA, Jerry Adrianida. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!**- Dissertação (mestrado).191 p. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

## **ANEXOS**

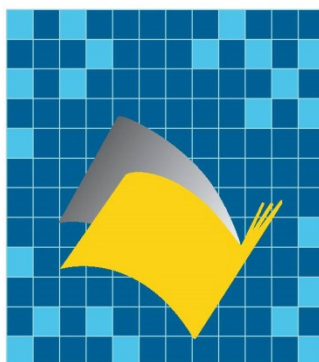
Anexo 1:

PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE  
**JOVENS E ADULTOS**

Segundo Segmento do Ensino Fundamental  
(5º a 8º série)

Volume 1

Introdução



**Ministério da Educação**  
Secretaria de Educação Fundamental

Brasília 2002

## Apresentação

A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação organizou esta *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA* (correspondente à etapa de 5ª a 8ª série), com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA.

A COEJA, que já oferece materiais para subsidiar o trabalho das secretarias de educação e das escolas que atuam no Primeiro Segmento da EJA (de 1ª a 4ª série), tem recebido inúmeras solicitações no sentido de organizar, para o Segundo Segmento, sugestões que sejam coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, mas que considerem as especificidades de alunos jovens e adultos, e também as características desses cursos. Assim, preparou esta proposta curricular, organizada em três volumes:

**Volume 1:** Apresenta, em duas partes, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular.

**Volume 2:** Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia.

**Volume 3:** Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

A primeira parte do Volume 1 faz uma breve retomada histórica da educação de jovens e adultos em nosso país, com a finalidade de situar os professores,







atores que neste momento participam da construção dessa trajetória. Segue-se uma compilação dos principais aspectos que dão suporte legal à Educação de Jovens e Adultos e de dados estatísticos globais que mostram a dimensão desse atendimento. Apresenta ainda dados coletados em um levantamento realizado pela COEJA junto a secretarias de educação, professores e alunos, que permitem uma caracterização mais detalhada do Segundo Segmento.

A segunda parte, com base no cenário delineado na parte anterior, tematiza questões importantes para a constituição de uma proposta curricular. A primeira delas refere-se tanto à construção do Projeto Educativo da Escola em que a EJA está inserida quanto à clara definição da identidade dessa modalidade de ensino.

Em relação à identidade, merecem atenção a perspectiva do acolhimento pela equipe escolar e as relações da escola com o mundo do trabalho e com a sociedade do conhecimento. São retomadas as concepções de Paulo Freire sobre a dimensão sociopolítica e cultural da educação de jovens e adultos e é feita uma análise das contribuições de teorias socioconstrutivistas nesse contexto. Discutem-se concepções como as de aprendizagem, conhecimento, contrato didático e avaliação e é proposta uma inversão da lógica que tradicionalmente orientou a organização curricular, tomando como ponto de partida não um conjunto de disciplinas – no qual umas são mais valorizadas do que outras – mas sim um conjunto de capacidades a serem construídas pelos alunos ao longo de sua formação.

Com esse propósito, os conteúdos são analisados em suas diferentes dimensões: seu papel, as formas de selecioná-los e organizá-los; apresentam-se orientações didáticas gerais e orientações sobre avaliação, discutindo distintas modalidades organizativas e aspectos da gestão do tempo, do espaço e dos recursos didáticos.

Os dois volumes dedicados às áreas curriculares

---

apresentam orientações específicas para cada área e abordam também questões da sociedade brasileira, como economia e política, ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo e outros temas relevantes.

Esta proposta curricular está inserida numa política educacional em que se destacam alguns princípios:

- a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos);
- a participação da comunidade na escola, de modo que o conhecimento aprendido resulte em maior compreensão, integração e inserção no mundo;
- a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos os que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- o fato de que os jovens e adultos deste país precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e de sua identidade;
- a certeza de que todos são capazes de aprender.

*Secretaria de Educação Fundamental*



**Anexo 2:**

**Secretaria da Educação  
do Estado da Bahia**

**Política de EJA da Rede Estadual**





## 1 - Concepção

Todo currículo e toda prática pedagógica estão amparados em uma concepção de educação, em uma visão de mundo que termina por indicar um determinado perfil do sujeito para quem se pensa o currículo. Assim, este material se inicia com a apresentação da concepção de educação que passa a organizar o novo currículo da EJA. Vale ressaltar que esta política toma forma a partir da escuta dos diversos sujeitos que fazem a Educação de Jovens e Adultos no nosso país e, especificamente, no nosso Estado.

