



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MARÍLIA ROCHA VIEIRA

DISCURSO OFICIAL E O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maceió
2013

MARÍLIA ROCHA VIEIRA

**DISCURSO OFICIAL E O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

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

Orientador: Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho

Maceió

2013

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

V658d

Vieira, Marília Rocha.

Discurso oficial e o processo de subjetivação na educação de jovens e adultos / Marília Rocha Vieira. – 2013.

104 f.

Orientador: Helson Flávio da Silva Sobrinho.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 100-104.

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

CDU: 81'42



TERMO DE APROVAÇÃO

MARÍLIA ROCHA VIEIRA

Título do trabalho: "Discurso Oficial e o Processo de Subjetivação na Educação de Jovens e Adultos"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Helson Flávio da Silva Sobrinho

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGL/UFAL)

Examinadores:

Lidia Maria Marinho da Pureza Ramires

Profa. Dra. Lídia Maria Marinho da Pureza Ramires (UFAL-Campus Sertão)

Cy Stela Torres Barros Lameiras

Profa Dra Maria Stela Torres Barros Lameiras (UFAL)

Maceió, 09 dezembro de 2013.

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos que, mesmo diante de tantas dificuldades,
persistem na busca por novos conhecimentos.

Aos professores militantes, que acreditam e realizam uma prática pedagógica “para além do
capital”.

À vó Ercília.

E a todas as pessoas às quais são negadas “a leitura do mundo e das palavras”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e minha família por me dar força, luz e paz em todos os momentos, especialmente os mais difíceis.

Ao meu orientador, Professor Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho, por sua disponibilidade, leituras e sugestões. Minha amizade e gratidão.

À direção da escola Evanda Carneiro de Vasconcelos, por ter autorizado o desenvolvimento do presente estudo dentro da instituição de ensino, e à professora de Língua Portuguesa, que prontamente nos permitiu as observações de suas aulas.

Agradeço imensamente aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, pois tal colaboração foi imprescindível na compreensão do processo de subjetivação dos alunos na Educação de Jovens e Adultos.

À Professora Dra. Stela Lameiras, por pontuar minhas apresentações durante o processo de elaboração da pesquisa, por sua disponibilidade, pelas sugestões dadas na qualificação e defesa desta dissertação. Meu afetuoso reconhecimento.

À Professora Dra. Lídia Ramires, por suas leituras, apontamentos e principalmente por compor a banca de avaliadores na apresentação da presente pesquisa. Muito obrigada.

À Professora Dra. Ana Maria Gama Florencio, por sua gentil disponibilidade e por suas pertinentes colocações na banca de qualificação. Muito obrigada.

Aos amigos Ana Paula Oliveira, José Assis, Luciano Araújo, Mércia Pimentel, Juliana Tereza e Welma Julia, pelos conhecimentos construídos, socializados e por todos os momentos vivenciados.

Agradeço aos amigos Aderson Elias e Josefa de Lima, que tanto me ouviram falar sobre esta realização, pelos inesquecíveis momentos de leituras e reflexões realizadas durante nosso curso de graduação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística PPGLL – UFAL.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

“É preciso ousar se revoltar”

(Pêcheux, 1982)

RESUMO

Esta pesquisa analisa o Discurso Oficial e o processo de subjetivação dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O principal objetivo foi compreender como os mecanismos ideológicos funcionam, através das relações sociais, na constituição subjetiva dos alunos em seus processos de identificação, desidentificação e contraidentificação com a prática escolar dominante. O *corpus* é constituído por sequências discursivas extraídas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96; de um questionário e de uma entrevista semi-estruturada realizada com alunos da EJA. O estudo está embasado no referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso pecheutiana. Na Análise do Discurso, os sentidos e os sujeitos se constituem ao mesmo tempo em um processo que acontece na e pela linguagem, pois o discurso é práxis social. Desse modo, podemos compreender, por meio da análise do funcionamento discursivo, os mecanismos das determinações sociais nos processos de significação e as formações discursivas e ideológicas que sustentam os dizeres. Nas análises, identificamos, na LDB, um discurso de inclusão que silencia as contradições inerentes a uma sociedade de classes. Nos dizeres dos alunos, foi possível encontrar uma posição sujeito que dialoga com os sentidos produzidos nas práticas sociais dominantes, pois considera a educação como uma “nova” “oportunidade” de “continuidade” dos estudos. No entanto, encontramos também uma posição sujeito que questiona esse efeito de “verdade” e outra que ironiza o ensino, mostrando que os mecanismos ideológicos dominantes são possíveis de falhas. Verificamos, por fim, que a EJA é uma modalidade de ensino caracterizada, em seus mecanismos discursivos, por políticas públicas de (des) valorização e, na atualidade, possui como principal objetivo instrumentalizar os alunos para o exercício das atividades demandadas pelo modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Discurso. Educação de Jovens e Adultos. Ideologia. Subjetividade.

RESUMEN

Esta pesquisa analiza el Discurso Oficial y el proceso de subjetivación de los alumnos en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El principal objetivo fue comprender como los mecanismos ideológicos funcionan, a través de las relaciones sociales, en la constitución subjetiva de los alumnos en sus procesos de identificación, desidentificación y contra identificación con la práctica escolar dominante. El corpus es constituido por secuencias discursivas de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), Ley nº 9.394/96; de un cuestionario y de una entrevista semi estructurada realizada con alumnos de EJA. El estudio está basado en el referencial teórico y metodológico del Análisis del Discurso pecheutiana. En el Análisis del Discurso, los sentidos y los sujetos se constituyen al mismo tiempo en un proceso que ocurre en el y por el lenguaje, pues el discurso es praxis social. De ese modo, podemos comprender, por medio del análisis del funcionamiento discursivo, los mecanismos de las determinaciones sociales en los procesos de significación y las formaciones discursivas e ideológicas que sostienen los discursos. En los análisis, identificamos, en la LDB, un discurso de inclusión que silencia las contradicciones inherentes a una sociedad de clases. En los discursos de los alumnos fue posible encontrar una posición sujeto que dialoga con los sentidos producidos en las prácticas sociales dominantes, pues considera la educación como una “nueva” “oportunidad” de “continuidad” de los estudios. Por lo tanto, encontramos también, una posición sujeto que cuestiona ese efecto de “verdad” y otra que ironiza la enseñanza, mostrando que los mecanismos ideológicos dominantes son posibles de fallas. Verificamos, por fin, que la EJA es una modalidad de enseñanza caracterizada, en sus mecanismos discursivos, por políticas públicas de (des) valoración, en la actualidad, posee como principal objetivo instrumentalizar a los alumnos para el ejercicio de las actividades demandadas por el modo de producción capitalista.

Palabras-clave: Discurso. Educación de Jóvenes y Adultos. Ideología. Subjetividad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO	17
1.1 Língua, História e Ideologia	17
1.2 Condições de produção do discurso	23
1.3 Formações ideológicas e formações discursivas	25
1.4 Intradiscursos, memória discursiva e interdiscurso	28
1.5 O funcionamento ideológico e a constituição do sujeito do discurso	30
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	35
2.1 As iniciativas públicas de (des) valorização	35
2.2 A redemocratização do país e as conquistas educacionais	46
3. O DESVELAMENTO DISCURSIVO E A COMPREENSÃO DOS EFEITOS DE SENTIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS	49
3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Educação de Jovens e Adultos: os efeitos de sentido de um discurso de “inclusão”	53
3.2 O processo de subjetivação na educação de jovens e adultos: na materialidade linguística os efeitos da ideologia	77
4. CONSIDERAÇÕES	96
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura no cenário educacional brasileiro como um sistema de ensino marcado por várias iniciativas que, em grande parte, estão associadas aos interesses políticos e econômicos dominantes. De certa forma, concretizadas sempre em planos secundários, as políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos possuem, em sua essência, um caráter emergencial, pois são pensadas e efetivadas com a finalidade de legitimar um perfil de “cidadão” que atenda aos interesses da ordem social vigente.

No Brasil, por volta de 1930, em decorrência do processo de industrialização e urbanização, a educação de adultos começa a ser valorizada. Essa nova fase econômica está associada à necessidade de escolarização dos operários, possibilitando o domínio das novas técnicas de produção. Outro motivo que contribuiu para a elaboração e a concretização de projetos direcionados à educação de adultos foi o alto índice de analfabetismo existente no Brasil, que impossibilitava, por exemplo, o exercício do direito ao voto.

Nesse período, com a finalidade de retirar o país do analfabetismo e aumentar as bases eleitorais, o governo planejou algumas ações direcionadas à escolarização de jovens e adultos, solicitando, em sua realização, o apoio da sociedade civil. Segundo Moura (1999), somente em 1947 foi lançada a primeira campanha nacional direcionada à Educação de Jovens e Adultos no âmbito das políticas públicas. Nomeada “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos” (CEAA), a ação apresentava como proposta a alfabetização de jovens e adultos em um período de três meses e a conclusão do ensino primário em sete meses.

Essa iniciativa passou por severas críticas, pois a campanha desenvolvida em grande parte das regiões brasileiras não correspondeu às expectativas esperadas. Muitas pessoas que passaram por essa formação não sabiam fazer, ao término do curso, o uso da leitura e da escrita nos padrões esperados para uma pessoa letrada.

De todas as ações da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a única que obteve os resultados esperados foi a desenvolvida na região de Pernambuco. Coordenada por Paulo Freire, essa prática educativa possuía uma proposta transformadora, pois, nesse método de ensinar, existia a associação entre os conteúdos e a realidade dos alunos, possibilitando a compreensão das desigualdades sociais e para possíveis intervenções.

Os estudos e a prática pedagógica de Freire mostraram que o alto índice de analfabetismo existente no Brasil não é a causa dos problemas sociais, visto que se trata de uma consequência das relações sociais de uma sociedade contraditória. Em 1964, em virtude do início do regime militar, a pedagogia de Paulo Freire foi extinta, pois passou a ser vista como uma ameaça ao sistema político então em vigor.

A partir desse momento, a educação de jovens e adultos volta a ser fundamentada nos ideais conservadores com a criação de novas campanhas, como a Cruzada ABC e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 e substituído pela Fundação Educar em 1985, durando até 1990. Durante a ditadura militar, em resposta às práticas pedagógicas efetivadas nessa modalidade de ensino, inúmeras campanhas de caráter popular foram desenvolvidas no Brasil com concepções e práticas que faziam referência ao trabalho desenvolvido por Paulo Freire. Tais práticas reivindicavam novas ações educativas, que contribuíssem para valorização da educação de adultos.

Posteriormente, com o processo de redemocratização do país, algumas exigências foram atendidas, entre elas a garantia do acesso aos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, através da promulgação da Constituição de 1988. Entretanto, muitas medidas concretizadas nos anos 90 não fizeram referência às expectativas geradas pela referida Lei. Nesse período, o Brasil passava por várias reformas que, impulsionadas pelas ideias neoliberais, restringiam os recursos destinados às políticas públicas; os investimentos educacionais priorizaram, principalmente, a oferta do ensino básico para as crianças e os adolescentes.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96), a Educação de Jovens Adultos passa, mais uma vez, a ocupar um espaço específico na legislação educacional brasileira, ao assegurar aos alunos o “acesso” e “permanência” no ensino sistemático. Contudo, percebemos que, mesmo após a aprovação e vigor da nova LDB, a educação escolar não atende a todos os jovens e adultos.

Diferente dos objetivos que orientavam as campanhas de caráter popular, baseadas na pedagogia de Paulo Freire, as políticas públicas concretizadas na EJA possuem como finalidade atender aos interesses da classe dominante. Nesse sentido, muitas de suas ações não

possuem como prioridade oferecer aos alunos uma educação que possibilite aprender e fazer uso dos conhecimentos com vistas a mudar a estrutura social em que estão inseridos.

É partindo dessa problemática que, nesta pesquisa, temos como objetivo compreender a constituição subjetiva dos alunos na EJA. Trata-se de entender como os mecanismos ideológicos funcionam no processo de identificação, desidentificação e contraidentificação dos alunos em relação às práticas sociais efetivadas nessa modalidade de ensino.

Nosso interesse em analisar os efeitos de sentidos existentes no processo de constituição subjetiva dos alunos surgiu a partir das reflexões acerca das aulas observadas durante a disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa 4¹, quando nos deparamos com contradições em relação ao que a lei regulamenta e a educação que é efetivada em sala de aula. O ensino oferecido aos jovens e adultos pareceu-nos restrito à transmissão de conhecimentos sedimentados socialmente, em um espaço que não possibilita discussões ou problematizações das temáticas que são trabalhadas em sala de aula.

A partir dessa constatação, percebemos a necessidade de refletir sobre as seguintes questões: os fatores que impulsionaram o surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; a concepção de educação que fundamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; como os alunos são identificados na referida Lei; e como os alunos se constituem, subjetivamente, nessa modalidade de ensino.

Nossa hipótese inicial pressupõe que os processos discursivos de constituição subjetiva dos alunos mantêm relação com a formação oferecida, a qual, possivelmente, tem como principal interesse reordenar/submeter os jovens e adultos à ordem social vigente.

Para tanto, fundamentamos o presente estudo no referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso francesa, de vertente pecheutiana, em diálogo com os postulados de Marx e Mészáros e outros teóricos importantes para o desenvolvimento dessa reflexão.

Optamos em realizar o estudo com base na teoria da Análise do Discurso (AD) por esta ser uma área de conhecimento que, ao conceber o discurso como um espaço de conflitos entre posições ideológicas distintas, possibilita, por meio das análises discursivas, identificar os mecanismos das determinações sociais nos processos de enunciações dos sujeitos.

¹Disciplina cursada em 2010.1, na graduação em Letras, FALE-UFAL.

O *corpus* da pesquisa é composto por recortes do discurso Oficial que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos², por sequências discursivas extraídas de questionários e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, correspondente à 4ª etapa - 2º seguimento, na Escola Municipal Evanda Carneiro de Vasconcelos³, localizada na Cidade de Rio Largo-AL.

A escolha do *corpus* e os recortes realizados nos materiais empíricos que compõem esta pesquisa estão embasados na noção de *corpus* desenvolvida na AD. Para Courtine (2009), podemos construir um *corpus* de diferentes formas, a saber: por uma ou várias sequências discursivas; por sequências discursivas produzidas por um único locutor ou por vários; por sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas; por sequências discursivas produzidas em sincronia ou diacronia; a partir de arquivos ou *corpus* experimentais; e a partir de *corpus* de dimensão simples ou complexa.

Desse modo, a noção de *corpus* discursivo proposta pela AD é compreendida por Courtine como:

Um conjunto de sequências discursivas estruturadas de acordo com um plano definido referente a um certo estado das condições de produção de um discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, com efeito, uma operação que consiste em realizar por um dispositivo material de certa forma (isto é, estruturado de acordo com um plano), as hipóteses emitidas na definição dos objetos de uma pesquisa (COURTINE, 2009, p. 54).

Após esta definição, podemos acrescentar que o *corpus* da presente pesquisa se constitui por sequências discursivas construídas a partir de posições ideológicas heterogêneas. Dessa maneira, compreendemos com Orlandi (2006) que um *corpus* discursivo é instável e provisório, pois os enunciados são produzidos a partir de condições sociais, históricas e ideológicas determinadas. Por isso, os sentidos podem sempre ser outros e nunca se encerram em uma única análise.

Na seção 1, abordamos os pressupostos teóricos e metodológicos da AD francesa. Em seguida, apresentamos as categorias que utilizamos no decorrer das análises. As reflexões incidem principalmente em compreender como a ideologia funciona na constituição do sujeito

² Estamos tomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) - Artigo 7º incisos I e II, como discurso Oficial do Estado.

³ Vale ressaltar que o desenvolvimento da pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

do discurso e suas modalidades de subjetivação, visto que, conforme afirma Orlandi (2005), não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia.

Para a AD, o sujeito é constituído pela linguagem, pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Por meio da sua filiação aos saberes pertencentes às formações discursivas e ideológicas, o sujeito passa a assumir e/ou negar posições na sociedade. É importante destacarmos que os deslocamentos são possíveis mediante as possibilidades existentes na realidade, pois é o meio social em que o sujeito está inserido que lhe possibilita as escolhas com intervenção da subjetividade.

Já na seção 2, refletimos acerca dos fatores sociais que contribuíram para o surgimento de uma educação específica para os jovens e adultos no sistema educacional brasileiro. Nesse mesmo contexto de discussão, destacamos as ações sociais que reivindicaram seu reconhecimento jurídico e as principais iniciativas governamentais e não governamentais propostas e efetivadas na área.

Para isso, buscamos suporte teórico em documentos oficiais que tratam da EJA; nos estudos de Saviani (2008), que nos apresenta uma sistematização da história da educação no Brasil; na teoria e prática de Paulo Freire (1975), (1987), (1996), (2001), que, ao desenvolver um método próprio de alfabetizar, afirmou que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra; nas reflexões de Haddad e Di Pierro (2000), que tratam da escolarização de jovens e adultos no Brasil; nas colocações de Beisiegel (1997), que realiza uma reflexão sobre a construção do direito à educação para os jovens e adultos; entre outros estudiosos que pesquisam sobre as iniciativas, os avanços e os recuos existentes nas políticas públicas direcionadas à EJA, em âmbito local, nacional e internacional.

Em seguida, na seção 3, analisamos, inicialmente, a concepção de educação presente na Seção V da LDB nº 9.394/96, referente à EJA. Objetivamos, na presente reflexão, compreender como funcionam os mecanismos ideológicos que propõem garantir aos jovens e adultos o “acesso” e a “permanência” na escola. Desse modo, explicitamos, através dos efeitos de sentido produzidos pelas denominações “acessível”, “oportunidade apropriada” e “trabalhador”, as Condições de Produção (CPs), as Formações Discursivas (FDs) e Formações Ideológicas (FIs) que sustentam os dizeres da LDB e as possíveis razões que, na atualidade, sustentam a Educação de Jovens e Adultos.

A realização da análise nos possibilitou a compreensão de que, à primeira vista, os dizeres presentes na LDB produzem sentidos de “inclusão”, na medida em que assegura legalmente o “acesso” e a “permanência” na escola para os jovens e adultos que nunca frequentaram a instituição ou que não continuaram os estudos. No entanto, os efeitos de sentido produzidos silenciam que a instituição escolar não é acessível a todas as pessoas, reproduzindo a desigualdade social no acesso à educação formal.

Na segunda parte da seção três, investigamos como os alunos (se) significam a (na) EJA. Ao analisarmos os dizeres dos alunos, identificamos uma posição sujeito que corrobora com o discurso de “inclusão” presente na LDB nº 9.394/96, pois acredita que a educação oferecida pelo Estado é uma nova oportunidade, uma nova chance de concluir os estudos, permitindo, ao término da formação, conseguir um emprego “melhor”.

Por outro lado, também foi possível encontrar uma posição sujeito que questiona a educação oferecida; porém, a enxerga como uma possibilidade para melhorar sua condição social. Verificamos, ainda, outra posição sujeito que, ao produzir sentidos de ironia, faz pouco caso da EJA, rompendo, conseqüentemente, com os dizeres pertencentes às FDs Pedagógica e Jurídica, presentes no discurso da LDB e demais dizeres.

A maior parte dos enunciados analisados é constituída por discursos que retomam o pré-construído⁴ de que a educação permite democraticamente melhores oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, uma vida melhor. No entanto, constatamos, por meio das observações das aulas de língua portuguesa, que os conhecimentos “transmitidos” objetivam, sobretudo, a instrumentalização dos alunos para o exercício de atividades que terminam por atender a lógica do capital, prática que dialoga com a concepção de educação fundamentada na LDB nº 9.394/96, reproduzindo a divisão social e técnica do trabalho no movimento de reprodução das relações sociais de produção.

Ao refletirmos acerca do sistema educacional efetivado no Brasil, visualizamos a existência de uma lacuna em relação aos direitos educacionais presentes na LDB e a capacidade de realização, por parte do poder público, de um ensino comprometido com a produção de novos saberes, que transforme a realidade dos sujeitos oprimidos.

⁴ Pêcheux (1997, p. 214) define pré-construído como “o ‘sempre já’ aí da interpelação ideológica que fornece - impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a formada universalidade - o mundo das coisas”.

Dessa forma, o desenvolvimento da presente pesquisa nos possibilitou a compreensão e comprovação de que, no decorrer dos anos, as políticas públicas concretizadas na Educação de Jovens e Adultos possuem, como principal objetivo, a função de (re) configurar os cidadãos nos moldes almejados pela sociedade capitalista.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

1.1 Língua, História e Ideologia

Na presente pesquisa, refletimos sobre o processo de subjetivação dos alunos na Educação de Jovens e Adultos. Para compreendermos como a ideologia funciona nas práticas sociais efetivadas nesta modalidade de ensino e as relações existentes entre este processo e a constituição subjetiva dos alunos, fundamentaremos nossa análise no referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso Francesa (AD).

Proposta por Michel Pêcheux⁵, a Análise do Discurso é considerada uma área de saber de entremeios⁶, pois se constitui a partir da ruptura e da (re) significação de três áreas distintas de conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Teoria do Discurso⁷.

Podemos afirmar, de acordo com Orlandi (2005, p.14), que:

Uma proposta em que o político e o simbólico se confrontam, essa nova forma de conhecimento coloca questões para a Linguística, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam.

Por meio da (re) significação e articulação dos conhecimentos pertencentes às três áreas de conhecimento acima citadas, Pêcheux estabelece um novo campo de saber que trabalha com a relação indissociável entre língua, história e ideologia. Assim, segundo Orlandi (2005, p.15), a linguagem é compreendida “como a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”, e é essa mediação que possibilita a “permanência”, “continuidade”, “deslocamento” e a “transformação” dos sujeitos e da sociedade em que estão inseridos, pois, conforme atesta a autora, “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”.

⁵ De acordo com Maldidier (1993, p.15), a AD foi constituída como um novo campo de conhecimento no final da década de 1960, na França, por Michel Pêcheux e um grupo de intelectuais ligados ao partido de esquerda. Inicialmente, os pesquisadores apresentaram como objetivo a elaboração de um dispositivo teórico e analítico capaz de desarmar ideologicamente os discursos dominantes da época.

⁶ A AD é considerada por Orlandi (2005) uma disciplina de entremeios, visto que no estudo dos processos de significação suas reflexões tocam “nas bordas da linguística, da psicanálise e do marxismo”.

⁷ Pêcheux e Fuchs (1997, p.164) afirmam que as três áreas, acima citadas, são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Os conhecimentos produzidos na AD possibilitaram a compreensão de que a linguagem não é transparente, a língua não é considerada um sistema fechado e nem o sentido, na relação entre língua e mundo, é dado literalmente. Buscamos, nesse campo de conhecimento, compreender como a língua se organiza em sua discursividade, pois, ao significar, os efeitos de sentido estão relacionados às determinações sociais, históricas e ideológicas, que possibilitam e determinam sua construção.

A partir da relação existente entre a língua, a história e a ideologia na produção de sentidos, Pêcheux (1990) define o discurso como objeto de estudo da AD, o qual é compreendido como efeitos de sentido entre os interlocutores. O estudo de como os discursos produzem sentidos se dá por meio da análise das relações existentes entre o político e o simbólico nos processos de significação. Por isso, conforme Orlandi (2005, p.10), com essa área de conhecimento podemos compreender “como as relações de poder são significadas, são simbolizadas” na sociedade.

Para a AD, os sentidos e os sujeitos são constituídos simultaneamente em um processo que acontece na/pela linguagem. Por isso, compreendemos, afirma ainda Orlandi (2005, p.21), que a enunciação não é simplesmente transmissão de informação, na medida em que o “funcionamento da linguagem põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história”. Dessa forma, podemos dizer que um mesmo enunciado, proferido em momentos históricos distintos, pode apresentar sentidos diferentes.

Nessa perspectiva materialista do discurso, consideramos a língua como a base dos processos discursivos. Trata-se do lugar de onde o discurso se materializa para produzir sentido, pois entendemos que a língua tem sua ordem própria, mas é relativamente autônoma, pois ao significar está sempre sujeita a falhas, aos equívocos, aos deslizes. Isso ocorre, segundo Pêcheux (2008), porque todo enunciado apresenta pontos de deriva que permitem a interpretação:

É nesse ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. É porque há essa ligação que as filiações históricas podem se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes (PÊCHEUX, 2008, p. 54).

Na constituição teórica da AD, mais especificamente na relação discurso e ideologia, as colocações de Pêcheux estão embasadas nos conhecimentos produzidos acerca do materialismo histórico e dialético, que possibilitam a compreensão de como a ideologia funciona nas relações sociais, principalmente no modo de produção e reprodução de uma sociedade. Assim, baseados nos pressupostos marxistas, Pêcheux e Fuchs (1990) notam que:

A região da ideologia deve ser caracterizada por uma materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica: mais particularmente, o funcionamento da instância ideológica deve ser concebido como ‘determinado em última instância’ pela instância econômica, na medida que aparece como uma das condições (não-econômicas) da reprodução da base econômica, mais especificamente das relações de produção inerentes a esta base econômica (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p.165).

A partir de 1970, ao estudar o funcionamento ideológico nos discursos, Pêcheux parte da concepção apresentada por Louis Althusser nos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)⁸. Nessa obra, Althusser desenvolve, ao realizar uma leitura da teoria Marxista, uma teoria geral das ideologias da qual decorrem três teses fundamentais que explicam, na percepção do referido autor, como a ideologia funciona na/atraves das práticas sociais.

Em sua primeira tese, Althusser (1985, p.85) afirma que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Nessa percepção, o autor afirma que “não são as suas condições reais de existência, seu mundo real, que os ‘homens’ ‘se representam’ na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as condições reais de existência” (op.cit. p.87).

Na segunda tese, o autor atesta que “a ideologia tem uma existência material” (idem, p.88). Essa existência material se dá no interior dos AIE, pois estes são os espaços privilegiados para a realização da ideologia. Para Althusser, o funcionamento dos AIE ocorre sempre subordinado à ideologia dominante. Nesse posicionamento, o autor defende que mesmo sendo lugares de lutas e disputas, os AIE são instrumentos utilizados para garantir a hegemonia da classe dominante, visto que são criados para assegurar a produção, reprodução e manutenção de uma formação social antagônica.

Com a terceira tese, Althusser ressalta que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Logo, o funcionamento da ideologia só é possível, nas práticas concretas, por meio

⁸ De acordo com Althusser (1985, p.68), “designamos pelo nome de Aparelhos Ideológicos do Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” como: a igreja, a escola, a família, o jurídico, o político, a cultura entre outros.

dos processos discursivos de significação. Nessa compreensão, Indursky (1997, p.19) acrescenta “que a categoria de sujeito preexiste ao indivíduo concreto e é ela que condiciona sua existência social”, pois ao mesmo tempo em que o indivíduo se reconhece como sujeito, ele passa a ocupar uma posição, de dominante ou de oprimido, na sociedade.

Observamos que, para Althusser (1985, p.106), em uma sociedade antagônica marcada pela lógica do capital, os AIE possuem como função específica a reprodução e exploração. “Com efeito, o Estado e seus Aparelhos, só têm sentido do ponto de vista da luta de classes, enquanto aparelho da luta de classes mantedor da opressão de classe e das condições da exploração e sua reprodução”, acrescenta Althusser.

Na formulação teórica da AD, Pêcheux retoma a concepção de ideologia presente nos AIE e avança ao explicitar que, em uma sociedade marcada pela luta de classes, os AIE não são apenas instrumentos de manutenção e reprodução das relações de produção; na sua compreensão, é exatamente no mesmo espaço onde os mecanismos da ideologia dominante funcionam, nas relações de exploração, que existe a possibilidade de resistência, de rupturas e de uma possível transformação das relações de produção existentes. Diz o autor:

Ao falar de ‘reprodução/transformação, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes, isto é cujo ‘princípio’ é a luta de classes. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação (PÊCHEUX, 1997, p.144).

Partindo dos pressupostos marxistas, Pêcheux reforça a afirmativa de que o funcionamento ideológico é determinado pela formação social⁹. Assim, em uma organização social caracterizada pelas relações antagônicas, estabelecidas entre capital e trabalho, a ideologia dominante cumpre a função de legitimar os interesses da classe detentora do poder político e econômico com o objetivo de que esta exerça a sua supremacia sobre a classe oprimida.

⁹ Silva Sobrinho (2011, p.111), baseado em Maldidier, afirma que “a leitura que Pêcheux faz dos textos de Althusser é original e escapa ao viés funcionalista difundido por leituras apressadas sobre os escritos althusserianos, já que compreende o movimento contraditório do real em seu caráter de reprodução/transformação das relações de produção”.

Dessa forma, em suas reflexões acerca da ideologia, Pêcheux (1997, p.151) realiza uma distinção entre Ideologia geral e ideologia dominante e explica que a Ideologia geral não se realiza nos AIE, pois esta não tem história. Da mesma forma, a Ideologia geral não pode ser confundida com formação ideológica ou com a ideologia dominante, pois a ideologia dominante é caracterizada historicamente e, vinculada ao inconsciente, cumpre a função de dissimular seu funcionamento no interior das formações discursivas que, por meio do interdiscurso, produzem sentidos de evidência para/no sujeito¹⁰.

O autor afirma que a ideologia burguesa não se fez dominante ao acaso e os AIE não podem ser considerados como símbolos da superioridade dominante. Para um maior entendimento, reforça que é no interior dos AIE que a ideologia se realiza e esta não pode ser compreendida como ideias, mas como “práticas concretas”, efetivadas na sociedade, visto que é por meio da instalação e do funcionamento dos “aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante” (PÊCHEUX, 1997, p.145).

Entretanto, não podemos considerar que os AIE são somente um espaço de realização da ideologia dominante e cumprem apenas a função de reprodução das relações de produção existentes. De acordo com Pêcheux (1997, p.145), os mecanismos ideológicos de resistências também podem exercer seu funcionamento e modificar a estrutura social atual. Assim, defende que “os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção”.

Na compreensão do autor, as relações de dominação e subordinação são definidas por uma formação social específica, em um momento histórico determinado, e realizadas nas práticas sociais. Pêcheux (1997) teoriza que as práticas concretas apresentam as possibilidades de mudanças, já que a instalação e o funcionamento dos AIE não ocorrem isoladamente, mas em um espaço de embate ideológico caracterizado por relações de forças antagônicas.

Por isso, Pêcheux (1997, p. 145) afirma que “seria absurdo pensar que, numa conjuntura dada, todos os aparelhos ideológicos de Estado contribuem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para sua transformação”, na medida em que são “as

¹⁰ As categorias de análise são separadas apenas para estudo, pois na constituição dos sentidos elas funcionam imbricadas. Mais adiante, discutiremos acerca das categorias, presentes na AD, que compõem nosso dispositivo teórico-analítico.

suas propriedades ‘regionais’ - sua especialização ‘evidente’ na religião, no conhecimento, na política, etc.” que possibilitam a existência das relações de desigualdades, pois:

As ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na ideologia. Isso equivale a dizer que não há na luta ideológica (bem como nas outras formas da luta de classes), posições de ‘classes’ que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas aos diferentes ‘objetos’ ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. É aí, na verdade que o vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se liga ao nível ideológico, na medida em que não são os ‘objetos’ ideológicos regionais tomados um a um, mas sim o próprio desmembramento em regiões (Deus, a moral, a Lei, a Justiça, a Família, o Saber, etc.) (PÊCHEUX, 1997, p. 146).

Nas relações estabelecidas em uma sociedade de classes, a ideologia dominante funciona sempre com o objetivo de legitimar a lógica da classe hegemônica, pois os mecanismos ideológicos existentes em uma sociedade antagonica possibilitam a reprodução das relações de produção de forma que seu funcionamento reprime a transformação destas mesmas relações e, conseqüentemente, o surgimento de uma nova formação social.

Sobre essa questão, Pêcheux (1997, p.146/147) discorre acerca da tese Althusseriana na qual “o conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado da formação social capitalista conteria também os sindicatos e os partidos políticos”.

A leitura de Pêcheux (1997, p.147) destaca que Althusser reflete sobre a função conferida a estas instâncias no complexo funcionamento dos AIE subordinados à lógica da ideologia dominante na qual “a classe da ideologia dominante assegura o ‘contrato’ e o ‘diálogo’ com o adversário de classe, isto é, o proletário e seus aliados, função com a qual uma organização do proletariado não pode, evidentemente, e como tal, coincidir”. Nessa tese, podemos compreender como são asseguradas e como funcionam as relações de desigualdades e subordinação no interior dos aparelhos; segundo Pêcheux (1997), é nessa relação que se estabelece a luta de classe:

A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com o dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 1997, p. 147).

O embate ideológico consiste no fato de que cada classe busca, por meio do funcionamento ideológico, concretizar seus próprios interesses, e essa prática não acontece de forma harmoniosa, pois a classe dominante luta por manter sua hegemonia e a classe oprimida resiste com o intuito de modificar as relações de produção existentes e conseqüentemente constituir uma nova formação social. Mas, essa ação tende a ser reprimida/freada pela ideologia burguesa, que, através de práticas sociais de toda ordem, política, filosófica, religiosa, científica, camuflam sua lógica com a finalidade de manter as relações de opressão.

1.2 Condições de produção do discurso

A categoria Condições de Produção (CP) surge, de acordo com Courtine (2009, p.46), primeiramente nos trabalhos realizados na Análise de Conteúdo, sobretudo na área da Psicologia Social e da Sociolinguística. Na Análise do Discurso, a primeira concepção empírica da categoria CP de um discurso foi formulada por Pêcheux (1990, p. 82), na AAD, no ano de 1969. Nesse momento, compreendia que as CP de um dizer faziam referência “a lugares determinados na estrutura de uma formação social”.

Tal definição contrapõe a concepção presente nos seguintes esquemas:

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

Em relação ao esquema informacional proposto por Jakobson, Pêcheux (1990, p.81) afirma que este apresenta um benefício para os estudos da linguagem, pois possibilita “pôr em cena os protagonistas do discurso bem como seu ‘referente’”. No entanto, nessa concepção o sujeito é visto como fonte de seu dizer e de suas vontades, o que nos impossibilita estudar o funcionamento ideológico como um determinante no processo de produção de sentidos entre os interlocutores.

Na sua primeira concepção de CP, Pêcheux (1990, p. 82) sustenta a hipótese de que os processos discursivos representam os lugares sociais, que possibilitam sua produção; a isso, acrescenta que “seria ingênuo supor que o lugar como feixe de traços objetivos funciona como tal no interior do processo discursivo”, pois os traços estão presentes nos efeitos de sentidos, que são produzidos em determinado dizer, mas a sua representação está

transformada para os sujeitos. Nesse momento, o autor afirma que no interior do processo discursivo temos o funcionamento das formações imaginárias, que cumprem o papel de conferir aos sujeitos a sua própria imagem e a imagem que fazem do outro.

Dessa forma, Pêcheux (1990, p. 82) observa que “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)”. Sobre esse processo, Courtine (2009, p. 49) acrescenta que:

A relação assim estabelecida entre lugares objetivamente definidos, em uma formação dada, e a representação subjetiva desses lugares, em uma situação concreta de comunicação, proporcionam interpretações nas quais o elemento imaginário domina ou apaga as determinações objetivas que caracterizam um processo discursivo.

Entretanto, Courtine (2009, p. 50) afirma que na sua primeira formulação da noção de CP, Pêcheux (1969) não estabelece um deslocamento em relação à concepção presente na psicologia social e na sociolinguística, conforme pretendia romper, pois “o recurso ao esquema da comunicação de Jakobson permite compreender as condições (históricas) da produção de um discurso, como as circunstâncias da produção (no sentido psicolinguístico do termo)”. Desse modo, percebemos, na formulação de Pêcheux, que os dizeres são produzidos a partir de cada locutor, os quais possuem a sua imagem projetada por meio das formações imaginárias existentes no processo de comunicação específico.

Nesse sentido, as CP poderiam não remeter para uma conjuntura social e ideológica de produção dos dizeres, mas simplesmente se reduzir para uma situação imediata de comunicação. Mas, vale ressaltar, como diz Indursky (1997, p.28), que “nessas condições, o sujeito produz seu discurso não como fonte de conhecimento, mas como efeito dessa rede de relações imaginárias, constituindo-se tal discurso na representação desse imaginário social”.

Em 1975, Pêcheux e Fuchs reformulam a noção de CP, presente na AAD-69, na medida em que esta categoria se encontra em relação com a heterogeneidade constitutiva das formações discursivas, presentes na formação social, onde os dizeres são produzidos. Pêcheux (1990, p. 179) aponta que “o discurso só pode ser concebido como um processo social cuja materialidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística” que, por sua vez, possui uma ordem própria, mas é relativamente autônoma em relação à ordem do discurso, pois os efeitos de sentidos produzidos estão em relação com a

exterioridade. Segundo Pêcheux (1990, p. 314), “estas relações são relações de força desiguais entre processos ‘discursivos’ com influência desigual uns sobre os outros”.

A partir da nova formulação de CP, a Análise do Discurso passa a considerar a existência da “alteridade na identidade discursiva”. Nas análises discursivas, isso possibilita compreender as contradições internas, extrapolando o nível da justaposição contrastada presente na AAD-69, pois, conforme Pêcheux (1990, p. 315), a alteridade “coloca em causa o fechamento desta identidade discursiva, e com ela a própria noção de maquinaria discursiva estrutural”.

Nessa direção, Courtine (2009, p. 49) compreende as CP de um discurso em duas dimensões. Uma “empírica”, que é definida como “um conjunto de definições empíricas, no qual as CP do discurso tendem a se confundir com a definição empírica de uma situação de enunciação”, e uma definição “teórica”, que está relacionada com a noção de “formação discursiva”, formulada na Análise do Discurso a partir de 1975.

Pensar as CP do discurso nessa dimensão teórica implica necessariamente uma reflexão acerca da processualidade histórica, que possibilita a produção dos acontecimentos discursivos, pois, para Courtine (2009, p. 62), “além de um simples dispositivo material, uma forma de *corpus*, determinada em AD política, constitui uma representação das contradições entre posições ideológicas de classes”. Assim, considerando o antagonismo próprio de uma sociedade marcada pela relação trabalho e capital, podemos afirmar que os dizeres, que circulam nas relações sociais apresentam em sua composição as tensões inerentes à luta de classes.

1.3 Formações ideológicas e formações discursivas

Em seu sentido estrito, a ideologia está materializada nas Formações Ideológicas (FI), que determinam, por sua vez, as posições que os sujeitos assumem nas práticas sociais. De acordo com Florêncio [et. al.] (2009, p.69), a todo o momento “o sujeito se vê diante de situações - próprias de suas relações sociais - que apelam para a sua compreensão, pelo fato de que tal compreensão é imprescindível para a sua existência como ser social, como participe da formação e organização social” em que está inserido.

Nesse sentido, é exatamente a partir da identificação com determinada FI, na produção dos seus discursos, que os sujeitos se constituem e se relacionam.

Os sentidos, por sua vez, são dados a partir da FI em que as palavras se inscrevem¹¹. Em uma sociedade antagônica, os sentidos são regidos por fortes relações de exploração e resistência. Dessa forma, conforme já afirmamos anteriormente, os sentidos são determinados pelas posições sociais, históricas e ideológicas em que os discursos são produzidos, visto que, conforme escreve Pêcheux:

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Nas relações estabelecidas na sociedade capitalista, a classe mais forte busca a todo o momento, por meio do funcionamento dos mecanismos ideológicos - materializados nos discursos - produzir efeitos de sentidos que neutralizem sua lógica, objetivando, nesse embate ideológico, exercer a dominância sobre a classe oprimida. Em relação a esse funcionamento, Pêcheux e Fuchs (1990) destacam que a instância ideológica se caracteriza por:

Intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras (PÊCHEUX e FUCHS, 1990, p. 166).

Por isso, a Análise do Discurso compreende que a ideologia não é feita de ideias, mas de práticas concretas. Assim, ao refletir sobre as FIs, Pêcheux (1990, p. 166) nos esclarece que no estudo dos processos de significação, mais especificamente, a relação existente entre ideologia e discurso não pode ser compreendida isoladamente; o experimento de separação derivaria em uma concepção idealista da ideologia na instância discursiva, pois “a espécie discursiva pertencente, assim pensamos, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas de que acabamos de falar ‘comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas’”.

A primeira formulação de Formação Discursiva (FD) foi desenvolvida por Pêcheux, Henry e Haroche em 1971. Esses teóricos afirmaram que as FDs são os elementos constitutivos das FIs. De acordo com Gregolin (2007, p. 156), a primeira noção “demarca

¹¹As palavras se inscrevem nas Formações Discursivas que lhes são correspondentes. As FI, por sua vez, podem comportar uma ou várias Formações Discursivas.

zonas de regularidades discursivas, na medida em que estabelece relações entre as Formações Ideológicas e a sua existência material nas Formações Discursivas”.