### 1.1 Garantia do Direito dos Jovens e Adultos à Educação Básica

A proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. Conseqüentemente, a EJA orienta-se pelos ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social. Para Freire (2001, p. 15), o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras.

Para a garantia do direito dos jovens e adultos à Educação Básica, o currículo deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma.

Nesse sentido, os compromissos do Estado visam a assumir um novo fazer coletivo, o qual se instituirá a partir do diálogo com os próprios jovens e adultos, e com os educadores e educadoras da EJA.

Objetiva-se, assim, contribuir com a democratização e efetividade do processo educacional construído pela Educação de Jovens e Adultos do nosso Estado. Afinal, quem são os seus sujeitos? A que e a quem a EJA se destina? Que significado esta modalidade assume em uma sociedade que se pretende globalizada e pós-moderna? E ainda, quais as verdadeiras possibilidades educacionais que são oferecidas aos educandos jovens e adultos na sociedade da informação?

### 1.2 Sujeitos de direito da EJA

São sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico.



Faz parte da vivência concreta desse coletivo o exercício do papel de mães, pais, avós, líderes ou membros de associações de bairro, de classe entre outros. São sujeitos que se educam nas mais diferentes formas de trabalho, de organização social (família, igreja, comunidade, associações, sindicatos etc.) e, ainda, no espaço e tempo da escolarização dos seus filhos e netos. São diversos e vivem na diversidade produzindo cultura e conhecimento. Colocam-se, portanto, na Educação de Jovens e Adultos, como sujeitos de direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.

No cenário educacional, configuram-se enquanto aqueles que não tiveram passagens anteriores pela escola ou, ainda, aqueles que não conseguiram acompanhar e/ou concluir a Educação Fundamental, evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão entre outras.

O Prof. Miguel Arroyo nos alerta:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social. (ARROYO, 2005, p. 30)

Atualmente, é pacífico afirmar que, do público que efetivamente frequenta os programas e cursos da EJA, é cada vez mais reduzido o número de sujeitos que não tiveram passagens anteriores pela escola; e o crescimento da demanda indica, em número cada vez mais crescente, a presença de adolescentes e jovens recém-saídos da Educação Fundamental, onde tiveram passagens acidentadas.

O constante crescimento da EJA, portanto, tensiona o compromisso do Estado com o direito à Educação Básica das crianças e adolescentes. Faz-se necessário, então, reconhecer e afirmar que esta política tomará rumos mais acertados no trabalho em parceria com a Educação Fundamental e Média do nosso Estado.

A primeira condição para a garantia do direito à Educação Básica (às crianças, adolescentes, jovens e adultos) é conhecer quem são os verdadeiros sujeitos de cada modalidade educacional; saber sobre os tempos de vida e sobre as estruturas cognitivas que possibilitam o acesso ao conhecimento em cada um desses tempos. Na EJA, faz-se imprescindível o reconhecimento:

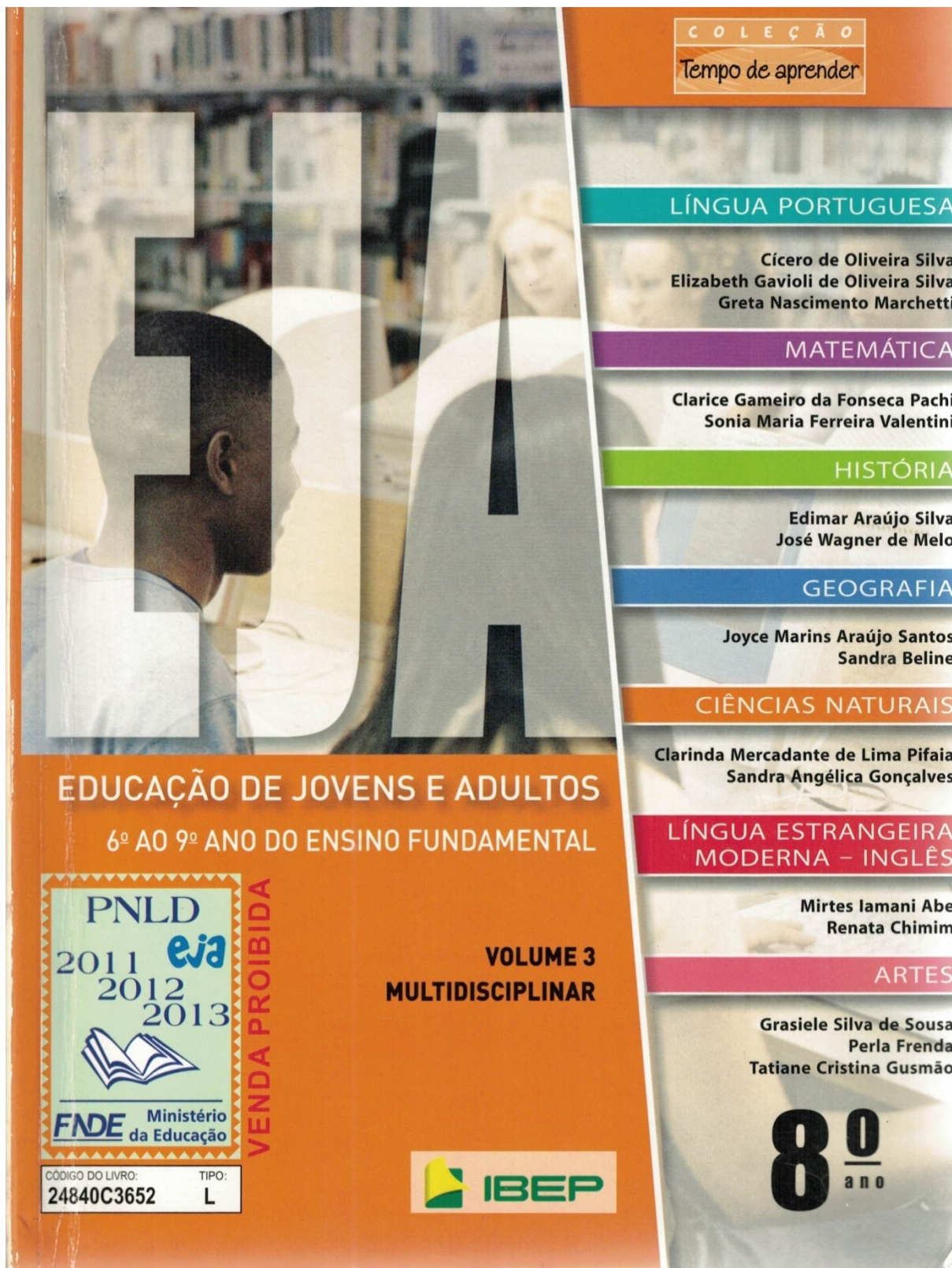
- a) dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez; e
- b) das experiências e vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos.

Em suma, é o *acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho que devemos assegurar na prática pedagógica específica de EJA.*





Anexo 3:





Anexo 4:





**CAPÍTULO 1** UNIDADE 1 • CIDADANIA E CULTURA

## Remexendo o baú da cultura

**Pra começo de conversa** *Abertura da pasáta.*

Para estudar o tema desta unidade, você vai participar de uma dinâmica de grupo. Antes, leia a letra da canção a seguir, pois é a partir dela que começaremos nossa reflexão.

“As ideias não são de ninguém – disse. Com o indicador, desenhou no ar uma série de círculos contínuos, e concluiu: – andam voando por aí, como os anjos.”

Gabriel García Márquez



Fotografia: Cristian Knapp/Embratur

Bonecos gigantes de Olinda, PE, 1999.

6



## Anexo 6:

L Í N G U A  
P O R T U G U E S A

**É**  
É  
a gente quer valer o nosso amor  
a gente quer valer nosso suor  
a gente quer valer o nosso humor  
a gente quer do bom e do melhor  
a gente quer carinho e atenção  
a gente quer calor no coração  
a gente quer suar mas de prazer  
a gente quer é ter muita saúde  
a gente quer viver a liberdade  
a gente quer viver felicidade [...]

**É**  
a gente quer viver pleno direito  
a gente quer viver todo respeito  
a gente quer viver uma nação  
a gente quer é ser um cidadão

**É...**

Gonzaguinha. Composição: Gonzaguinha.  
CD *Perfil*. Som Livre, 2004.

A partir da leitura da canção, discuta as questões abaixo com seus colegas e seu educador.

- Qual é a ideia de ser cidadão transmitida pela canção?
- Na sua opinião, o que é ser um cidadão?
- A sua opinião sobre o que é ser um cidadão está de acordo com a apresentada na canção? Por quê?

**Dinâmica de grupo**

Agora faça as atividades a seguir, orientado por seu educador.

1. Junte-se a um colega para formar uma dupla. O educador vai sortear um verso da canção para cada dupla.
2. Depois do sorteio dos versos, duas duplas devem se unir, formando um grupo de quatro alunos.

7

## Anexo 7:

### Desvendando o tema

Já discutimos um pouco sobre cidadania. Agora, faremos uma viagem pela cultura popular. E para aproveitá-la bem, em dupla ou em trio, sigam as orientações do seu educador para realizar a atividade a seguir.

### Trabalhando com texto

#### Texto - Fotografias

##### Etapa 1

Observe atentamente as imagens a seguir. Verifique os detalhes, as cores, os símbolos. Então, procure descobrir se as manifestações culturais representadas por essas imagens são do Brasil ou de outros países. Discuta a sua opinião com a turma e com seu educador.





## Anexo 8:



Fotografia: J. Arruda



Fotografia: Marco Antonio Sá/Kino



Fotografia: Mônica Zarattini/AE



Fotografia: Maria da Silva/Folha Imagem

### Etapa 2

Agora, identifiquem o nome da festa ou da manifestação cultural representadas a seguir e anotem no caderno. Depois confirmam as respostas com o educador.