A noção de FD foi imprescindível na (re) formulação teórica da Análise do Discurso. No livro **Semântica e Discurso**, Pêcheux estabelece novas compreensões ao conceito formulado e proposto na primeira fase da Análise do Discurso. Podemos afirmar que as novas reflexões possibilitaram o entendimento das relações entre as regularidades e as dispersões existentes no interior dos processos discursivos. Nessa obra, a FD é definida por Pêcheux (1997, p.160) como “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classe, determina o que pode e deve ser dito”.

Por sua composição instável e heterogênea, as FDs comportam, no mesmo espaço, posições ideológicas distintas, que correspondem ao processo de reprodução/transformação das relações de produção. Segundo Gregolin (2007), a própria constituição das FDs fez com que a Análise do Discurso se tornasse mais complexa, na medida em que, a partir da sua (re) formulação, percebe-se que os sentidos produzidos estão em profunda relação com a exterioridade. Ainda de acordo com a autora:

Os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua, pensada como ‘relativamente autônoma’, é o lugar material no qual se realizam esses efeitos de sentido. As fronteiras que separam aquilo que provém da autonomia relativa da língua e aquilo que provém da determinação das FDs são instáveis (GREGOLIN, 2007, p. 158).

A partir dessa reformulação, as análises discursivas passam a considerar as irrupções, os atravessamentos, característicos da pluralidade contraditória, desigual das formações discursivas. De acordo com Gregolin (2007, p. 158-159), “trata-se, portanto, de inserir no coração da noção de FD a problemática da memória cujo trabalho é produzir a lembrança ou o esquecimento, a reiteração ou o silenciamento de enunciados”. Nesse momento, a compreensão da heterogeneidade constitutiva das FDs transforma, por sua vez, a noção de corpus discursivo, pois a nova concepção remete a lugares enunciativos considerados como um exterior ideológico e, ao mesmo tempo, passa a considerar as dispersões existentes nos discursos.

1.4 Intradiscursos, memória discursiva e interdiscurso

O Intradiscurso é compreendido como o que está sendo enunciado em um momento específico, é o dito aqui e agora. De acordo com Florêncio et al. (2009, p.76), o intradiscurso pode ser compreendido como “o fio do discurso, como funcionamento do discurso, atravessado pelo interdiscurso, por isso indissociável”. Assim, para compreendermos os processos de significação, partimos dessa materialidade linguística em direção ao discurso.

Na produção de sentidos, o saber discursivo estabelece um dizer a partir de dois eixos: o eixo da constituição, que para efeito de estudo ocupa uma posição vertical, e o eixo da formulação, que também para efeito de estudo ocupa uma posição horizontal. Segundo Orlandi (2006, p. 21), a memória discursiva se encontra, exatamente, no eixo vertical, visto que “são enunciações que se estratificam no eixo vertical de tal maneira que qualquer formulação se dá determinada pelo conjunto das formulações já feitas”.

Porém, para passarmos da materialidade linguística e chegarmos ao funcionamento discursivo, precisamos chegar ao nível do interdiscurso que, por sua vez, está inter-relacionado com a memória discursiva. De acordo com Silva Sobrinho (2007, p.44), “o funcionamento (cruzamento) entre o intradiscurso e o interdiscurso (acontecimento que implica agitações nas filiações de sentidos) leva-nos a considerar que a produção de sentido é dependente das relações interdiscursivas”, pois nas formulações dos enunciados e na produção dos sentidos intradiscurso, FDs, memória discursiva e interdiscurso estão imbricados. Por isso, consideramos, em conformidade com o autor, que “os sentidos se reproduzem nas redes de formulações, nas filiações de sentidos que se historicizam, e não por propriedade da língua em si mesma”.

Já a memória é o saber que constitui todo dizer. Segundo com Pêcheux (2007, p. 50), a memória discursiva não pode ser entendida como uma “memória individual”, mas sim como uma “memória social”, inscrita nas práticas concretas, pois os sujeitos significam e se significam na língua e na história. Dessa forma, podemos afirmar que a memória histórica de uma sociedade também está materializada na língua.

Em diálogo com as colocações de Zoppi-Fontana (2005, p. 177), “assumimos que os processos discursivos constituem o espaço simbólico onde é possível observar seu funcionamento”, o sujeito se relaciona com a história por meio da interpretação, pois todos os

acontecimentos históricos reclamam sentidos. Esses sentidos se firmam, instituindo a memória discursiva, caracterizados pela formação social, que determina ideologicamente os discursos. Constituída pelo esquecimento, a memória discursiva é formada por enunciados ditos e esquecidos, que são retomados, por meio das FDs, no intradiscurso como novas formulações e significações.

Dessa forma, podemos afirmar que em uma formação discursiva, o interdiscurso funciona de modo complexo, pois, conforme Pêcheux (1997, p.162), para que uma palavra ou expressão tenha sentido, é necessário que esta já tenha significado anteriormente, sua “objetividade material e contraditória reside no fato de que ‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. Isso consiste no que Orlandi (2006, p. 19) chama de efeito de pré-construído, percebido como a “a impressão do sentido lá que deriva do já dito, do interdiscurso, e que faz com que ao dizer já haja um efeito de já dito sustentando todo dizer”.

Já o termo pré-construído, proposto por Henry (1975), corresponde a uma constituição anterior e exterior ao que é constituído no discurso. Segundo Cavalcante (2007, p.49), o pré-construído “é o elemento que irrompe na superfície discursiva”, uma vez que, através do interdiscurso, podemos compreender no funcionamento discursivo os mecanismos ideológicos dos processos de subjetivação. É exatamente no interdiscurso que se estabelecem os “objetos de que o sujeito enunciator se apropria para transformar em objetos de seu discurso”, dando sustentação aos enunciados e aos efeitos de evidências subjetivas produzidas entre os interlocutores.

Isso ocorre, de acordo com Pêcheux (1997, p.162), porque “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui sua dependência com respeito ao “todo complexo com o dominante” das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas” relacionadas. Assim, na relação existente entre a FD e o interdiscurso, as contradições sociais não são transparentes para os sujeitos, pois os saberes, já ditos e esquecidos, são retomados nas FD em um processo que, muitas vezes, apaga para o sujeito a lógica da ideologia dominante, contribuindo para a reprodução das relações de desigualdade.

1.5 O funcionamento ideológico e a constituição do sujeito do discurso

Orlandi (1999, p. 17) observa que “a subjetividade é assim estruturada no acontecimento discursivo”, pois é na relação com a linguagem, sempre afetada pela ideologia e pelo inconsciente, que o homem se constitui em sujeito do discurso, passando a acreditar que é fonte de seu dizer e livre em relação às posições que ocupa na sociedade.

Desse modo, segundo Pêcheux e Fuchs (1990):

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar de interpelação, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagônicas do modo de produção (PÊCHEUX E FUCHS, 1990, p.166).

Na Análise do Discurso, os sujeitos e os sentidos são constituídos simultaneamente em um processo que ocorre na e pela linguagem, por meio da filiação do sujeito aos saberes que dominam as formações discursivas e ideológicas de uma formação social específica. Conforme Silva Sobrinho (2011, p.107), o sujeito do discurso “é produtor de suas relações sócio-históricas e, ao mesmo tempo, é contraditoriamente produzido por essas mesmas relações”. Desse modo, ao considerar o simbólico e o político na produção de sentidos, Pêcheux nos apresenta, na Análise do Discurso, uma concepção de sujeito que não está desvinculada do mundo, mas inserida em uma conjuntura social. Nesse contexto, Magalhães e Mariani (2010, p.393) afirmam que para enunciar o sujeito necessita incluir o lugar de onde se enuncia e a fala do Outro - lugar do simbólico -, ainda que isso não lhe seja claro:

Ao entrar na linguagem e ao estabelecer uma distância entre as palavras e as coisas, distância necessária para a constituição da subjetividade, o sujeito se vê submetido ao funcionamento de uma estrutura linguística, ou seja, encontra-se submetido a uma estrutura de linguagem, por um lado, e a sentidos já construídos na historicidade e na memória, por outro (MAGALHÃES e MARIANI, 2010, p. 393).

A linguagem, por sua vez, é considerada uma prática que se encontra em relação com outras práticas sociais. Por isso, Pêcheux (1975) afirma que a prática política está materializada nas práticas discursivas. A partir disso, afirma Grigoletto (2005, p. 62), “a teoria do discurso cunhada por Pêcheux promove uma ruptura no interior da Linguística, trabalhando a intervenção de conceitos exteriores ao domínio estritamente linguístico”, pois

considera que os sentidos estão relacionados às determinações sociais, históricas e ideológicas de produção. Por conseguinte, a presente teorização nos possibilita uma maior compreensão dos processos de desigualdades e subordinação que dominam e constituem as FDs, visto que:

Toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas, que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas. Essa formação discursiva mantém entre si relações de determinações dissimétricas (pelos ‘efeitos de pré-construído’ e ‘efeitos transversos’) (PÊCHEUX, 1997, p.213).

Por serem intermediadas pela linguagem, as práticas sociais não são neutras nem inocentes, mas carregadas de ideologia, e isso faz com que o sujeito seja afetado pela história e pelo inconsciente, como aponta Florêncio (et al. 2009, p. 4), para quem “o sujeito é sempre um sujeito de seu tempo e de sua sociabilidade. Esse sujeito será construído através das práticas sociais e da ideologia, que darão as bases do complexo psíquico do indivíduo”.

Por isso:

O ideológico e o inconsciente, a partir de Pêcheux, não pode mais ser pensados como elementos ‘residuais’ da linguagem, mas como elementos constitutivos de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, de todo sujeito. Portanto, também o sujeito passa a ser considerado elemento constitutivo da linguagem (GRIGOLLETO, 2005, p. 62).

Dessa forma, os homens são constituídos em sujeitos do discurso pela linguagem, pela ideologia e afetado pelo inconsciente; desse modo, assume ou nega determinadas posições de acordo com as possibilidades existentes na realidade objetiva. Segundo Pêcheux (1997, p.162), é a ideologia que “fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - experimentadas”. A partir dessa colocação, pode-se afirmar que a subjetivação se dá a partir da inscrição do homem na linguagem, ou seja, por meio da filiação dos sujeitos às formações discursivas e ideológicas que lhes são correspondentes.

Em relação ao processo de constituição subjetiva, Pêcheux (1997) acrescenta que:

O sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto pré-construído e processo de sustentação que constituem,

no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina) são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1997, p. 163).

O indivíduo empírico passa a ser sujeito do discurso, por meio de sua inscrição na linguagem. Ao se identificar com os saberes pertencentes à determinada Formações Ideológicas e Formações Discursivas, o sujeito passa a assumir determinadas posições na sociedade. É importante destacarmos que o processo de constituição não é transparente para o sujeito, pois na identificação, desidentificação ou contraidentificação, a ideologia produz para os sujeitos efeitos de sentidos de evidências subjetivas, fazendo com que o sujeito não escape totalmente dos efeitos dos saberes que lhe constitui.

As formações discursivas, por sua vez, estão sempre ligadas a uma determinada formação ideológica. Dessa forma, considerando a formação social em que estamos inseridos, os sujeitos, ao filiarem-se a uma formação discursiva, identificam-se e produzem discursos que fazem circular efeitos de sentidos que podem dialogar com a lógica da ideologia dominante, contribuindo para a sua reprodução ou que podem provocar resistências em relação às contradições existentes em uma sociedade de classes, direcionando para uma possível transformação das relações de produção. Entretanto, a lógica da ideologia dominante não é transparente para os sujeitos em uma sociedade de classes.

Isso ocorre, segundo Pêcheux (1997, p.162), porque “o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva”. De acordo com Indursky (2008, p. 11), “é através da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso”. Na AD, o processo de constituição subjetiva acontece por meio da forma-sujeito. O processo de subjetivação é denominado por Pêcheux (1997) como tomada de posição que:

Resulta de um retorno do ‘sujeito’ no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito – como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ – é uma reduplicação da identidade (PÊCHEUX, 1997. p. 172).

A primeira modalidade faz referência ao que Pêcheux (1997, p. 215) denominou de “superposição entre o sujeito do discurso e o sujeito universal da formação discursiva”. Nesta modalidade, o sujeito da enunciação é considerado como o “bom sujeito”, pois se identifica, sem questionamentos quanto aos saberes do sujeito universal, reduplicando os saberes pertencentes às FDs e FI a que está filiado. De acordo com Grigoletto (2005, p.62), é por meio da forma-sujeito que o sujeito do discurso se insere nas FDs, pois “ao realizar o movimento de incorporação-dissimulação dos saberes que circulam no interdiscurso, pelo viés da forma sujeito, é que o sujeito do discurso vai produzir o efeito de unidade, de evidências”.

Na segunda modalidade, o sujeito da enunciação se identifica parcialmente com o sujeito universal, através da tomada de posição, mas, ao mesmo tempo, questiona as evidências de sentidos pertencentes aos saberes que dominam as FDs e a FI a qual está filiado. O sujeito do discurso é definido como um mal sujeito. Conforme Grigoletto (2005, p. 62), com a segunda modalidade “abre-se espaço para a diferença, para a contradição, o que aponta para diferentes posições sujeito no interior de uma mesma Formação Discursiva”. Isso provoca, segundo Indursky (2008), tensões na e sobre a forma sujeito:

É a partir dessa tensão, que ocorre no interior da própria forma sujeito, que se pode perceber que a pretendida unicidade da forma sujeito é imaginária. Ou seja: a contra identificação evidencia que a forma sujeito não é dotada de unicidade e isto permite que diferentes modos de com ela identificar-se e subjetivar-se ocorram (INDURSKY, 2008, p. 13).

Nesta reflexão, Pêcheux (1997, p.217) acrescenta uma terceira modalidade, que consiste na desidentificação do sujeito da enunciação com os saberes do sujeito universal. Por meio da desidentificação, o sujeito do discurso rompe com a FD na qual se inscreve e filia-se a outra FD, que também é ideológica, “caracterizada pelo fato de que ela integra o efeito das ciências e da prática política do proletariado sobre a forma sujeito, efeito que toma a forma de uma desidentificação”.

A partir da desidentificação, conforme Indursky (2008, p. 15), podemos observar que o sujeito do discurso “não está condenado a manter-se sempre identificado com o mesmo domínio de saber”, e “esta capacidade de migrar de um domínio de saber para outro indica o espaço e a dimensão de sua ‘liberdade’”. Na terceira modalidade de subjetivação existem as possibilidades de rupturas com a ideologia dominante e as possíveis transformações sociais. Portanto, essa última modalidade possibilita transformações e deslocamentos dos saberes dominantes pertencentes ao sujeito universal.

Para Grigoletto (2005, p. 63), os fundamentos propostos pela Análise do Discurso:

Nos remete a esse trabalho de transformação/deslocamentos da forma-sujeito, porque, nessa terceira modalidade, deferentemente da primeira e da segunda, o sujeito, ao se relacionar com a forma-sujeito que o domina, produz um movimento de desidentificação, o que significa que ele pode romper com a Formação Discursiva em que se inscreveu, conseqüentemente, se identificar com outra FD e sua respectiva forma-sujeito.

Podemos afirmar que a terceira modalidade possibilita a reflexão sobre algumas questões importantes na compreensão do processo que institui o homem em sujeito do discurso, pois o processo de desidentificação aponta, conforme atesta Grigoletto, para a existência de certa “liberdade”, que possibilita ao sujeito romper com determinados saberes e se identificar com outros.

Ao estudar o discurso a partir da ótica materialista, a AD realiza uma leitura crítica de determinadas questões epistemológicas que possibilitam os processos de produção de sentido. Nesse contexto de reflexão, considerando a linguagem como mediadora das práticas políticas e científicas, as colocações de Pêcheux (1997, p.190) nos mostra que a “história da produção dos conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes”.

Por isso, não podemos refletir sobre a prática política desvinculada da prática científica, pois, de acordo com Grigoletto (2005, p. 62), “ambas são determinadas pelas condições sócio-históricas e ideológicas de uma dada formação social”, que possibilitam a produção dos dizeres que compõem as práticas sócio-discursivas e, ao mesmo tempo, constituem, por meio da linguagem, o homem em sujeito do discurso.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

2.1 As iniciativas públicas de (des) valorização

Na atualidade, pensar a Educação de Jovens e Adultos implica necessariamente na compreensão de que estamos refletindo sobre processos complexos, formais e informais, necessários à aprendizagem e, sobretudo, à reprodução de um determinado modelo de sociedade. Dessa forma, em relação especialmente ao ensino formal, é importante que nossas reflexões estejam sempre vinculadas à história da educação brasileira, pois a EJA é uma modalidade de ensino que se constitui a partir de padrões sociais, econômicos e políticos específicos, definidos historicamente por fortes relações de poder.

Entretanto, percebemos que os livros de história da educação brasileira não trazem, em sua composição, um espaço específico que trate da trajetória histórica da EJA. De acordo com Fávero (2009, p.56), “a própria designação educação de jovens e adultos é recente: passou a ser utilizada a partir de meados dos anos de 1980, quando os problemas relativos aos jovens começaram a ser estudados e as Ciências Sociais passaram a redescobrir a categoria juventude”. É notório, ainda segundo o autor, que em alguns documentos internacionais encontramos somente a designação “educação de adultos”.

Ao contrário da educação infantil, que desde o Império é assegurada legalmente como uma oferta obrigatória e gratuita, sendo de responsabilidade do Estado. Até ocupar um espaço exclusivo na Constituição brasileira, a Educação de jovens e Adultos passou por várias iniciativas, com diferentes finalidades, que foram concretizadas por meio de ações públicas e pelas iniciativas de grupos sociais de esquerda, que reivindicam a igualdade social de direitos e práticas pedagógicas para a área. Assim, podemos afirmar, Conforme Moura (1999), que no Brasil o processo educativo junto aos jovens e adultos não é uma prática recente, pois:

Em cada período, identificam-se, grupos econômicos, grupos políticos partidários, grupos de educadores e intelectuais, grupos ligados a diferentes movimentos sociais e organismos internacionais, num verdadeiro embate político e ideológico, em torno da reivindicação - ou não - de definições políticas e ações para a área (MOURA, 1999, p. 23).

Para Saviani (2008), verificamos, ao observarmos a história da educação brasileira, que no Período Colonial o ensino esteve sob a responsabilidade dos padres jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549. Inicialmente, a educação compreendia a catequização dos

índios; a partir do início do tráfico negreiro, os padres intensificaram suas instruções sobre as normas de conduta e passaram a doutrinar os escravos para o conhecimento necessário ao desenvolvimento da economia colonial.

Em seguida, com a criação dos colégios jesuítas, emerge um ensino formal direcionado apenas aos colonizadores e seus filhos. Segundo Moura (1999, p. 24), a partir desse momento “as políticas e ações na e para a área foram sempre geradas por motivos de ordem econômica, política e ideológica”, não por necessidades pedagógicas. Em 1759, com a expulsão dos padres jesuítas do Brasil, o sistema educacional vigente foi desarticulado.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) notam que “somente no Império, voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”. No Império foi sancionada a primeira constituição Federal do Brasil, assegurando legalmente a instrução primária e gratuita para os brancos, indígenas, africanos. Nesse período, iniciam-se algumas mudanças, pois surgem várias reflexões sobre as possibilidades de proporcionar aos analfabetos, principalmente aos jovens e adultos, o acesso à educação sistemática.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal”, visto que a própria organização do espaço escolar seguiu vagarosamente fornecendo o descaso na oferta da educação formal no Brasil; conseqüentemente, poucas ações foram planejadas e realizadas com o intuito de fazer valer o direito presente na constituição nacional. Sobre isso, Haddad e Di Pierro apontam a existência de dois fatores responsáveis pela distância estabelecida entre a constituição nacional e a realidade do sistema educacional brasileiro:

Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109).

Nesse período, as iniciativas educacionais foram concretizadas apenas por algumas províncias, que conseguiram disponibilizar a educação formal para as crianças, adolescentes e

adultos. Mas, podemos afirmar que o ensino foi restrito a poucas pessoas nessa época, pois, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), o sistema de ensino, em 1890, estendia-se aproximadamente a “250 mil crianças em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”.

Já no início da República, a educação básica era uma das preocupações dos governantes e intelectuais, pois o alto grau de analfabetismo era avaliado como uma vergonha nacional. Igualmente, propagavam a ideia de que com a alfabetização seriam capazes de erguer moralmente o país, generalizando uma discursividade que produziu sentidos negativos sobre indivíduos brancos pobres e negros libertos, vistos na sociedade como incultos.