Fotografia: Christian Knepper/Embratur



Fotografia: Eugenio Savio/Editora Abril



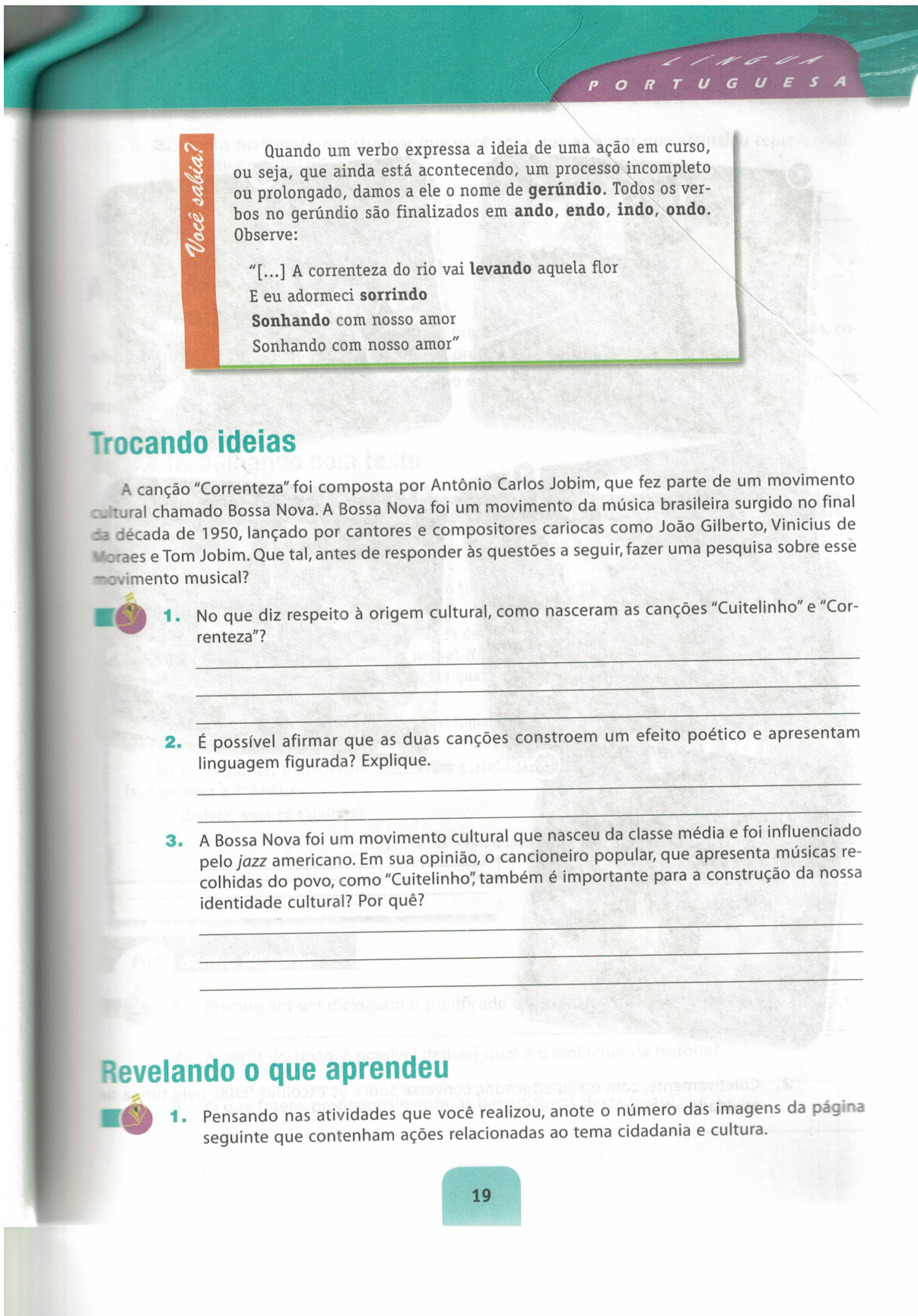
Fotografia: Luciana Velt/Folha Imagem



Fotografia: Alexandre Belém/Kino



## Anexo 9:




*Você sabia?*

Quando um verbo expressa a ideia de uma ação em curso, ou seja, que ainda está acontecendo, um processo incompleto ou prolongado, damos a ele o nome de **gerúndio**. Todos os verbos no gerúndio são finalizados em **ando, endo, indo, ondo**. Observe:


“[...] A correnteza do rio vai **levando** aquela flor  
E eu adormeci **sorrindo**  
**Sonhando** com nosso amor  
Sonhando com nosso amor”

### Trocando ideias

A canção “Correnteza” foi composta por Antônio Carlos Jobim, que fez parte de um movimento cultural chamado Bossa Nova. A Bossa Nova foi um movimento da música brasileira surgido no final da década de 1950, lançado por cantores e compositores cariocas como João Gilberto, Vinícius de Moraes e Tom Jobim. Que tal, antes de responder às questões a seguir, fazer uma pesquisa sobre esse movimento musical?

-  1. No que diz respeito à origem cultural, como nasceram as canções “Cuitelinho” e “Correnteza”?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. É possível afirmar que as duas canções constroem um efeito poético e apresentam linguagem figurada? Explique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. A Bossa Nova foi um movimento cultural que nasceu da classe média e foi influenciado pelo jazz americano. Em sua opinião, o cancionista popular, que apresenta músicas recolhidas do povo, como “Cuitelinho”, também é importante para a construção da nossa identidade cultural? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Revelando o que aprendeu

-  1. Pensando nas atividades que você realizou, anote o número das imagens da página seguinte que contenham ações relacionadas ao tema cidadania e cultura.



Anexo 10:

UNIDADE 1 • CIDADANIA E CULTURA

1  Fotografia: Bruno Miranda/Folha Imagem

2  Fotografia: Rosa Gaudiano/Studioior

3  Fotografia: Rosa Gaudiano/Studioior

4  Fotografias: Dida Sampaio/AE

5  Crianças da Aldeia Guarani Tenonde Porã/ Fotografia: Studioior

2. Coletivamente, com o seu educador, converse sobre as escolhas feitas pela turma na atividade anterior.

20

## Anexo 11:

3. Individualmente, registre por que você acha que as ações que assinalou representam cultura e cidadania.

### Ampliando o tema

Por meio das diferentes manifestações culturais, buscaremos ampliar as nossas informações, conhecendo diferentes realidades e situações de produção, recepção e interação artística.

Conhecer diferentes formas de comunicação é uma das maneiras encontradas para enxergarmos melhor o mundo, o outro e a nós mesmos.

### Trabalhando com texto

#### Texto - Causo

##### A senhora tabuleta

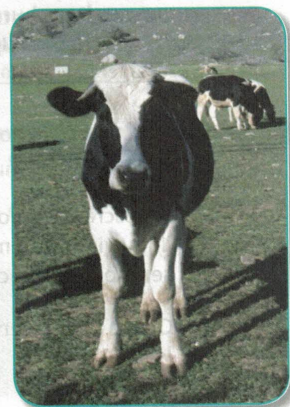
Era uma holandesa legítima. O fazendeiro trouxe, cheio de pose, e apresentou aos retireiros.

- Meus amigos, esta é uma leiteira campeã de torneios. É a maior conquista do nosso plantel! Linhagem nobre! Nome de rainha! É a Queen Elizabeth of England and Scotland! Pra quem não souber falar, vou escrever o nome aqui na tabuleta...

E o fazendeiro escreveu: Quim Elizabeti ovi Ingländi endi Escotiland! Pendurou a tabuleta no pescoço da vaca e deixou-a no curral.

No dia seguinte, os retireiros chamavam carinhosamente a holandesa para a **ordenha**:

- Tabuleta, vem cá tabuleta!



Fotografia: AbiStock


Disponível em: <[www.sitiodocaipira.com.br](http://www.sitiodocaipira.com.br)>. Acesso em: 18 set. 2006.

#### Por dentro do texto

1. Procure em um dicionário o significado das palavras "retireiro" e "plantel" e anote-os.
2. A partir do texto, é possível deduzir qual é o ambiente da história?
3. O que fazem, profissionalmente, as personagens desse texto?



## Anexo 12:

4. Que intenção tem a personagem ao dizer: “– Meus amigos, esta é uma leiteira campeã de torneios. É a maior conquista do nosso plantel! Linhagem nobre! Nome de rainha!”  
\_\_\_\_\_
  5. Observe as duas maneiras pelas quais o texto se referiu ao nome da vaca:  
a) Queen Elizabeth of England and Scotland.  
b) Quim Elizabeti ovi Inlandi endi Escotilandi (registro da tabuleta).  
Por que o texto que o fazendeiro registrou na tabuleta está escrito de um jeito diferente do que consta no parágrafo anterior?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  6. Por que os retireiros acabam chamando a vaca de tabuleta?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  7. O texto da tabuleta foi escrito na língua inglesa padrão? Como você chegou a essa conclusão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  8. Qual é o sentido da palavra “senhora” no título do texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  9. Algumas pessoas costumam usar expressões desse tipo: “Era uma **senhora** casa!” ou “Era um **senhor** churrasco!” É possível usar uma expressão como essa para a vaca descrita no texto? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
-  1. O que você achou da solução dada pelos retireiros quando precisaram chamar a vaca para a ordenha?
2. Ao escrever o nome da vaca, o fazendeiro deduziu que os retireiros desconheciam a língua inglesa. Em sua opinião, desconhecer outros idiomas está relacionado ao fato de ser morador do campo, do interior ou da zona urbana? Por quê?
  3. Qual a relação entre as personagens presentes no caso e o uso da língua?

## Um olhar para a língua

1. Leia esta frase dita pelo fazendeiro:

– Meus amigos, **esta** é uma leiteira campeã de torneios.

Agora releia o texto completo e responda: A que ou a quem a palavra “esta” se refere?

2. Se a palavra vaca não aparece nenhuma vez no primeiro parágrafo do texto, como é possível saber que nele se está falando desse animal?

## Aprofundando o tema

### Trabalhando com texto

Volte o seu olhar para alguns retratos do Brasil, observando as próximas imagens:

#### Texto - Tela

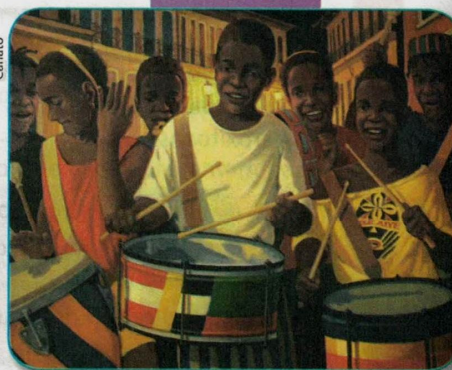
Tela 1



Vivaldo Ramos

Vivaldo Ramos.  
Brasil - Futebol rei, 1983.  
Óleo sobre tela e eucatex,  
59,5 x 49,7 cm.

Tela 2



Canato

Canato.  
Meninos músicos do Ylê-ayê, 1999.  
Óleo sobre tela, 100 x 120 cm.

#### Por dentro do texto



1. Você já viu cenas parecidas com as imagens das telas acima? Onde?

2. O que mais lhe chamou a atenção nas telas 1 e 2?

3. As telas de Vivaldo Ramos e Canato representam duas manifestações populares da cultura brasileira. Quais são?



1. Em sua opinião, por que o povo se interessa tanto por essas duas manifestações de cultura?