No entanto, mesmo com tais inquietações, a União reforçou, a partir da nova Constituição Federal, promulgada em 1891, sua atenção exclusivamente ao ensino secundário e superior, restringindo o direito de voto apenas às pessoas alfabetizadas. Ao mesmo tempo, conservou a educação básica sob a responsabilidade das províncias. Nesse momento, de acordo com Haddad e Di Pierro, (2000, p.110):

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Isso pode ser comprovado nos dados estatísticos da época, na medida em que, conforme Haddad e Di Pierro, (2000, p.110), “o Censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta”. Desse modo, durante o período republicano, as iniciativas realizadas na educação de adultos se caracterizaram por campanhas de curta duração e desprovidas de qualidade; o ensino público não se estendia a todas as pessoas, excluindo-se, particularmente, a classe de trabalhadores. Segundo as colocações de Moura (1999):

Nas primeiras iniciativas desse período - que se estende até aproximadamente a revolução de 30, os formuladores de políticas responsáveis pelas ações tomam a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos de leitura e escrita (MOURA, 1999, p. 24).

A partir 1930, o Brasil sofreu diversas mudanças no campo político e econômico. Nesse sentido, foi preciso aumentar as bases eleitorais e fazer o país crescer economicamente. O processo de industrialização, por sua vez, proporcionou um grande deslocamento de

peessoas, saídas do campo, para os centros urbanos. Logo, a necessidade de instruções repercutiu efetivamente nas ações públicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, pois com o desenvolvimento das novas técnicas de produção surgiram determinadas necessidades, como o domínio de conhecimentos para operar os novos equipamentos de fabricação.

Nesse novo cenário, diferentemente da política oligárquica, influente na época, que direcionava a educação formal apenas aos grupos pertencentes às classes mais altas da sociedade, a necessidade de pessoas com formação qualificada para o desenvolvimento das novas atividades produtivas, decorrentes da revolução industrial, fez com que a União procurasse viabilizar uma educação destinada a um número maior de pessoas. Para obter tal objetivo, foi organizado e concretizado “um ensino básico” destinado à população ainda não alfabetizada.

Em 1934, a nova Constituição Federal estabeleceu a preparação de um Plano Nacional de Educação, que foi sistematizado, concretizado e fiscalizado por órgãos do Governo Federal. A partir daí, foram desenvolvidas algumas ações, que possibilitaram a organização do sistema público de ensino, envolvendo os jovens e adultos. Pela primeira vez, conforme o Artigo 150 da Constituição, a educação de adultos foi reconhecida como um direito de responsabilidade do Estado.

Parágrafo único, - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá remover em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. (BRASIL, 1934).

Segundo a nova Constituição, o Plano Nacional de Educação deveria trazer como um dos seus preceitos a garantia de oferta da educação básica integral gratuita para todas as pessoas, sem exceções. Para Haddad e Di Pierro (2000, p.111), esse documento prescrevia as funções educacionais da União, dos Estados e dos Municípios, pois nele:

Vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entrega e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.111).

Posteriormente, a constituição de 1937 possibilitou ao presidente o controle sobre o Legislativo e o Judiciário, visto que não existiam mais partidos políticos. Nesse período, foi estabelecido o Estado Novo, no qual Getúlio Vargas ocuparia o poder por tempo indeterminado. A nova Lei conservou a obrigatoriedade do Estado na oferta da educação sistemática, contudo não fez referência à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a educação não foi consolidada como um direito de todos os cidadãos.

Somente na década de 1940, a EJA passou a ser considerada uma questão de ordem política. Nesse momento, afirma Saviani (2008), “a ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral”. Mas, o analfabetismo continuava aumentando e o direito do voto permanecia restrito às pessoas alfabetizadas. Ademais, o Brasil precisava crescer em relação aos demais países em processo de desenvolvimento.

Assim, as ações desenvolvidas apresentavam como principal objetivo diminuir os índices de analfabetismo e fazer o país progredir economicamente. A partir dessa data, assistimos a alguns avanços significativos na EJA, pois o Estado passou a organizar e concretizar diversas ações para a área. Contudo, é importante frisarmos que desde 1920 já existiam grupos organizados por professores e pela comunidade civil que reivindicavam às autoridades governamentais o direito à educação para os jovens e adultos.

Entre as principais ações efetivadas na EJA, encontramos o fortalecimento das atividades desenvolvidas no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), existente desde 1938, que apoiou a realização de novos estudos na área, e, no ano de 1942, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que foi regulamentado em 1945, garantindo 25% dos recursos educacionais ao ensino Supletivo para os jovens e adultos analfabetos. Nesse mesmo período, em decorrência do processo de industrialização, os órgãos internacionais passaram a fiscalizar, investir e defender a universalização da educação básica.

Em 1947, foi implantado, no Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que teve como principal objetivo coordenar as ações que eram direcionadas ao ensino supletivo. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.111), “uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo

material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular”.

No mesmo ano, foi realizada a 1ª Campanha de Educação de Adolescentes e Jovens (CEAA), que incentivou a preparação de materiais didáticos específicos para a área, e a realização de dois eventos importantes: o 1º congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947; e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, ocorrido em 1949. Ambas refletiram sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas na área. As referidas ações provocaram várias expectativas, visto que muitas pessoas esperavam que as experiências pudessem auxiliar novas reflexões com orientações teóricas e metodológicas específicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Moura (1999, p. 25), “os estudos do INEP, o Seminário Interamericano e o 1º Congresso Nacional representaram em esforço na tentativa de se abrir espaços que possibilitassem as discussões sobre encaminhamentos de propostas nessa direção”. Contudo, acrescenta a autora, nem todas as perspectivas foram alcançadas, pois no 1º Congresso Nacional as discussões dos representantes estaduais contemplaram apenas assuntos vinculados à formação dos professores do ensino Supletivo e a preparação de materiais didáticos “apropriados” aos alunos fundamentados em concepções e práticas bastante semelhantes com o ensino infantil.

Durante a realização do Seminário Interamericano, os organizadores controlaram as discussões de uma maneira que não fizessem tanta referência aos problemas teóricos e metodológicos existentes na EJA. Nessa oportunidade, os conhecimentos e as reflexões expostas por grupos de educadores militantes, que reivindicavam por uma educação comprometida com a construção de novos conhecimentos e com a realidade social em que os jovens analfabetos estavam inseridos, não foram consideradas; as referidas colocações não chegaram a fazer parte da publicação dos estudos apresentados no evento.

Nesse momento, de acordo com Moura (1999, p. 26-27):

Pode-se constatar a coexistência de três frentes de lutas no campo das propostas e iniciativas para a área: a predominância das Campanhas que duram até 1963; a sistematização e divulgação do Ensino Supletivo, concentrando nas capitais e desenvolvido em sua maioria através de professores leigos e a emergência de grupos nacionalistas, percebendo a educação como um instrumento de difusão de definições de ideias,

necessitando de ser estimulada a participação de todos (MOURA, 1999, p. 26-27).

Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, estabeleceu uma divisão de águas na EJA. Partindo de Haddad e Di Pierro (2000, p. 112), pode-se afirmar que a partir daí “percebia-se uma grande preocupação dos educadores em definir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino”.

Os educadores colocaram em pauta que a educação continuava fundamentada em concepções e práticas pedagógicas semelhantes aos procedimentos teóricos e metodológicos efetivados na educação infantil, constituindo-se em um grande problema para a área. Na oportunidade, Paulo Freire apresentou, juntamente com um grupo de professores pernambucanos, um relatório, intitulado “A Educação de Adultos e as populações Marginais: o problema dos Mocambos”. No documento, existia a proposta de que a educação de jovens e adultos mediasse a participação, a compreensão e a responsabilidade social e política.

Moura (1999, p.27) afirma que o relatório “explicitava o respeito ao conhecimento popular, ao senso comum do trabalhador, quando defendia a categoria do saber apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo dos problemas e de sua comunidade, como ponto de partida da prática pedagógica”. Muitas concepções expostas no evento provocaram discussões polêmicas, principalmente por parte das pessoas que não aceitavam a prática desenvolvida, apresentadas e defendidas pelos educadores pernambucanos.

De forma geral, os debates realizados no evento abordaram, especificamente, questões ligadas à alfabetização. Moura (1999, p. 28) acrescenta que o evento possibilitou “uma inovação, particularmente, em relação às preocupações pedagógicas”, e sobretudo em relação à elaboração dos fundamentos teóricos e metodológicos para a EJA. Nesse sentido, as reflexões possibilitaram um olhar avaliativo em relação às iniciativas concretizadas nessa modalidade de ensino, fortalecendo a organização de novas ações, comprometidas com uma prática educativa, que apresentava como ponto de partida a construção de novos saberes a partir da compreensão da própria realidade.

Na década de 1960, os brasileiros analfabetos continuavam proibidos de exercer o direito do voto. Com isso, a necessidade de erradicar o analfabetismo e aumentar as bases eleitorais fez com que o governo continuasse a investir na preparação e na concretização de movimentos de alfabetização destinados aos jovens e adultos do meio urbano e a população

do meio rural. Nesse período, o ensino efetivado continuava fundamentado na transmissão de conhecimentos necessários apenas à instrução de elementos simples de leitura e escrita.

Entre 1960 e 1964, em resposta a educação oferecida aos jovens e adultos, os movimentos de cultura popular realizaram diversas ações com o objetivo de concretizar uma educação que possibilitasse a construção de novos saberes e a participação da classe popular nas decisões política. Na opinião de Saviani (2008), a educação, a partir do desenvolvimento da educação popular, passa a ser considerada um mecanismo para a conscientização social. Entre os principais movimentos de cultura e educação popular, podemos destacar:

O movimento de educação de base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, Órgãos Culturais da UNE; A Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da secretaria municipal de educação de natal; O Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e da Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD e DIPIERRO, 2000, p. 113).

As referidas campanhas de caráter popular estavam fundamentadas nas ideias e práticas propostas por Paulo Freire. Nesse momento, no Brasil e em outros países da América Latina, a EJA passou a ser considerada educação popular. A partir desse entendimento, a educação de adultos se tornou mais abrangente, visto que as ações realizadas nessa perspectiva possuem concepções e práticas que vão além das que fundamentavam as campanhas desenvolvidas pelos Estados e pela União até os anos de 1960.

De acordo com Freire (2001, p.16):

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos - trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

Instituído nos princípios de liberdade, o método de alfabetização proposto e efetivado pelo educador Paulo Freire possibilitava aos alunos a compreensão dos modos de dominação existentes na sociedade e os conhecimentos necessários para a realização das possíveis interferências. Assim, sua prática pedagógica envolvia no processo de alfabetização a reflexão sobre os fatores sociais responsáveis por muitas pessoas não terem acesso aos saberes construídos culturalmente na sociedade e por não participarem das decisões políticas.

Moura (1999, p.29) destaca que Freire instituiu “nas décadas de 60 e 70 uma proposta teórica-metodológica para a alfabetização de adultos que se constituiu no único referencial próprio para a área, a única formulação, no acervo da literatura brasileira, que define explicitamente a conceituação de alfabetização de adultos”. Em sua teoria e prática, as pessoas analfabetas são consideradas como portadoras de cultura. Por isso, o processo de ensino e aprendizagem deveria ser organizado a partir da própria realidade dos estudantes.

O educador expôs sua prática pedagógica a partir dos trabalhos realizados no Movimento de Cultura Popular (MCP) e no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Segundo Saviani (2008), Freire fez parte, em maio de 1960, do MCP de Recife, onde assumiu a direção da Divisão de Pesquisas. Posteriormente, em 1962, assume a direção do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife.

Inicialmente, seu método de alfabetizar orienta a realização de uma fase preparatória na qual o educador deve buscar conhecimentos sobre seu espaço de trabalho, objetivando conhecer sua realidade existencial, seus significados sociais, culturais, políticos e ideológicos e a linguagem que as pessoas usam para representar seu espaço social. Em seguida, eram escolhidas palavras desse universo vocabular com maior densidade de sentidos e que reunisse o maior número de padrões silábicos. Posteriormente, existia um momento dedicado à reflexão acerca da atuação crítica dos estudantes, objetivando conduzi-los à conscientização do seu reconhecimento como pessoas portadoras de cultura. Nesse sentido, Freire (1967, p.61) defendia “uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” existentes na sociedade.

Nesse método, as pessoas eram alfabetizadas em três meses a partir de cerca de 20 palavras geradoras. De acordo com a UNESCO (2008) as palavras geradoras configuravam a base tanto do estudo da escrita e leitura como da realidade. A grande preocupação de Freire (1967, p.12) foi oferecer “uma educação para a decisão para a responsabilidade social e

política”. Dessa forma, o educador afirma a força política da educação na construção de uma nova formação social.

Em 1964, em virtude da ditadura militar, a pedagogia de Paulo Freire foi proibida, pois foi considerada uma ameaça ao novo sistema político em vigor. Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) observam que o golpe “produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados”. Todos os programas de alfabetização de jovens e adultos foram interrompidos, seus materiais confiscados e alguns de seus dirigentes detidos.

A Educação desenvolvida na Campanha de Pé no Chão foi desarticulada e a maior parte das ações do Movimento de Educação de Base da CNBB foram, aos poucos, distorcidas pelo governo autoritário e pelos dirigentes católicos. Por volta de 1970 as campanhas perderam o caráter de educação popular, propagando, em seu lugar, a fé católica. Muitos professores universitários e líderes estudantis que fizeram parte de iniciativas de caráter popular foram perseguidos e proibidos de expor seu posicionamento político em público.

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a ‘normatização’ das relações sociais (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 113).

Nos dois primeiros anos do regime militar, os problemas existentes na educação de adultos foram esquecidos pelas autoridades responsáveis. Isso refletiu internacionalmente, fazendo com que a UNESCO interviesse, com o objetivo de reforçar a necessidade de continuar sendo desenvolvidas e concretizadas campanhas educacionais na educação de adultos. De acordo com Moura (1999, p. 30), nesse momento, em decorrência da falta de atenção do governo brasileiro, “as orientações pedagógicas e técnicas para a área passam a ser de responsabilidade e orientação de técnicos americanos”.

A necessidade de expansão da economia nacional fez com que a EJA, mais uma vez, fosse efetivada apenas com o intuito de oferecer noções elementares de leitura e escrita. Os novos meios de produção exigiam, cada vez mais, “mão-de-obra” qualificada. Para isso, foram efetivadas novas campanhas baseadas em concepções e práticas conservadoras.

Nesse período, conforme Moura (1999):

A conceituação de alfabetização de adultos e a definição de seus objetivos são fundamentadas em concepções filosóficas positivistas de caráter pragmático - características dos modelos econômico liberal e neo-liberal; concepções psicológicas e empiristas-associacionista que consideram o adulto analfabeto com um ser inferior do ponto de vista das capacidades superiores de inteligência; e uma visão antropológica de um indivíduo pobre culturalmente (MOURA, 1999, p. 31).

Entre as principais campanhas desenvolvidas durante a ditadura militar, podemos destacar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), regulamentado por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Inicialmente, o programa passa por muitas fiscalizações do governo militar, que, entre muitos objetivos, buscava impedir a efetivação, no sistema educacional brasileiro, de práticas pedagógicas ligadas às orientações de Paulo Freire.

Apesar da diversidade cultural existente no Brasil, os materiais didáticos utilizados no processo de ensino e aprendizagem foram elaborados por agências privadas. O Estado deliberou às referidas empresas a função de organizar, juntamente com seus assessores pedagógicos, os conteúdos que orientaria a educação oferecida pelo MOBRAL.

Em 1972, surgiram as Coordenadorias Estaduais, que realizavam a comunicação entre o MOBRAL Central e os municípios. As coordenadorias tinham como função supervisionar e assegurar que os objetivos gerais do Mobral fossem realizados nos municípios. Para isso, procurou-se firmar uma homogeneidade de atitudes através de encontros e treinamentos oferecidos aos supervisores.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 115), o MOBRAL estava organizado em três propriedades básicas:

A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentais. A segunda característica foi à organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregavam de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. [...] A terceira característica era a centralização de direito do processo educativo, através da Gerência pedagógica do MOBRAL, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva.

As três características acima citadas foram pensadas para possibilitar e sustentar o surgimento de uma base capaz de assessorar uma campanha de massa, objetivando controlar os conhecimentos transmitidos em sala de aula. Para tanto, além das parcerias com as Secretarias de Educação Municipal, o governo estabeleceu acordos com instituições não governamentais. Conforme as colocações de Haddad e Di Pierro (2000, p. 116):

Isso ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta, dentre outros.

Inicialmente, as atividades desenvolvidas no MOBREAL foram divididas em duas campanhas de alfabetização: o programa de alfabetização, instituído em 1970, e o Programa de Educação Integrada (PEI), referentes ao antigo ensino primário (1º a 4º série). Nesse mesmo ano, por meio do referido programa, o Estado apresentou à população brasileira o compromisso de erradicar o analfabetismo em apenas dez anos.

2.2 A redemocratização do país e as conquistas educacionais

No final da década de 70 e início década de 80, inicia-se uma nova fase para a Educação de Jovens e Adultos, visto que, em decorrência do processo de redemocratização do país, muitos educadores que estavam exilados, entre eles Paulo Freire, voltaram ao Brasil. Os novos conhecimentos apresentados por esses educadores contribuíram para o surgimento de outra mobilização nacional, que fizeram ressurgir os movimentos populares, a reorganização dos partidos de esquerda e do movimento sindical, como também contribuiu para a avaliação, reconfiguração e ampliação de algumas ações.

Em 1988, a nova Constituição Federal garante, entre outros direitos, a extensão da obrigatoriedade de educação para os jovens e adultos, a restituição do direito de voto aos analfabetos¹² e a instituição das constituições Estaduais e dos planos diretórios municipais, fazendo com que os governantes se comprometam com a oferta da educação básica para todas as pessoas e, conseqüentemente, com a erradicação do analfabetismo.

No que se refere aos direitos educacionais para os jovens e adultos, a década de 1990 foi caracterizada por novas iniciativas nos planos cultural, jurídico e político. Entre os

¹² Em caráter facultativo.

principais programas, podemos destacar o programa Alfabetização solidária (PAS). Planejado em 1996 pelo Ministério da Educação, o programa foi caracterizado como uma ação de alfabetização elementar com oferta de cinco meses de escolarização direcionada principalmente aos jovens, realizando-se nos municípios e nas regiões da periferia urbana onde se constatava os mais altos números de analfabetismo do país.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 125) destacam que o principal objetivo do PAS é “desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século”.

Criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, por sua vez, tinha como objetivo alfabetizar pessoas que já estavam inseridas no mercado de trabalho. Com vistas a diminuir o índice de analfabetismo entre os jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, buscava cooperar para a universalização da educação básica no país. Para o MEC, “o programa possui uma visão que reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo da vida”.

Já o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), visava à garantia de uma reserva mínima de vagas destinadas aos jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica com “oferta para esse público de ensino fundamental e médio articulados à formação profissional básica ou técnica” (UNESCO, 2008, p.45).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), surgido em 2005 através da Secretaria Nacional de Juventude e ligado diretamente à Presidência da República, tem como foco principal as capitais e regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes. Conforme a UNESCO (2008, p. 45), o PROJOVEM é “destinado à elevação da escolaridade - qualificação profissional; inclusão digital e ação comunitária de jovens entre 18 e 24 anos, sem vínculo empregatício formal, que não concluíram o ensino fundamental”.

Fundadas nas ideias neoliberais, as políticas públicas efetivadas a partir de 1990 estabeleceram a redução de gastos públicos, privatizações e enxugamento do Estado. Assim, os investimentos priorizaram a educação básica destinada às crianças e adolescentes. Moura (1999, p. 35) observa que “a escolarização dos jovens e adultos analfabetos é vista como um empreendimento muito caro, considerado um gasto sem retorno para o sistema produtivo”,

visto que, muitas vezes, os governantes compreendem que os adultos que não frequentaram a escola em idade apropriada não possuem condições de aprender a tempo de exercerem determinada atividade profissional.

Essa visão contribuiu para que muitas ações educacionais fossem extintas. Com isso, a UNESCO intervém, mais uma vez, com o objetivo de impossibilitar o aumento dos números de analfabetismo dos jovens e adultos. Nesse novo cenário, o Governo Federal passa a financiar e coordenar a realização de novas campanhas, designando a responsabilidade de efetivação das referidas ações aos estados e municípios.

Nesse processo, de acordo com Moura (1999, p. 36):

O governo federal assume a posição de articulador e coordenador de políticas e programas, enquanto a oferta sistemática das ações de alfabetização e pós-alfabetização fica a cargo dos governos municipais – que oferece ou não, dependendo dos interesses e compromissos defendidos em suas plataformas eleitorais e de pressão da sociedade civil organizada – bem como das instituições e organizações não governamentais sensíveis ao problema.

No entanto, as medidas realizadas com o apoio do Governo Federal são caracterizadas por campanhas de curtos prazos, abrangendo os diversos segmentos da sociedade brasileira, inclusive Organizações Não Governamentais (ONGs), que tomam a responsabilidade de desenvolver ações no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, apresentando objetivos bem definidos, correspondentes a seus próprios interesses.

Uma vez que a discursividade é processo histórico-social e contraditório, essas questões políticas e econômicas sobre a educação de jovens e adultos que acabamos de revisar podem ser constatadas a partir das análises discursivas que compõem o próximo capítulo da presente pesquisa.

3 O DESVELAMENTO DISCURSIVO E A COMPREENSÃO DOS EFEITOS DE SENTIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No estudo dos efeitos de sentidos produzidos no discurso oficial referente à Educação de Jovens e Adultos, é necessário compreender como a educação sistemática surgiu e se desenvolveu historicamente, passando a ser considerada uma questão de ordem nacional, a ponto de desencadear a elaboração de leis, com diretrizes e bases, composta por definições e princípios direcionados à organização do sistema educacional brasileiro.

A educação é um fenômeno que se dá no âmbito social. Segundo Saviani (1998, p. 1), “a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem”. Assim, a humanidade se instituiu no momento em que o homem percebeu, por meio da interação, as possibilidades de extrair da natureza sua sobrevivência, passando a transformá-la constantemente. Nos primórdios, as transformações foram efetivadas em decorrência de suas necessidades fundamentais de existência.

Nesse processo, os homens modificam a natureza e se modificam por meio do trabalho, constituindo-se como ser social. Dessa forma, podemos dizer que a educação está presente em todas as ações concretizadas pelo homem. Na compreensão de Silva Sobrinho (2010, p. 91), “isso se deve ao imperativo de se construir/transmitir conhecimentos para que a própria sociedade e os sujeitos que a compõe continuem a existir”, uma vez que, para propagar a vida da espécie, os seres humanos necessitam (re) produzir sua própria existência.

A existência da humanidade é determinada, em última instância, por seu modo de produção. Assim, considerando que os sujeitos estão organizados em sociedade, a formação social e o funcionamento ideológico são caracterizados, em cada época, pela maneira como as relações de produção/reprodução de conhecimento e dos bens materiais são estabelecidas e concretizadas por essa mesma sociedade.

Desse modo, de acordo com as colocações de Saviani (1998, p.1), primeiramente:

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Essa forma de produção e reprodução de conhecimentos surgiu, especificamente, nas sociedades primitivas, que viviam da coleta de alimentos. Nesse modo de produção comunal, a ação de coletar alimentos possibilitava o conhecimento da realidade. Os conhecimentos produzidos nessa ação eram transmitidos igualmente entre todos os integrantes do grupo.

Posteriormente, os homens começam a produzir ferramentas para auxiliar o trabalho, o que possibilitou o desenvolvimento das forças produtivas. Desse modo, os grupos ficaram mais complexos. A partir desse momento, podemos dizer que os indivíduos e a sociedade vivenciavam um processo de transformação sócio-histórica.

Dentro desse contexto, o homem percebe que pode plantar e criar animais. De acordo com Lessa (2008, p.55), “com o aparecimento da agricultura e da pecuária, os homens puderam, pela primeira vez, produzir mais do que necessitavam para sobreviver, ou seja, surgiu um excedente de produção”. Esse acontecimento possibilitou a exploração da força de trabalho humana e o surgimento de uma formação social antagônica.

As primeiras sociedades fundadas na exploração da força de trabalho humana foram às asiáticas¹³ e as escravistas. Na formação social asiática, a classe dominante recolhia para seus domínios a produção do trabalho desenvolvido pelas pessoas que viviam nas aldeias. A apropriação dos bens produzidos pela classe trabalhadora foi realizada por meio da criação de novas normas de controle social; entre as mais significativas podemos destacar Estado e o Direito, visto que, com o surgimento das classes sociais, os possíveis conflitos só poderiam ser solucionados através de instrumentos de repressão.

Quando surge a divisão social de classes, a transmissão de conhecimentos passa a ser controlada segundo os interesses da classe hegemônica, acentuando-se mais intensamente a partir das sociedades escravistas. As mais importantes sociedades fundadas no modo de produção escravista foram Grécia e Roma, constituídas por duas classes sociais antagônicas: os senhores e os escravos.

Inicialmente, a educação efetivada em Atenas e Esparta foi oferecida aos cidadãos através de exercícios cotidianos. Conforme Brandão (2006, p.37), “de tudo o que pode ser

¹³ De acordo com Lessa (2008, p. 57), caracterizada por sua inabilidade de desenvolver rapidamente as forças produtivas, as sociedades “asiática se desenvolveram a partir da descoberta da agricultura e da pecuária na região geográfica compreendida entre o Oriente Médio e a China e, também nas civilizações Maias e Astecas na Américas”.

feito e transformado, nada é para os gregos uma obra tão perfeita quanto o homem educado”. No momento em que a riqueza da polis grega instituiu a oposição de classes, a educação direcionada à produção de conhecimentos - sobre a vida e sobre a liberdade dos homens -, passa a ser direcionada apenas aos homens livres, aos nobres e à elite guerreira, em oposição aos escravos e plebeus, que continuavam sendo educados apenas nas técnicas elementares para o desenvolvimento dos trabalhos manuais.

Durante muitos séculos os pobres da Grécia aprenderam desde criança fora das escolas: nas oficinas e nos campos de lavoura e pastoreio. Os meninos ‘ricos’ inicialmente aprenderam também fora da escola, em acampamentos ou ao redor de velhos mestres. Além das agências estatais de educação, como a Efébia e Esparta, que educavam o jovem nobre-guerreiro, toda a educação fora do lar e da oficina é uma empresa particular, mesmo quando não paga. Particular e restrita a muito pouca gente (BRANDÃO, 2006, p.37).

Em Roma, inicialmente, a educação foi uma tarefa doméstica, pois as crianças aprendiam com os mais velhos os saberes e valores necessários à formação da consciência moral. Brandão (2006, p.49) destaca que “a educação de uma comunidade dedicada ao trabalho com a terra foi durante séculos uma formação do homem para o trabalho e a vida, para a cidadania da comunidade igualada pelo trabalho”. Posteriormente, como o surgimento das classes sociais e do Estado, surge o ensino de instrução, ofertado por mestre-escola como uma mercadoria, com o objetivo de instruir os filhos dos servos e trabalhadores artesãos no exercício dos trabalhos manuais.

É no quadro acima esboçado que se situa a origem da palavra escola que em grego significa lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo. O mesmo ocorre com a palavra ginásio que em grego significa local dos exercícios físicos, local dos jogos que eram praticados por aqueles que dispunham de tempo livre, de ócio (SAVIANI, 2008, p.2).

Já na sociedade medieval, caracterizada pelo modo de produção feudal, o meio de produção estava organizado em torno da propriedade privada. Uma pequena parcela da população proprietária das terras vivia ociosa, sendo sustentada pelo trabalho realizado por pessoas que não possuíam propriedades, mas que recebiam lotes para produzir em função da própria subsistência e das necessidades dos senhores feudais. Em decorrência dessa organização, emerge uma educação diferenciada, designada apenas aos que ocupam posições de prestígio social - os donos das terras -, com objetivo de suprir o tempo ocioso.

O ensino foi direcionado para poucas pessoas na sociedade medieval, a educação era ofertada sistematicamente por instituições específicas e centralizada nas atividades intelectuais, físicas, musicais e artísticas. Os servos, a maioria da população, que por meio do trabalho no campo assegurava seu sustento e dos seus senhores, permaneciam sendo educados no cotidiano de forma assistemática, centralizada no próprio trabalho.

Na sociedade moderna, caracterizada pelo modo de produção capitalista, é a classe dominante burguesa quem apreende, por meio da exploração da força de trabalho humana, a propriedade privada e os meios de produção. No entanto, ao contrário da nobreza feudal, a burguesia não é uma classe ociosa, mas “uma classe empreendedora compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade” (SAVIANI, 1998, p.2). Originários das ações mercantis que possibilitaram um primeiro nível de acumulação de capital, a classe burguesa tem como principal objetivo transformar as produções materiais e intelectuais em valor de venda.

Nessa formação social, segundo Saviani (1998, p.2) “o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria, que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material”. Em consequência, a generalização das relações sociais direcionara a uma homogeneização, embora aparente, da instituição escolar. Por isso, a própria sociedade capitalista reclamou a “universalização” e “obrigatoriedade” do ensino sistemático.

Nesse sentido:

Para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistematizado, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna (SAVIANI, 2008, p. 3).

Isso acontece porque o funcionamento industrial, base da economia urbana, excede o direito natural; seus princípios estão codificados no chamado “direito positivo”, que por ser constituído na formalização se materializa por meio de textos escritos, solicitando a necessidade de agregar às atividades urbanas os conhecimentos da língua padrão. Sem esse domínio as pessoas não conseguem interagir de forma significativamente na sociedade letrada de modo a contribuir com a reprodução e permanência do sistema econômico dominante.

3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Educação de Jovens e Adultos: os efeitos de sentido de um discurso de “inclusão”

Cada vez mais as pesquisas acadêmicas e as discussões políticas, nacionais e internacionais, trazem a EJA como objeto de estudo. No âmbito das políticas públicas, podemos afirmar que as ações direcionadas à educação de jovens e adultos com a finalidade de atender as reais necessidades dos alunos são muitas vezes colocadas pelas autoridades competentes em planos secundários. Essa é uma das questões que impossibilita a efetivação de uma educação que direcione para a construção de novos conhecimentos.

No Brasil, as primeiras campanhas oficiais direcionadas à EJA surgiram juntamente com a necessidade de trabalhadores qualificados para as exigências do mercado. Dessa forma, em decorrência dos fatores que impulsionaram o surgimento da educação de adultos, é indispensável refletir acerca da concepção de educação que fundamenta o artigo da LDB (Lei nº 9.394/96) relacionado à EJA. A sociedade, os interesses e as formas de trabalho mudam com o passar do tempo; logo, os objetivos e as práticas concretizadas nessa modalidade de ensino, assim como seus meios de efetivação, desde sua implantação até os dias atuais, também sofreram modificações históricas.

Para compreendermos a concepção de educação que fundamenta a LDB (Lei nº 9.394/96) e como os alunos são identificados na Lei, é necessário encontrarmos respostas para as seguintes indagações: Que discurso é esse? Quem é o sujeito do discurso? De que posição enuncia? Quem são os interlocutores? E quais são seus objetivos?

Assim, no entendimento de como os discursos produzem sentidos, estudamos os enunciados na relação com a historicidade do sentido, visto que, para termos acesso aos mecanismos das determinações históricas dos processos de enunciação, necessário se faz remeter os dizeres às suas Condições de Produção (CP). Para a AD, tratar as CP de um discurso é não conceber a linguagem como instrumento de comunicação, mas como um produto das relações que são estabelecidas pelos sujeitos em uma sociedade.

Nesse sentido, ao refletir sobre a noção de Condições de Produção:

Courtine (1981) propõe uma definição alinhada às contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e articulada teoricamente com o conceito de formação discursiva, ou seja, uma definição que leva em consideração não o contexto imediato (a circunstância), mas o contexto sócio-histórico que compreende os sujeitos, a produção de acontecimentos discursivos e as contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos (CAVALCANTE, 2007, p.37).

Estudar as CP de um dizer implica entender que os sentidos produzidos através das práticas discursivas são constituídos a partir dos lugares sociais, políticos e ideológicos em que os sujeitos estão inseridos. De acordo com Orlandi (2006), as CP de um discurso compreendem os sujeitos e a situação. Nesse sentido, é por meio das CP de um dizer que identificamos o contexto imediato de enunciação e o contexto sócio-histórico e ideológico, que possibilitam a produção dos sentidos.

Assim, considerando o antagonismo próprio de uma sociedade marcada pelas lutas de classe, podemos afirmar que os dizeres que circulam socialmente trazem em suas formulações e sentidos as tensões inerentes às suas CP, visto que, segundo Bakhtin:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formulados (BAKHTIN, 1981, p. 41).

As palavras são capazes de registrar as menores alterações existentes nas práticas sociais; é através das palavras e nas palavras que encontramos o espaço que nos possibilita constatar as modificações sociais, as que estão em processo, às quais ainda não tomaram forma. Logo, reafirmamos, conforme Bakhtin (1981, p.41), que “a palavra é capaz de registrar as fases mais transitórias, mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”.

Ao refletir sobre a LDB (Lei nº 9.394/96), Pino (2007) também nos chama a atenção para o fato de que precisamos ter:

Cautela para que as análises da nova LDB impliquem seu processo de formulação com as condições históricas, contextualizado dentro de uma formulação igualmente histórica, uma vez que o tratamento a-histórico desta lei encobriria - mais do que iluminaria - ideologias, significados de seus rasgos de avanços e de conservadorismos e interesses variados e contraditórios, oriundos dos diferentes grupos sociais - (entre eles os interesses divergentes dos setores da educação pública/privada) (PINO, 2007, p 20).

Em relação à conjuntura social, podemos afirmar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi pensada, elaborada e consolidada em um período de grande reordenamento social, na medida em que a partir de 1990 a sociedade vivenciou profundas transformações decorrentes da expansão do mercado mundial. É possível afirmar também que todas as mudanças econômicas, desencadeadas no processo de globalização, estão fundamentadas, principalmente, nas ideias neoliberais.

Nesse cenário de mudanças, Cavalcante (2007) ressalta que:

Os termos globalização, re-ordenamento mundial, reestruturação produtiva, flexibilização do mercado fazem parte dos discursos políticos da atualidade para expressar as mudanças ocorridas no mundo, após a Segunda Guerra Mundial e sugerem mudanças no curso da sociedade capitalista (CAVALCANTE, 2007, p 57).

As modificações decorrentes dessa nova forma de organização empresarial possibilitaram o surgimento de um mundo “sem fronteiras”, onde o único objetivo é, cada vez mais, gerar e acumular capital ao mesmo tempo em que se preserva o modo de produção existente na atualidade. Desse modo, nenhuma das mudanças ocorridas possibilitou a transformação do modo de produção em que a sociedade brasileira está fundada, pois o antagonismo inerente de uma sociedade de classes, regida pela lógica do capital, continua conservado e camuflado nas práticas que permanecem fundamentadas na exploração da força de trabalho humano. Por isso, podemos afirmar que as concepções procedentes do neoliberalismo, ao fundamentarem as mudanças na organização social mundial, possuem como principal finalidade assegurar a sustentabilidade do próprio sistema econômico vigente.

Segundo Torres Santomé (2003), o neoliberalismo se configura como um ideal que propaga uma concepção de mundo que neutraliza para os indivíduos as possibilidades de visualização das soluções para os problemas sociais, principalmente os problemas existentes na classe menos favorecida da sociedade, visto que possui como um dos seus objetivos a inculcação da convicção de que os indivíduos se encontram no último estágio possível.

Nesse sentido, a única saída na ótica da ideologia dominante para solucionar ou amenizar os problemas existentes na sociedade está na efetivação de determinadas reformas¹⁴,

¹⁴ Para Mészáros (2008, p. 25), as reformas efetivadas em uma sociedade antagônica admitem simplesmente alguns ajustes. “São admitidas apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, da forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global”.

que, pautadas nas concepções neoliberais, apresentam como um dos objetivos (re) ordenar a sociedade e induzir ao esquecimento as várias lutas travadas e vencidas no decorrer da existência humana, pois:

Os seres humanos também lutaram contra a escravidão e triunfaram, contra a opressão da mulher, também com bastante sucesso, contra inumeros regimes políticos ditatoriais, de modo satisfatório, contra a pena de morte, também com êxito em um grande número de países, e contra o trabalho infantil, luta que também foi bem sucedida em uma grande parte das nações do mundo, etc. (TORRES SANTOMÉ, 2003, p.10).

Incorporadas às mudanças sociais, as concepções neoliberais não apresentam resultados satisfatórios para a classe que está à margem da sociedade; os únicos que lucram com as alterações propostas e efetivadas nos setores econômico, político, jurídico e educacional, entre outros, são as pessoas que compõem a classe detentora do poder político e econômico. Dessa forma, segundo Torres Santomé (2003), as reformas sociais:

Só estão tendo efeitos positivos em setores muito minoritários da população, além de serem os únicos favorecidos, esses setores dia-a-dia aumentam ainda mais o seu poder, enquanto os demais grupos sociais percebem que as suas condições de vida pioram cada vez mais. Estamos diante de modelos que beneficiam poucas pessoas e condena grandes contingentes da população à pobreza e à exclusão (TORRES SANTOMÉ, 2003 p.10).

Isso se dá por meio das práticas políticas e científicas efetivadas em uma sociedade de classes, que, filiadas ao discurso neoliberal, constituem o meio de manutenção de um sistema econômico baseado na exploração do trabalho. A circulação da ideologia burguesa neutraliza para os sujeitos a percepção do real, das contradições sociais. Nesse sentido, possui como objetivo impossibilitar uma possível superação das desigualdades existentes.

É justamente nessa conjuntura social que as políticas educacionais são elaboradas e concretizadas com o objetivo de apagar a lógica da ideologia dominante e ajustar os indivíduos aos modelos sociais almejados. Cavalcante (2007, p.19) observa que a educação é:

Um fenômeno que se dá sempre no âmbito das relações sociais, o objetivo último da educação é a sociedade e seu objetivo a conservação ou transformação de um determinado modelo, de acordo com a correlação de forças políticas, em permanente confronto no seio dessa mesma sociedade.

Dessa forma, percebemos o porquê de o sistema educacional ser alvo de tantas (re) configurações que, fundamentadas no ideal neoliberal e nas ideologias conservadoras, objetivam, como afirma Torres Santomé (2003, p.9), “reorientar os sistemas educacionais

para reafirmar os seus projetos como sendo os únicos possíveis e válidos, com base na imposição de um pensamento único”, com vistas a impedir possíveis reações contra a organização social vigente. Assim, as reformas educacionais surgem e são concretizadas em decorrência do papel que a educação desempenha na sociedade. Isso fica bem mais pontual nos períodos em que o nosso sistema econômico enfrenta determinados problemas e, conseqüentemente, necessita ser (re) organizado. Nesses períodos específicos:

Os discursos oficiais e as linhas de trabalhos dos governos e das administradoras educativas, bem como os que provêm dos centros de poder econômico, quase sempre também passam a ocupar-se das funções mais urgentes que as instituições escolares devem desempenhar, isto é, a estrutura do sistema escolar e dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 27).

A LDB nº 9.394/96 foi constituída, pois, em uma conjuntura social marcada por reformas. Nesse período, o sistema educacional brasileiro passava por diversos problemas. Por isso, durante o processo de elaboração e aprovação da nova LDB muitos profissionais da área educacional acreditaram que a partir das novas orientações teriam o suporte necessário para solucionar as problemáticas existentes no sistema educacional brasileiro.

No entanto, afirma Pino (2007, p.19), “seria ingenuidade atribuir a esta lei força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução da educação no país”, pois as concepções que fundamentam a nova LDB não se referem, de fato, à realidade da educação brasileira, apenas cumprem a função de reconfigurar o sistema educacional, com vistas a adequá-las às novas necessidades tecnológicas exigidas com os avanços ocorridos na sociedade capitalista.

As orientações que compõem a LDB deveriam, de acordo com as suas particularidades, possibilitar a construção de outra estrutura educacional, que possivelmente direcionaria para uma transformação do sistema educacional brasileiro. Não é o que acontece desde a aprovação da Lei nº 9.394/96. Ao estabelecer um diálogo com as garantias presentes na Constituição Federal de 1988, Pino (2007) defende que:

A ocorrência desses processos, concomitantemente ou com prevalências, depende de vários fatores, entre eles a concepção que os atores sociais envolvidos – oriundos do Estado, dos partidos políticos, do campo educacional e de outros grupos da sociedade – têm da sociedade, Estado e educação e das suas relações: dos interesses, das estratégias, e dos mecanismos de controle social desenvolvidos pelos diferentes protagonistas e das dinâmicas sociais que darão forma aos diversos níveis de relações sociais (PINO, 2007, p.19).

Impulsionada por reivindicações de melhorias na educação, a proposta inicial da LDB possuía concepções que dialogavam com a Constituição de 1988. Nesse sentido, seu projeto inicial fazia referência à melhoria da educação brasileira, e por conseguinte, ao atendimento das necessidades das pessoas que estavam à margem da sociedade:

O referido projeto continha propostas de reorganização do sistema nacional de ensino que vinha ao encontro dos anseios das classes trabalhadoras. A exemplo do movimento dos pioneiros da educação nova de 1930 e dos movimentos em defesa da escola pública (início da década de 60), a bandeira da escola única, pública, de qualidade, laica unitária e com uma gestão democrática novamente é empunhada pelos movimentos sociais organizados, principalmente os movimentos estudantil e docente (CAVALCANTE, 2007, p.25).

Contudo, do seu primeiro anteprojeto até a redação final, aprovada e sancionada, o texto passou por muitas modificações. Segundo Cavalcante (2007, p.27), após os oito anos de negociações, a nova lei “caracteriza-se pela chamada ‘flexibilização’ e pela ‘descentralização’ das responsabilidades de sustentação do sistema educacional”. O processo de tramitação da nova LDB passou pelos governos de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Cavalcante (2007, p. 26) acrescenta que todo esse processo “foi uma estratégia que tinha por objetivos não aprovar uma legislação que impusesse restrições ao projeto de reforma estrutural já em curso; ganhar tempo para adequar a referida lei às diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais”.

Durante o governo Collor, as negociações da nova LDB seguiram com o objetivo de atender aos interesses particulares. Assim, os debates referentes às questões centrais que fundamentariam a nova LDB (Lei nº 9.394/96) passaram a ser realizados, conforme Pino (2007, p. 27), em “conciliações abertas”, o que possibilitou, democraticamente, a participação de vários partidos políticos que discordavam em concepções e finalidades.

A forma como o governo conduziu o processo de tramitação da nova LDB nos possibilita afirmar, em relação à Educação de Jovens e Adultos, que o direito presente na Constituição de 1988, conquistado nas diversas lutas sociais, nos movimentos de educação popular, a desvalorizou. Esse descaso pode ser visualizado, segundo Haddad (1997, p. 111), na fala proferida por Darcy Ribeiro em 1990, durante o encerramento do Congresso Brasileiro, organizado pelo Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização (GETA). Na oportunidade, com uma plateia de mais de 1.500 participantes, inclusive Paulo Freire, Darcy falou: “Deixem

os velhinhos morerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz!”. Nessa direção, intensificam-se os desvios de objetivos.

Em 1990, Fernando Collor toma posse da presidência da república durante o processo de uma reforma administrativa. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, de imediato fecha a Fundação Educar, desativando as bibliotecas e disponibilizando os funcionários técnicos para o exercício de outras atividades. No lugar da Fundação Educar, propõe a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). No entanto, em decorrência da falta de apoio financeiro essa iniciativa não chegou a ser concretizada.

No início do governo Collor, o cargo de ministro da educação foi ocupado pelo deputado Chierelli. Nesse período, não assistimos a avanços em relação às intervenções realizadas pelo MEC no processo de construção da nova LDB. Isso pode ser compreendido, de acordo com Pino (2007, p.27), em virtude da “incapacidade de condução e articulação nacional das questões da educação, aliada à fragilidade do ministro e de seus assessores, com fortes divergências internas”. Em 1991, o cargo de ministro da educação passa a ser ocupado pelo professor José Goldemberg, que realiza afirmações claras sobre seu desprezimento em relação à EJA. O novo Ministro não considerava importante para o sistema educacional brasileiro que a nova LDB apresentasse um espaço específico e significativo para os jovens e adultos. De imediato, por intermédio da mídia, Goldemberg fez severas críticas ao projeto,

[...] solicitando à Câmara um prazo de trinta dias para que pudesse melhor conhecê-lo, o que provocou na Comissão de Educação, via Bloco governista e PDS, a implosão das articulações e estratégias desenvolvidas pelos deputados do Bloco Democrático e pelo Fórum Nacional que trabalhavam para o restabelecimento do processo de negociação sobre as 1.263 ementas recebidas pelo projeto na Câmara (PINO, 2007. p.27).

Em decorrência das articulações e estratégias organizadas pelos parlamentares do partido democrático e pelos integrantes do Fórum Nacional, que defendiam as ideias fundamentais do projeto de lei, aprovado na Câmara dos Deputados, o novo Ministro da Educação, juntamente com o Colégio dos Líderes, instituiu uma nova comissão, denominada por Pino (2007, p. 28) como “suprapartidária”, que apresentou como principal objetivo (re) discutir as ementas da nova lei com base nos ideais conservadores. Beisiegel (1997, p. 16) destaca que na gestão de José Goldenberg, a educação de jovens e adultos analfabetos foi praticamente extinta das responsabilidades educacionais da União.

Conforme as palavras do próprio Ministro, publicadas no diário impresso **Estadão**:

Estadão: O analfabetismo de adultos deixa de ser prioridade do MEC?
Goldenberg: Deixa, sim, E depois de três dias como ministro já recebi muitas manifestações de apoio pela medida. Temos de estancar a fonte de analfabetismo, nos primeiros anos de escola, e não tentar alfabetizar os adultos. (Estado de S. Paulo, 22/08/1991) (BEISIEGEL, 1997, p. 29).

No mesmo período, o Senador Darcy Ribeiro formula e apresenta à Comissão de Educação do Senado uma nova proposta de lei para orientar o sistema educacional brasileiro. Segundo Pino (2007, p.28) “pode-se supor que este projeto interessava muito mais ao governo do que o substitutivo em votação na Comissão de Educação”. A partir da exposição do referido projeto, verifica-se um grande esforço do então Ministro da Educação, Goldemberg, para impossibilitar o avanço das negociações e a aprovação do projeto de lei na Câmara dos Deputados, na medida em que proíbe os representantes do Fórum de participarem das reuniões referentes à elaboração final da LDB.

Em decorrência da distância entre as concepções apresentadas pelo Senador Darcy Ribeiro e o conteúdo do projeto em tramitação na Câmara, a nova proposta de lei ocasionou várias inquietações na sociedade, principalmente porque partia de um cidadão que no passado havia reivindicado mudanças para a educação nacional pautadas nos ideais progressistas. O projeto proposto por Darcy Ribeiro representava um grande retrocesso. Suas colocações não visavam proporcionar, por meio de diretrizes, mudanças significativas para a educação; ao contrário, proporcionava as coordenadas para piorar um sistema educacional que já não funciona como deveria. Entre as tantas questões apresentadas, podemos destacar:

O rebaixamento do patamar legal relativo ao ensino fundamental obrigatório; o empobrecimento do ensino médio reduzido a cinco anos de ginásio e um ou dois anos de cursinho pré-vestibular; o restabelecimento dos antigos cursos e exames de madureza I e II; as diferentes omissões como as já mencionadas referentes ao sistema Nacional de Educação e ao Conselho Nacional de Educação, além da ausência de mecanismos que garantam a efetivação das medidas preconizadas, o que acaba por tornar letra morta os pontos que poderiam representar algum avanço (SAVIANI, 1998, p. 197).

Posteriormente, com o governo de Itamar Franco, assistimos algumas mudanças significativas em relação ao processo de tramitação da nova LDB. Em 1993, após a sua aprovação na Câmara dos Deputados, o projeto de Lei nº 1.258-C, datado de 1988, foi encaminhado ao Senado Federal, onde passou a ser identificado com o número 101/1993.

No Senado, aconteceram sessões que contaram com a presença do Colégio de Líderes, de profissionais da área ligadas ao governo e de representantes do Fórum Nacional, composto

por grupos que partilhavam os mesmos ideais, como o de transformar o sistema educacional em vigor. O projeto de lei passou a ter como relator o senador Cid Sabóia, que na medida do possível manteve as concepções definidas na Câmara dos Deputados; em sua função, Sabóia:

Privilegiou os interlocutores dos partidos políticos e o representante do governo e, em audiências públicas, ouviu representantes de entidades e pesquisadores educacionais, além de manter o Fórum como seu interlocutor, recebendo-os em várias audiências. Esse processo permitiu ao relator construir consensos em torno das divergências, que vieram aperfeiçoar o projeto na Câmara (PINO, 2007, p.21).

Nesse mesmo período, circularam vários questionamentos em relação ao processo de constituição da nova LDB, principalmente em relação à tramitação ocorrida no governo de Fernando Collor; de sua gestão, não encontramos registros de nenhuma iniciativa que tivesse o objetivo de aprovar o projeto de lei da Câmara dos deputados ou até mesmo propor e concretizar novas ações no sistema educacional brasileiro.

O governo de Itamar Franco, por sua vez, estabeleceu novas relações políticas com partidos de centro-direita e nomeou como Ministro da Educação Murilo Hingel, que, ao contrário de Goldemberg, e em decorrência de sua atuação na área da educação, direcionou uma maior atenção às problemáticas existentes no sistema educacional brasileiro. O novo Ministro apoiou as concepções que fundamentavam o projeto de lei em processo de aprovação na câmara dos Deputados, ressaltando que sua formulação foi realizada com a participação de vários representantes da sociedade em conformidade com as garantias constitucionais de 1988.

De acordo com Pino (2007, p. 30):

Murilo Hingel “manifestou-se contrário à redução da obrigatoriedade do ensino fundamental de oito para cinco anos (Projeto Darcy Ribeiro, art.19, inc. II) e a favor da ideia da criação de universidades especializadas por campo do saber (idem, art. 54, parágrafo único)”.

Todas as ações voltadas ao processo de elaboração e aprovação da nova LDB estavam em diálogo com os partidos políticos e com o Fórum. Fato que possibilitou, na redação do projeto em negociação, a inclusão de concepções que contemplavam muitos dos problemas existentes na educação brasileira. De acordo com Pino (2007), no final do governo de Itamar Franco a Comissão de Educação do Senado aprovou o Substitutivo nº 250, apresentado por Cid Sabóia. Em um segundo momento, o projeto foi conduzido ao Plenário do Senado (12/12/1994), onde passou, a partir de fevereiro de 1995, a fazer parte da legislatura.

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso, o processo de tramitação da nova LDB passou por várias mudanças, baseadas em novas compreensões sociais, educacionais, culturais e ideológicas, procedentes das ideias neoliberais. Nesse governo, conforme Haddad (1997, p.114), foi lançada “a proposta de ementa constitucional nº 233, posteriormente transformada em Projeto de Lei nº 92/96”. Norteadas pelos interesses do Banco Mundial, a redação da ementa constitucional foi auxiliada por alguns educadores brasileiros.

Desse modo, a partir da união estabelecida com o partido do centro-direita (PEL), o PSDB, que ocupava o governo, viabilizou, observa Pino (2007, p.22), a existência de novas ações, possibilitando o funcionamento de determinados “mecanismos de controle social, interferindo, na esfera legislativa, em posição partidária relativas ao projeto da LDB, e na esfera executiva, imprimindo novos interesses e estratégias”.

Desse modo, o governo do PSDB demarcou um novo espaço de negociações, que apagava, por meio das novas (re) configurações no projeto de lei, os pontos que faziam menção aos problemas existentes no sistema educacional brasileiro, em especial as questões pontuadas pelos representantes dos Fóruns durante as reuniões realizadas com a Comissão de Educação na Câmara dos Deputados. Assim, diferente do que ocorria tradicionalmente nas formulações das legislações educacionais, o processo de preparação da nova LDB foi oriundo do Legislativo e não do Executivo. De acordo com Pino (2007):

Este novo espaço para o campo educacional e setores da sociedade, criado no Legislativo, reforçou a mobilização do movimento social na educação. Entidades do setor, já organizadas e aglutinadas em torno de interesses educacionais diferenciados, porém não antagônicos, reuniram-se no Fórum em Defesa da Educação Pública na Constituinte (PINO, 2007, p. 23).

Nesse período, uma das principais ações concretizadas pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza, foi sua interferência na aprovação da nova LDB, visto que objetivava ganhar tempo e espaço para incorporar no referido projeto os interesses particulares do MEC:

Para tanto, foram traçadas estratégias no sentido de impedir a aprovação no Senado do Substitutivo Cid Sabóia, já na mesa plenária aguardando votação, de impedir a possibilidade do retorno do projeto aprovado na Câmara dos Deputados e de trazer à tona o projeto do senador Darcy Ribeiro, elaborado no governo Collor com a aprovação do MEC (PINO, 2007, p. 31).

O substitutivo do senador Darcy Ribeiro teve como relator na Câmara dos Deputados o deputado José Jorge (PFL-PE). Após diversas versões consecutivas de pareceres, o projeto foi aprovado no plenário do Senado em oito de fevereiro de 1996, regressando à Câmara dos deputados logo em seguida. Pino (2007) aponta que as diferenças existentes entre o projeto de lei proposto por Darcy Ribeiro e o projeto de lei aprovado inicialmente na Câmara estão relacionados, especificamente, nos seguintes capítulos:

No título III – Do Direito à Educação e Dever de Educar; no título IV – Da Organização da Educação Nacional – aqui as diferenças são acentuadas, pois a organização deve ser adequar às diretrizes das políticas do governo Fernando Henrique Cardoso. O mesmo acontece com as seções: IV – Do Ensino Médio; V – Da Educação de Jovens e Adultos; dos capítulos III – DA Educação Profissional; IV – Da Educação Superior; dos títulos: VI – Dos Profissionais da Educação; VII – Dos Recursos para a Educação; VIII – Das Disposições Gerais (PINO, 2007, p. 35).

Depois de anexar algumas ementas, que de certa forma contemplaram determinadas questões presentes no projeto de lei já aprovado na Câmara, o projeto de lei proposto pelo Senador Darcy Ribeiro, assessorado por técnicos do Ministério da Educação, foi submetido à votação e aprovado sem veto. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada, como atesta Pino (2007, p. 20), “como lei ordinária no Congresso Nacional (Lei nº 9.394/96 de 17/12/1996), sancionada pelo presidente da República (20/12/1996) e publicada no Diário Oficial da União” no dia 22/12/1996.

A LDB nº 9.394/96 se configura como um documento oficial, que apresenta os princípios a serem seguidos no sistema educacional brasileiro. Por isso, é tão fundamental refletirmos acerca das concepções que fundamentam suas colocações.

Assim, apresentamos, em um primeiro momento das nossas análises, como materialidade sequências discursivas que compõem o artigo 37 e os incisos I e II da LDB nº 9.394/96 direcionados à Educação de Jovens e Adultos, conforme relacionadas abaixo:

SD-1 “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

SD-2 “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidade educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

SD-3 “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

À primeira vista, a SD-1 produz efeitos de sentido de inclusão, pois com a nova LDB (Lei nº 9.394/96), mais uma vez o Brasil apresenta aos jovens e adultos que nunca chegaram à instituição escolar e aos que até frequentaram, mas não conseguiram permanecer, a “garantia” de “acesso” e a “continuidade” dos estudos.

SD-1 “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Nesse momento, a educação chega até os jovens e adultos como um direito e não como uma caridade. Assim, se nos períodos colonial, imperial e republicano, as iniciativas educacionais direcionadas a esse público apresentavam caráter de beneficência, na atualidade, ao possibilitar o acesso ao ensino sistemático, o Estado busca solucionar dois dos mais graves problemas que persistem no sistema educacional brasileiro desde a “colonização”: o alto índice de analfabetismo¹⁵ e a incapacidade de universalização da educação básica.

Segundo dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o analfabetismo representa um quadro de profunda desigualdade social. No ano de 2010, o IBGE afirmou a existência de 14 milhões de pessoas consideradas analfabetas no Brasil. O maior percentual estava localizado na Região Nordeste, em municípios com até 50 mil habitantes, entre a população com mais de 15 anos; mais especificamente, entre os negros, pardos e os habitantes da zona rural. Mas, no mesmo Censo podemos constatar uma redução da taxa de analfabetismo em 29% em relação aos números exibidos no ano de 2000.

No Brasil, o analfabetismo passa a ser reconhecido como um problema de ordem política em 1882, a partir da promulgação da Lei Saraiva, que restringia o direito de voto apenas às pessoas alfabetizadas¹⁶. Nesse período, muitos brasileiros permaneciam privados de exercer um dos direitos de cidadão. De acordo com Mortatti (2004, p.17), o reconhecimento nacional da alta taxa de analfabetismo existente no Brasil “se fortaleceu pela maior circulação

¹⁵ O Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio B. H. Ferreira define o analfabetismo como: Estado ou condições do analfabeto; falta absoluta de instrução.

¹⁶ O Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio B. H. Ferreira define alfabetismo como: 1. Sistema de escrita pelo alfabeto. 2. Estado ou qualidade de alfabetizado. 3. Neologismo, instrução primária.

de ideias do liberalismo e pelo sentimento patriótico sustentado pela divulgação internacional da taxa de analfabetismo, revelada pelo censo de 1890, já no período republicano”. Quase um século depois, com a promulgação Constituição Federal de 1988, as pessoas analfabetas tiveram o exercício do voto, de modo facultativo, restituído como um direito.

Desde o período colonial já existia um processo de computação para mapear o número de pessoas analfabetas, mas foi somente a partir do século XIX que os censos passaram a ocupar maior espaço nas pesquisas populacionais. Segundo Mortatti (2004, p. 18):

Em 1872, foi realizado o primeiro censo no Brasil, o Recenseamento Geral do Império; em 1890, já no período Republicano, foi realizado o segundo; e, em 1900, o terceiro, todos eles, porém, cercados de problemas. Em 1920, realizou-se um novo censo, desta vez mais bem planejado. Mas é a partir do censo de 1940, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Em decorrência das mudanças sociais, históricas e ideológicas, os métodos utilizados para verificar o grau de conhecimento das pessoas e atestar se estas são alfabetizadas ou analfabetas, sofreu, ao longo do tempo, uma série de modificações. Assim, as pesquisas realizadas até a década de 1940 utilizavam como método uma simples entrevista, através da qual se perguntava às pessoas se estas sabiam ler e escrever o próprio nome. Posteriormente, por volta dos anos 50, tivemos algumas mudanças, pois uma pessoa só poderia ser considerada alfabetizada se afirmasse ser capaz de ler e escrever um simples bilhete:

Os critérios definidos a partir do censo de 1950, no Brasil passaram a se basear nas definições de alfabetização/analfabetismo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) (MORTATTI, 2004, p.19).

Nesse período, as altas taxas de analfabetismo continuaram a crescer, passando a ser considerada uma problemática de ordem política, social, cultural, econômica. Por conseguinte, as pessoas analfabetas permaneceram em uma posição social desvalorizada, visto que eram consideradas incapazes intelectualmente. Durante o censo realizado em 2000, permaneceu o mesmo método utilizado no ano de 1950, com o acréscimo do seguinte critério: todas as pessoas que confirmaram ter aprendido a escrever um bilhete, embora com o passar do tempo tenham esquecido, mas sabiam assinar o seu nome, foram consideradas alfabetizadas. O referido método de avaliação é muito discutido, pois se fosse empregado critérios mais exigente certamente os números aumentariam, expondo uma imagem negativa do país. Por isso, foram adotados critérios simples de verificação da aprendizagem.

É notável que em várias circunstâncias é exigido dos jovens e adultos a utilização da norma culta da língua, a compreensão dos sentidos presentes em um texto, a realização de um cálculo, etc. Por está inserido nessas práticas sociais, o indivíduo necessita ter acesso à educação sistemática, principalmente porque em determinadas práticas existem possibilidades de uma atuação crítica perante os problemas existentes na sociedade.

Assim, Mortatti (2004, p. 15) observa que é “dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção democrática”. Mas, apesar de serem declarados iguais no discurso legal, na prática isso é bem contraditório, pois muitos cidadãos são privados de conhecer a modalidade linguística em que a própria lei é escrita.

Dessa forma, por meio das condições de produção da LDB (Lei nº 9.394/96) referente à Educação de Jovens e Adultos, podemos afirmar que os dizeres produzem sentidos a partir das formações discursivas e ideológica em que se inscrevem, pois as palavras significam de acordo com as posições ideológicas tomadas pelo sujeito. As formações ideológicas, por sua vez, possuem como componente uma ou várias formações discursivas, que favorecem por meio do interdiscurso o que (não) pode e (não) deve ser dito em determinado dizer.

Para Pêcheux (1997), os sentidos das palavras, das expressões ou das proposições não existem somente na sua literariedade, uma vez que são produzidos a partir da sua inscrição em determinada formação discursiva e ideológica e nas relações que estabelecem com outras palavras ou expressões das demais formações discursivas, pois:

As mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, ter o mesmo sentido [...] a partir de então, a expressão processo discursivo passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímia etc. que funcionam entre os elementos linguísticos - “significantes” - em uma formação discursiva dada (PÊCHEUX, 1997, p. 161).

Desse modo, identificamos no discurso da LDB (Lei nº 9.394/96) a presença da FD jurídica, da FD pedagógica e da FD de mercado, que funcionam na produção de efeitos de sentidos do documento com vistas a evidenciar uma nova oportunidade para os jovens e adultos que não tiveram “acesso” ou “continuidade” nos estudos.

A partir dos processos parafrásticos e polissêmicos, percebemos que o sentido de inclusão evidenciado na **SD-1** deriva para outro sentido, o de exclusão. De acordo com Orlandi (2006), os processos discursivos de significação se constituem no primado do mesmo sobre o diferente. Nesse movimento, podemos compreender as contradições constitutivas do sujeito e do discurso. Segundo a autora,

O funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase respresenta assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A parafrase está ao lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamentos, rupturas de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2006, p.36).

Podemos observar que o aluno da EJA é identificado pela atual LDB como “trabalhador”, dando-nos pistas para alcançarmos os sentidos que são ressignificados nos dizeres da **SD-1 A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria**, e, conseqüentemente, compreendermos quem são os seus interlocutores.

Ao enunciar que existe **aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos**, o discurso silencia que existem “aqueles” que tiveram acesso ao ensino regular. O não dito mostra que a educação não atende a todas as pessoas. Entretanto, em nenhum momento se faz referência aos fatores sociais que impossibilitaram e que ainda impedem a muitos brasileiros o acesso à educação sistemática. Isso é silenciado.

Segundo Orlandi (1993, p. 14), o silenciamento ocorre como uma forma “de se apagar sentidos, de se silenciar e de se produzir o não-sentido onde ele mostra algo que é ameaça”. Isso ocorre no discurso jurídico, pois a partir da declaração de que os homens são iguais diante da lei os dizeres apagam as diferenças que constituem a organização da sociedade. Logo, a LDB cumpre, em seu discurso, a função de silenciar as contradições próprias de uma formação social que, regida pela lógica do capital, não permite que todos os indivíduos tenham acesso à educação formal.

Orlandi (1993, p. 14) destaca que “o silêncio é fundante. Quer dizer, o silêncio é a matéria significativa por excelência, um continuum significativa. O real da significação é o silêncio. E como nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que

sucedem a essa: o silêncio é o real do discurso”. Nesse sentido, para compreender como os dizeres significam, precisamos observar o “silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz” (ibidem).

No recorte **não tiveram acesso**, notamos a presença de uma memória discursiva, visto que esse dizer remete ao período colonial, quando o ensino formal era destinado apenas à elite e às pessoas consideradas livres, excluindo-se do processo educacional os índios, escravos e pobres, que, por estarem na margem da sociedade, recebiam apenas os conhecimentos necessários para serem facilmente dominados e produzir os bens necessários às necessidades dos colonizadores e da metrópole. Nesse período, a inacessibilidade à educação formal se devia ao fato de que nesse momento histórico a educação formal não era fator importante para a produtividade; logo, não era necessário, na percepção dominante, que todas as pessoas tivessem acesso ao conhecimento sistemático.

Ao retornarmos à memória discursiva, trazendo à tona esse silenciamento, dialogamos com Indursky (1997, p. 22), pois também compreendemos que os “interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, juntamente como a superfície linguística, participam do objeto do discurso e fazem parte de seu processo de significação”. Nesse sentido, tomamos como pista linguística o pronome demonstrativo **aqueles** e o pronome relativo **que**, presentes na **SD-1**, para chegarmos até os interlocutores dos dizeres presentes na LDB.

A partir desse gesto interpretativo, explicitamos mais adiante, nas análises discursivas, por meio da articulação do linguístico com o histórico, quem é o sujeito do discurso; a posição que ele enuncia; as formações discursivas (FD) e as formações ideológicas (FI) que sustentam seus gestos de interpretação e quem são seus interlocutores.

Dessa forma, na utilização do pronome demonstrativo **aqueles** o sujeito do discurso se distancia em relação à 3ª pessoa do discurso, ou seja, em relação **aqueles** a quem a educação **será** destinada. Isso nos permite inferir que o sujeito que enuncia não está incluído entre os que não tiveram acesso à educação, pois ao empregar o pronome restritivo **que**, identificamos que a educação que é assegurada pela LDB não é direcionada para todos os indivíduos, mas somente para **aqueles que** não são alfabetizados; **aqueles que** não concluíram o Ensino Fundamental; **aqueles que** não concluíram o ensino médio; **aqueles que** não possuem os conhecimentos necessários para desenvolver as atividades demandadas pela lógica do capital

e, principalmente, para **aqueles** que necessitam de qualificação profissional. Esse funcionamento do discurso parece saturar os sentidos, direcionando e restringindo a prática educativas para “aqueles que X”.

A partir desse movimento de ressignificação, filiado à formação ideológica dominante, o discurso da LDB deixa escapar o fato de que muitas pessoas estão fora (excluídas) de um ensino sistemático. E faz isso através de discurso que, à primeira vista, produz efeitos de sentido de inclusão, pois, com a nova LDB, os jovens e adultos possuem esse direito de **acesso e continuidade** de estudo, assegurado legalmente, parecendo solucionar, desse modo, um grave problema que se faz presente em nosso país desde a sua colonização. No entanto, as contradições sociais são silenciadas, pois em nenhum momento é feita menção aos indicadores que atestem o porquê de tantas pessoas não terem acesso aos conhecimentos que são social e culturalmente produzidos, sedimentados e transmitidos na instituição escolar.

No contexto em que a LDB (Lei nº 9.394/96) foi elaborada, a educação escolar não está em um lugar inalcançável, pois o ensino sistemático é, em certo sentido, acessível à classe trabalhadora, visto que é necessário instruir os profissionais para o exercício das atividades demandadas por uma sociedade desenvolvida industrialmente e tecnologicamente. No entanto, é preciso analisar o ensino que é oferecido a indivíduos que muitas vezes nem chegam a passar pela escola; alguns até passam, mas não continuam os estudos. Frequentam a escola apenas para adquirir conhecimentos para desenvolver alguma atividade, o que não mudará, em nenhum aspecto, o lugar social que ocupa na sociedade.

Dessa forma, ao silenciar que em uma sociedade de classes a instituição escolar não é acessível para todas as pessoas, o discurso da LDB faz produzir sentidos que apontam para uma nova chance de frequentar e continuar os estudos, conforme observamos na **SD-2**.

SD-2 “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Mészáros (2008, p. 11) alerta “que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. A EJA é uma modalidade de ensino

composta por muitos alunos a quem foram negados o direito à educação formal na idade adequada, impossibilitando, assim, seu processo de escolarização.

Assim, na **SD-2** podemos analisar, pensando com Haddad (2007, p. 112), que, ao assegurar **oportunidades educacionais apropriadas**, a LDB procurou disfarçar suas intenções por meio da exposição **uma concepção peculiar de educação voltada para o universo do jovem e do adulto trabalhador, que possui uma prática social, um modo de conceber a vida, uma forma de pensar a realidade.**

Nesse sentido, é importante refletirmos acerca da concepção de educação que fundamenta a LDB. Desse modo, lançamos os seguintes questionamentos: as **oportunidades educacionais** são apropriadas a quê? São para quem? Para o quê? Quais são os objetivos desse discurso, que se constitui como uma garantia de educação aos que não tiveram **acesso** ou condições de concluir os estudos no período regular?

Observamos que ao utilizar o termo **oportunidades** a lei desqualifica todos os programas governamentais anteriores destinados aos jovens e adultos, principalmente os de caráter popular, que, em sua essência, lutavam por uma prática educativa libertadora. Nesse processo discursivo, os dizeres da LDB produzem sentidos que evidenciam para os sujeitos que todas as iniciativas anteriores à referida lei não atendiam às reais necessidades dos jovens e adultos que não tiveram o **acesso** à educação sistemática; por isso, os altos índices de analfabetismo ainda persistem no país. Contudo, após 17 anos da promulgação da LDB, ainda encontramos um número considerável de pessoas impossibilitadas de frequentar a escola.

Dentro dessa ótica, o discurso oficial busca propagar o sentido de que somente com a elaboração e vigor da referida Lei tivemos mudanças significativas na Educação de Jovens e Adultos. Ao mesmo tempo, produz o efeito de sentido de que essa modalidade de ensino passou a ocupar o espaço que realmente merece no âmbito das políticas públicas.

Daí a necessidade de atribuir ao discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática, dotando-o de tal força argumentativa que convença os destinatários de que a concretização das referidas mudanças será possível pela própria evidência de suas virtudes (CAVALCANTE, 2007, p.10).

Outra questão de fundamental importância para compreendermos os sentidos existentes na LDB, ainda em relação à EJA, passa pelo desvendamento dos sentidos que atravessam o termo **apropriada**. Segundo Freire (1987), não existe neutralidade nas

iniciativas educacionais, visto que as práticas pedagógicas são efetivadas com finalidades específicas. Dessa forma, por serem norteadas por um determinado padrão social objetivam sempre constituir determinado perfil de cidadão.

É importante, pois, questionar se a LDB tem uma concepção de educação **apropriada** às reais necessidades de conhecimento, de sobrevivência e de atuação social dos alunos, que na maioria das vezes não possuem o domínio da leitura, da escrita e dos números, mas que necessitam desses conhecimentos para atuarem nas diversas situações sócio-discursivas, ou é uma concepção de educação **apropriada** apenas às necessidades do mercado. Nesse contexto de reflexão, levando em consideração os sentidos atribuídos à educação ao longo do tempo, vamos encontrar, de acordo com Luckesi (2011), três tendências filosófico-políticas da educação: a tendência redentora, a reprodutora e a transformadora.

Com a educação como redenção da sociedade, parte-se do pressuposto de que a educação, por si só, seria capaz de intervir e solucionar os problemas existentes na sociedade. De acordo com Luckesi (2011, p. 52), nessa concepção à “educação está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação de valores éticos necessários à convivência social”.

Para a perspectiva reprodutora da sociedade, por sua vez, a educação é concebida como um mecanismo capaz de reproduzir os conhecimentos e o modelo dessa mesma sociedade. Luckesi (2011, p. 52) observa que “a interpretação da educação como reprodutora da sociedade implica entendê-la como elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos sociais e políticos”. Em outras palavras, a educação permanece à serviço dessa mesma sociedade.

Já a educação como transformadora da sociedade, é entendida como uma das possibilidades de se efetivar intervenções na sociedade. Nessa perspectiva, a educação tanto pode ser um meio de manutenção como de transformações dos mecanismos ideológicos e, por conseguinte, da formação social vigente. Segundo Luckesi (2011, p. 52), por meio dessa tendência “é possível compreender a educação dentro da sociedade, com seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela democratização”.

A partir das três concepções de educação acima apresentadas, tivemos, ao longo do tempo, teorias distintas que orientaram as práticas pedagógicas, revelando diferentes

concepções de homem, de sociedade e de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Cavalcante (2007, p.20) destaca que as três concepções de educação relacionadas “foram agrupadas em dois blocos, denominados de pedagogia liberal e pedagogia progressista”¹⁷.

Dessa forma, por meio dos efeitos de sentidos produzidos na **SD-1 “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria**, verificamos que a concepção de Educação que fundamenta a LDB (Lei nº 9.394/96) é **apropriada** aos interesses do mercado, pois seus interlocutores são os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, **aqueles que**, ao passarem por esta educação, poderão estar aptos para vender sua força de trabalho.

Sabemos que na sociedade capitalista as formas de trabalho, juntamente com os interesses dos que lucram com a exploração do trabalho, mudam com o passar do tempo. Logo, as formas de dominação também sofrem modificações. As práticas sociais norteadas pela lógica dominante possuem sempre como finalidade a legitimação da exploração da classe hegemônica sobre a classe oprimida. Assim, considerando as condições de produção e a educação atual relacionada à EJA, podemos afirmar que a LDB (Lei nº 9.394/96) referente a essa modalidade de ensino apresenta uma concepção de educação pautada na pedagogia liberal, mais especificamente nas tendências liberal tradicional e liberal tecnicista.

Os pressupostos pedagógicos liberais surgiram como uma forma de explicar a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade capitalista, que apresenta uma formação social fundamentada na propriedade privada dos meios de produção. Por isso, podemos afirmar que a pedagogia liberal é uma consolidação própria de uma sociedade caracterizada pela luta de classes. Nessa concepção pedagógica, a escola possui a função de organizar os sujeitos para o exercício das atividades econômicas e sociais, em conformidade com suas “competências” individuais. Para isso, os sujeitos necessitam compreender e se adaptar às regras estabelecidas nessa sociedade. O valor dado ao aspecto cultural oculta as desigualdades existentes na sociedade capitalista, pois, mesmo propagando a ideia de igualdade em direito e deveres, as condições de acesso e produção de conhecimentos não chegam a todos os cidadãos. De acordo com Luckesi (2011):

¹⁷ Luckesi (2011, p.12) destaca que as concepções de educação foram organizadas em dois grupos: pedagogia liberal, com as tendências pedagógica tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista; e a pedagogia progressista: com as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional, e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (LUCKESI, 2011, p.73):

Na tendência tradicional de ensino, a pedagogia liberal é caracterizada por uma educação humanística, os alunos vão à escola para alcançar, através de seu empenho, sua realização como cidadão. Na sala de aula, durante a prática pedagógica, os assuntos são socializados, contudo as relações interpessoais estabelecidas entre professor e aluno não fazem referência à realidade dos alunos. Segundo Luckesi (2011, p.73), “é a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual”.

A tendência liberal renovada¹⁸ fortalece a compreensão de que a cultura intelectual é uma forma de desenvolvimento das aptidões individuais. Luckesi (2011, p.73) nota que nessa tendência “a educação é um processo interno, não externo; ela passa das necessidades e dos interesses individuais necessários para a adaptação ao meio”. A escola renovada apresenta, pois, uma proposta que aprecia a autoeducação, a construção dos conhecimentos a partir do vivido e um processo de aprendizagem focado no aluno e na sala de aula como um todo.

Para a tendência liberal tecnicista, a educação está relacionada ao modo como a sociedade está organizada. Dessa forma, considerando a sociedade atual, podemos afirmar que a educação fundamentada nessa concepção pedagógica desempenha o papel de qualificar o trabalhador, considerado apenas como mão de obra. Dessa forma, Luckesi (2011, p. 74) aponta que “a sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamentos a essas metas”. Nessa concepção, defende-se que a realidade apresenta em si mesma suas leis, sendo necessário apenas sua descoberta e aplicação. Assim, as técnicas e descobertas são mais valorizadas que os próprios conteúdos.

A tecnologia, por sua vez, é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir o funcionamento da sociedade. Segundo Luckesi, a educação é um recurso tecnológico por excelência, pois é um fenômeno que viabiliza o avanço econômico, a qualificação do trabalhador, a redistribuição da renda e a maximização da produção. Da mesma forma, possibilita, em algumas práticas, o apagamento das contradições sociais

¹⁸De acordo com Luckesi (2011, p. 74), A tendência liberal renovada apresenta-se em duas versões distintas: a renovada progressista ou pragmatista e renovada não diretiva.

imprescindível à manutenção da ordem social vigente. Conforme Cavalcante (2007, p.20), podemos afirmar que “essas tendências, nas diferentes versões (tradicional, renovada e tecnicista), foram oficialmente assumidas como orientação do sistema educacional brasileiro, sempre em consonância com as diferentes fases de crise e reestruturação do capitalismo”.

Nesse sentido, percebemos que a nova LDB cumpre bem esse papel, visto que a concepção de educação que fundamenta a Seção V, direcionada à EJA, é **apropriada** aos interesses da classe dominante. Assim, na atualidade, em decorrência da globalização e dos avanços tecnológicos, os sujeitos necessitam **passar** por um ensino sistemático que **prepare** o aluno/trabalhador para o exercício de determinadas atividades. A sociedade necessita, cada vez mais, de pessoas preparadas para atuarem nas mais diversas atividades produtivas.

Dentro dessa conjuntura, novas máquinas e novas técnicas são incorporadas ao mercado de trabalho. Logo, uma das formas de reordenar os sujeitos a esta lógica é oferecer uma educação **apropriada** a tais objetivos. Dessa forma, para atender a essa necessidade social, a LDB (Lei nº 9.394/96) dedica o Inciso 2º à **garantia, viabilização do acesso e da permanência do trabalhador** na escola, como podemos observar na **SD-3**.

SD-3 “§ 2º O poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

Ao **garantir o acesso e a permanência do trabalhador na escola**, notamos que o aluno é identificado, no discurso da LDB (Lei nº 9.394/96), como trabalhador. Ademais, os alunos da EJA são **aqueles que**, por diversas razões, não tiveram acesso à educação no período regular. Em uma formação social capitalista apontamos como uma das razões do não **acesso** ao ensino formal a própria necessidade de subsistência, que direciona muitas pessoas ao exercício de diversas atividades produtivas que não solicitam uma educação sistemática¹⁹, pois muitos trabalhos exigem apenas a força de trabalho humana sem uma formação escolar.

Em suas reflexões sobre as determinações efetivadas no processo de produção existentes na sociedade burguesa, Marx (2004, p. 82) afirma que:

¹⁹ Nesse sentido, a educação sistemática pode desempenhar o papel de qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, mas também pode ser um mecanismo para a percepção dos conflitos de classe e a superação das contradições atuais.

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privações para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformações para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquina. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

Da mesma forma, encontramos muitos alunos que até frequentaram a instituição escolar, mas não deram continuidade aos estudos, porque ao cursar até determinada série já adquirem certos conhecimentos, possibilitando o exercício de profissões que não exigem uma formação específica. Por isso, frequentam as aulas somente por algum tempo. Nesse período, recebem uma formação **suficiente**, apenas para continuar a servir, como trabalhador explorado, à lógica do capital. Posteriormente, ao ingressarem no mercado de trabalho, produzem bens materiais sobre os quais não têm acesso, visto que recebem um salário suficiente para suprir apenas suas necessidades básicas de sobrevivência, que serão novamente aplicadas na atividade produtiva que desempenham. Assim, Marx (2004, p.80-81) se volta para a relação estabelecida entre o homem e a práxis social, destacando o seguinte:

A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital.

Nesse sentido, é preciso destacar, mais uma vez, que na história da educação, as políticas públicas para a educação de jovens e adultos surgiram ao mesmo tempo que a necessidade de mão de obra qualificada se fez presente, atestando os reais objetivos que estão ocultos nessas iniciativas. Muitas vezes, a educação não é efetivada na prática, visto que as aulas não permitem o acesso aos conhecimentos necessários para produzir e ler textos criticamente. Com isso, podemos afirmar que a educação oferecida não é de qualidade. Em essência, sua realização funciona como uma forma de controle social e para camuflar os reais interesses que embasam sua efetivação. De acordo com Mészáros (2008, p. 43):

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

A concepção de trabalho presente na **SD-3** não concebe o trabalho como categoria fundante do ser social, como interação homem e natureza, mas como uma relação assimétrica estabelecida socialmente entre os homens. Mais especificamente, o trabalho é entendido como uma maneira de explorar a força de trabalho humana. Dentro desse contexto, a escola, concebida como instituição que está a serviço da sociedade, cumpre a função de **qualificar** os homens para as atividades sociais, reproduzindo as relações de dominâncias e de exploração.

Nesse cenário, Guareschi (1997, p. 72) afirma que “todas as reformas de ensino que aconteceram no Brasil, nas últimas três décadas, tiveram como objetivo fundamental a preparação de mão-de-obra conveniente ao bom desempenho das indústrias no desenvolvimento econômico de nosso país”. Ainda dentro desse contexto, um dos graves problemas existentes no sistema educacional brasileiro é a evasão escolar²⁰. Em decorrência desse agravante, a lei assegura aos alunos uma educação que deve **integrar** e **complementar** as atividades que este trabalhador já desempenha no seu cotidiano.

Isso é efetivado através de um sistema de ensino desprovido de qualidade, que não objetiva a construção de conhecimentos com intuito de possibilitar aos alunos a efetivação de mudanças. Ao contrário, busca, sobretudo, a instrumentalização dos alunos para o exercício de atividades demandadas pela lógica do capital, reproduzindo a divisão social e técnica do trabalho, indo ao encontro do movimento de reprodução das relações sociais de produção. Desse modo, podemos afirmar, em conformidade com Mészáros (2008, p. 35), que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta).

A partir das presentes colocações, podemos afirmar que a LDB (Lei nº 9.394/96) não apresenta em sua constituição fundamentos capazes de possibilitar uma verdadeira mudança na educação brasileira, uma vez que as concepções que norteiam as suas colocações apresentam uma grande distância em relação à situação atual do sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que não apresenta as possíveis orientações para transformar

²⁰ Na segunda parte das análises, estaremos aprofundando nossas reflexões acerca da evasão escolar existente na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

sua realidade, pois a educação oferecida contribui para que os estudantes **trabalhadores**, ao término da formação, ou continuem com a profissão que já possuem, assumam uma atividade que irá garantir apenas a reposição da sua força de trabalho ou, ao concluir a escolarização, agora alfabetizados, não consigam suprir as suas necessidades básicas de sobrevivência, percebendo que a situação social atual é bem diferente das suas expectativas.

3.2 O processo de subjetivação na educação de jovens e adultos: na materialidade linguística os efeitos da ideologia

Os processos de significação, ou seja, a produção de efeito de sentidos, são os mesmos processos de constituição dos sujeitos, pois a subjetivação se dá a partir da inscrição do sujeito na linguagem e na história. Segundo Orlandi (1998, p. 206) “é nesse jogo entre língua e história que, ao produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos. Somos pegos pelo real da língua e pelo real da história sem, todavia, termos acesso ao modo pelo qual a língua nos afeta nessa relação com a história”. É por meio dos mecanismos de significação que podemos compreender a relação existente entre língua, história e ideologia.

Em relação à constituição da subjetividade, Pêcheux (1997, p. 154) destaca que existe um efeito ideológico denominado “o teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo, etc.)”, que é “observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que se fala do sujeito”. De outra forma, trata-se do o lugar “que se fala ao sujeito, antes que o sujeito possa dizer ‘Eu falo’”. De acordo com o autor, o teatro da consciência dissimula para o sujeito o processo de constituição “indivíduo/sujeito”, apagando as evidências de todo funcionamento ideológico, fazendo com que o sujeito pense que é a fonte e origem de seu dizer.

Dessa formulação decorre o que Pêcheux chamou de esquecimento nº um e esquecimento nº dois. Enquanto aquele é denominado de esquecimento ideológico, da ordem do inconsciente, por meio do qual o funcionamento ideológico produz para o sujeito a ilusão de que ele é fonte de seu dizer, o esquecimento nº dois é denominado de esquecimento enunciativo, da ordem pré-consciente, pois ao formular seu dizer o sujeito acredita que a forma como articula as palavras, no nível das sentenças, é a única possível de ser produzida.

O esquecimento número dois produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras (ORLANDI, 2005, p. 35).

Através da linguagem, o sujeito se inscreve no mundo, atua e se relaciona. Nesse processo, a ideologia se faz prática concreta, manifestando-se nos e pelos sujeitos a partir das posições ideológicas em que eles se inscrevem. Dessa forma, em conformidade com Pêcheux (1997, p.213), destacamos que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório desigual/sobredeterminado das formações discursivas que caracterizam a instância ideológica em condições históricas dadas”.

As relações estabelecidas socialmente determinam, por sua vez, como a ideologia deve funcionar nas práticas sociais. Dessa mesma determinação, decorrem a formação social e os meios de (re) produção da sociedade, visto que, segundo Althusser (1985, p. 54), “toda formação social é resultado de um modo de produção dominante”. Assim, no modo de produção capitalista a ideologia cumpre a função de assegurar ao sistema a produção e reprodução dos meios de produção e das forças produtivas.

A partir do pressuposto de que não existe prática discursiva sem sujeito, Pêcheux (1997) teoriza sobre as modalidades da forma sujeito do discurso, ou seja, os desdobramentos existentes entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. Portanto, de acordo com o autor, o sujeito do discurso assume determinada posição na medida em que se identifica, se contraidentifica ou até mesmo se desidentifica com determinados dizeres.

É por sua filiação, em determinada FD, que o sujeito do discurso nos possibilita, através da subjetividade, identificar os sentidos que estão produzidos em uma dada posição sujeito. Desse modo, na presente pesquisa, com o objetivo de compreender como se dá o processo de constituição subjetiva dos alunos da EJA, analisamos o discurso dos alunos com relação às práticas sociais que são concretizadas nessa modalidade de ensino.

As Sequências Discursivas (SDs) que analisamos, neste sub-capítulo, foram extraídas de uma entrevista e de um questionário semi-estruturado realizados em uma turma de EJA, respectivamente na quarta etapa correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professora Evanda Carneiro Vasconcelos, na cidade de Rio Largo-AL, onde assistimos aulas de Língua Portuguesa, contabilizando ao término da coleta dos dados 64 aulas de observações.

Idade	Sexo	Trabalha	CH Diária	Profissão	Recebe
15 anos	Masculino	Não		Estudante	
15 anos	Masculino	Não			
15 anos	Masculino	Não			
16 anos	Masculino	Sim	8 horas	(Supermercado)	
17 anos	Masculino	Não			
18 anos	Masculino	Não			
18 anos	Feminino	Não			
24anos	Masculino	Sim	8 horas	Cortador de cana-de-açúcar	
26anos	Feminino	Sim	9 horas	Balconista	
30 anos	Feminino	Não		Do lar	
32 anos	Feminino	Sim	Dia todo	Revendedora	Menos de um salário

As SDs analisadas responderam às seguintes questões²¹:

- 1- Quais foram os fatores que levaram você a fazer parte da Educação de Jovens e Adultos?
- 2- Qual é a sua opinião em relação à educação que lhe é oferecida? Por quê?
- 3- Quais são as suas expectativas ao concluir o ensino médio?

Vejamos as sequências discursivas:

SD 4 - “Por que eu queria a prender mais e ter como em sina os meus filhos”
(L.M., feminino, 30 anos, questionário).

SD 5 - “boa a prende que elas ensina”.
(L.M., feminino, 30 anos, questionário)

SD 6 - É muito bom. estou aprendendo tudo que preciso saber.
(L.M., feminino, 30 anos, questionário)

²¹A entrevista foi realizada com base nas mesmas perguntas do questionário.

SD 7 - foi que eu Sou repetente a 5 anos e deu vontade de voutar para a escola pra ver Se eu tenho chance e de continuar meus estudos.

(H.C., masculino, 18 anos, questionário)

SD 8 - leva a pessoa a serviço melhor e uma boa leitura e aprendizagem.

(I.S., masculino, 15 anos, questionário)

SD9 - A prender coisas novas (...) no meu setor de trabalho saber das coisas direitinho tá naquele setor e saber direito o que eu estou fazendo aprender como se trabalha.

(J.W., masculino, 18 anos, entrevista)

SD 10 - É muito assim (...) depende do livro que a gente tá estudando (...) é um livro da EJA que neles tem todas as disciplinas só eu acho que ali naquele livro não tem muita coisa prá gente aprender eu acho que a gente não aprende quase nada (...) não tem muita coisa que explique que a gente fique interessado a ler (...) porque tem coisa ali naquele livro que até meu menino 4 ano o meu mais novo acha besteira ai eu acho que pra gente é fraco eu acho mais pode ser que não.

(F.F., feminino, 30 anos, entrevista)

SD 11 - Eles deveriam dar um livro que fale da realidade que tá passando prá gente ter uma ideia do que ia fazer eles não trazem isso (...) devia passar a realidade porque a gente somos de menor não temos como saber disso mais a gente tem que saber porque a gente caí naquela coisa e não sabe no que tá caindo.

(J.W., masculino, 18 anos, entrevista)

SD 12 - roubar fumar droga.

(A.C., masculino, 17 anos, questionário)

SD 13 - para aprede a matar.

(A.C., masculino, 17 anos, questionário)

Inserido em uma sociedade antagônica, o sujeito que enuncia na **SD-4** afirma que um dos fatores que impulsionam sua participação na EJA é a necessidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita para auxiliar seus filhos na realização das tarefas escolares.

SD 4 - “Por que eu queria a prender mais e ter como em sina os meus filhos”

Assim, o sujeito da **SD-4** está na escola para **aprender mais**. O advérbio de intensidade **mais** produz efeitos de sentidos de que os alunos já chegam à escola com seus conhecimentos prévios, aprendidos no cotidiano ou durante o período que passaram por um ensino formal, e que na escola, concebido como espaço propício para a reflexão e socialização de conhecimentos, serão construídos novos saberes.

Podemos afirmar, de acordo com Mészáros (2008, p. 47), que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. Dessa forma, a grande questão é:

O que é que aprendemos no espaço escolar? Será que esse processo de ensino e aprendizagem leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos?

Ao considerarmos a concepção de educação presente no artigo da LDB, que **assegura** a educação aos jovens e adultos, percebemos que a educação oferecida não possui como objetivo proporcionar **mais** conhecimentos, mas somente reproduzir a lógica da ideologia dominante, visto que os saberes são gerenciados de forma a atender à demanda dos trabalhos, que já estão pré-estabelecidos socialmente, preparando os indivíduos para desenvolver as atividades demandadas pela sociedade nas relações de exploração.

O sujeito da **SD-4** retorna à escola porque busca **aprender mais**. Na utilização do advérbio de intensidade **mais**, o sujeito enxerga na escola uma possibilidade de proporcionar aos filhos os conhecimentos necessários para viver melhor. Com isso, o enunciado **aprender mais** implica não somente ter **acesso** à instituição escolar e ao ensino formal, mas ter **acesso** aos conhecimentos que permitam realmente mudanças sociais. Nesse sentido, o sujeito que enuncia acredita no ensino oferecido pelo Estado aos jovens e adultos, na medida em que acredita na possibilidade de aprender novos conhecimentos.

Nas análises das sequências discursivas extraídas da LDB (Lei nº 9.394/96), identificamos a presença da FD pedagógica, visto que o sujeito desse discurso enuncia de uma posição que trata sobre a **oferta** da educação formal para **aqueles que não tiveram acesso em idade própria**; da FD Jurídica, pois a educação está sendo **assegurada** legalmente; e uma FD de mercado, que garante uma formação **apropriada às características e interesses dos alunos**, os quais são identificados no discurso legal como **trabalhador**.

A partir da análise da LDB, podemos afirmar que os saberes discursivos da **SD-4** estão filiados aos efeitos de sentidos de inclusão produzidos no discurso da LDB, pois o sujeito objetiva retornar à escola, ter **acesso** à educação sistemática e reproduzi-la na educação dos filhos, mas em nenhum momento o sujeito enxerga ou questiona os objetivos da EJA.

Nessa reflexão, é importante destacarmos a posição social de quem enuncia. Ao ser interrogado sobre sua profissão, na **SD-4**, o sujeito do discurso responde que é **do lar** e, ao mesmo tempo, ao perguntarmos se trabalhava, respondeu que **não**. Com isso, parece reproduzir o discurso de que o espaço de casa não é espaço de trabalho. Nesse sentido, a partir da posição desse sujeito, percebemos que, apesar de muitas mudanças e conquistas em relação à posição que a mulher ocupa na nossa sociedade, ainda existe um pré-construído de que as tarefas domésticas não são consideradas **trabalho**.

Segundo Pêcheux (1997, p. 164):

O pré-construído corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o mundo das coisas), a o passo que a ‘articulação’ constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.

Assim, para a sociedade as atividades domésticas são concebidas, simplesmente, como funções desempenhadas pela mulher, que, na posição de esposa e de mãe, deve exercê-las naturalmente. Por isso, não necessita ser cronometrada. Desse modo, esse discurso faz surgir efeitos de sentidos que neutraliza para o próprio sujeito as energias que são gastas nas atividades domésticas e o papel que, muitas vezes, é cumprido inconscientemente pela mãe e/ou pelo pai na família, servindo para reproduzir a lógica do sistema capitalista.

Sobre essa questão, Althusser (1985) afirma que a família, como instituição, desempenha em certa medida funções que dialogam com a lógica da sociedade em que está inserida, pois dita regras de conduta, transmite certos valores e, muitas vezes, repassa para os filhos saberes que certamente irão contribuir para sua permanência na classe social de origem.

A partir dos sentidos produzidos na **SD-4**, podemos afirmar que o sujeito acredita que a EJA possibilitará uma vida melhor, contudo, em virtude do próprio sistema educacional de ensino, acaba reproduzindo os conhecimentos necessários às atividades de exploração existentes na sociedade. Nesse sentido, ao ser questionado acerca da educação que recebe, o

sujeito reafirma sua posição de identificação com os saberes das formações discursivas dominantes existentes nos discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

SD 5 - “boa a prende que elas ensina”.

Nessa SD, observamos, mais uma vez, que o mesmo sujeito do discurso se identifica com os saberes do sujeito universal, visto que para ele o ensino realizado na EJA é bom. Seu discurso produz sentidos que apontam para o processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino. Esse sujeito confirma que a aprendizagem realmente acontece, mas, ao observarmos o emprego do pronome relativo **que**, verificamos que os alunos só têm **acesso** aos conhecimentos **que** os professores ensinam.

Dessa forma, podemos inferir que nesse processo de aprendizagem o professor é o único que detém os conhecimentos; os alunos estão inseridos na sala de aula simplesmente para absorver as informações transmitidas por esses professores. Isso confirma, segundo Ivana Jinkings²² (2005, p.11), que “o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal”.

A partir dos efeitos de sentidos produzidos na **SD-5**, podemos afirmar que não existe durante as aulas um espaço de interação e reflexão entre professor/alunos/conhecimentos, visto que a aprendizagem está restrita apenas aos saberes socializados pelos professores, que, na maioria das vezes, seguem o programa proposto nos livros didáticos, que são avaliados e entregues pelo Ministério da Educação²³.

Sobre essa questão, percebemos nas observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, na turma de EJA da qual fazem parte os alunos envolvidos neste estudo, que as aulas são conduzidas de uma maneira que não possibilita aos alunos um posicionamento em relação às questões que estão sendo discutidas em sala de aula. Muitas vezes, o professor apenas ler as atividades propostas pelo livro didático e, simultaneamente, escreve as respostas dadas pelo livro didático na lousa para que os alunos copiem.

Nessa prática pedagógica, transmitem-se conteúdos como se o aluno fosse um simples depositário de informações. Para Freire (1987, p.58), essa prática, que consiste na “narração”,

²²Apresentação do livro “A Educação para Além do Capital”, de István Mészáros.

²³Mais adiante, refletimos sobre o livro “Didática na Educação de Jovens e Adultos”.

de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchido” pelo professor.

Isso ocorre porque em uma sociedade marcada por tantas desigualdades sociais é impossível ocultar a natureza do político presente neste processo. Dessa forma, pela lógica do sistema capitalista a educação oferecida aos alunos nas escolas, mais especificamente na EJA, deve ser fragmentada, comportamental e específica, em conformidade com a estrutura complexa da sociedade na qual os indivíduos estão inseridos.

Não podemos negar a existência de uma aprendizagem adquirida na EJA, mas não são todos os conhecimentos produzidos socialmente que são socializados. Isso ocorre, conforme Marx e Engels (1983, p.14), porque “a burguesia não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade”. Assim, a educação efetivada nas salas da EJA dialoga com o objetivo de instrumentalizar os indivíduos para o desenvolvimento das atividades estabelecidas e necessárias na manutenção da formação social vigente. Com isso, os alunos só têm **acesso** aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de certas funções no mercado de trabalho. Esse fato também pode ser verificado na análise da **SD-6**.

SD 6 – “É muito bom. estou aprendendo tudo que preciso saber”.

Ao enunciar sua opinião em relação à Educação de Jovens e Adultos, o sujeito diz que **É muito bom**. Seu discurso é intensificado por meio do advérbio **muito**, produzindo efeitos de sentidos de que para o sujeito a educação oferecida proporciona mais conhecimentos do que ele esperava. Dessa forma, mais uma vez, confirmamos que o sujeito se encontra de modo identificado com a ideologia dominante.

A locução verbal **estou aprendendo** produz um efeito de continuidade, pois a aprendizagem está em processo, cada dia se aprende **mais**. É importante observarmos que este sujeito só está adquirindo os conhecimentos correspondentes a uma formação elementar. Ao enunciar **estou aprendendo tudo que preciso saber**, o **tudo** não está relacionado com os conhecimentos que possibilitariam uma mudança, pois o pronome relativo **que**, mais uma vez, produz sentidos de restrições. Assim, considerando as condições de produção e a

formação social, concluímos que esses saberes fazem alusão apenas às orientações necessárias para atender a lógica dominante e os mecanismos de reprodução das relações desiguais.

Mas, isso não é transparente para o sujeito. Nesse sentido, não encontramos resistência em relação à educação recebida. Ao contrário, existe um pré-construído de que a educação viabiliza melhores condições sociais. Com isso, o sujeito busca **mais** conhecimentos. Ou seja, o seu lugar na sociedade de classe e a educação oferecida pelo Estado não são questionados. Para Pêcheux, isso pode ser compreendido pela relação da ideologia com o inconsciente, responsável, muitas vezes, por apagar para os sujeitos as contradições da sociedade.

O caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas respectivamente como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo efeito um tecido de evidência subjetiva, devendo-se entender este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas nas quais se constitui o sujeito (PÊCHEUX, 1997, p.152-153).

Assim, constituído pelo esquecimento dos conhecimentos que o determina, o sujeito na sociedade capitalista é definido pelo Estado como um sujeito de direitos e deveres, responsável por si mesmo. A partir dessa concepção, o discurso jurídico afirma que todos os cidadãos são iguais perante a lei. Desse modo, as práticas sociais fazem circular efeitos de sentido de igualdade, ao passo que responsabiliza o sujeito por seu sucesso e culpabiliza por seu fracasso, uma vez que existe a ilusão de que as possibilidades de atuação social são postas igualmente para todos, cabendo ao sujeito, portanto, conquistar e ocupar seu espaço.

Dessa forma, identificamos sentidos no discurso oficial referente à EJA e no discurso de alguns representantes públicos de que a educação de adultos se constitui como mais uma chance de **acesso** ao ensino sistemático. Esses dizeres constroem filiações de sentidos de que essa modalidade de ensino é realmente mais uma **chance** de escolarização para os alunos que nunca chegaram à escola e/ou para os repetentes e até mesmo para os que **fracassaram** durante seu ingresso no período regular.

A repetência se configura como um dos graves problemas existentes no sistema educacional brasileiro. Desse modo, para uma maior compreensão é preciso destacar que na atualidade a avaliação da aprendizagem realizada nas escolas da rede pública de ensino possui como método a aplicação de testes pontuais e trabalhos avaliativos realizados com a finalidade de atribuir à aprendizagem dos alunos uma nota ou um conceito e, conseqüentemente, passá-lo para série seguinte ou retê-lo na mesma série.

Nesse cenário, a reprovação se configura como um dos fatores responsáveis pela evasão escolar, que, associada a outras questões, sociais e pessoais, contribui para que muitas pessoas não tenham acesso ao Ensino Fundamental e Médio no período regular, e percebem, conforme os dizeres da LDB, a EJA como uma **oportunidade** para concluir sua escolaridade.

Nesse mesmo contexto de reflexão, ao enunciar:

SD 7 - “foi que eu Sou repetente a 5 anoS e deu vontade de voutar para a escola pra ver Se eu tenho chance e de continuar meus estudos”

O sujeito do discurso explicita nas entrelinhas discursivas que, por diversos motivos, foi privado de concluir sua escolaridade. Diante desses efeitos de sentido, é preciso identificar esse **eu** do discurso. Trata-se de um sujeito que até conseguiu chegar à instituição escolar no período regular, mas foi retido numa determinada série e agora está na EJA porque deseja prosseguir sua escolaridade.

É preciso destacar que na atualidade a instituição escolar não busca refletir e superar os fatores sociais responsáveis por esse fracasso, simplesmente mantém suas funções seletivas e, muitas vezes, discriminatórias, ao passo que culpabiliza o sujeito por sua reprovação. Isso aponta para uma reflexão mais ampla, pois a EJA está, ao longo do tempo, ganhando espaço nas políticas públicas, nas discussões nacionais e internacionais. Por outro lado, o sistema educacional brasileiro não tem a capacidade de oferecer a educação a todos os cidadãos em idade apropriada. Muitos brasileiros nunca frequentaram a escola; até conseguiram, mas não concluíram os estudos, conforme podemos constatar com Paiva (2009, p. 143):

Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada ‘evasão’, o que, ainda hoje, faz sair, mesmo os que chagam ao final, sem dominar a leitura e a escrita. Esse fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não concluinte com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, pelas exigências de compor renda familiar - insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos.

Dessa forma, podemos afirmar que muitos dos alunos entrevistados estão na escola porque buscam conhecimentos na expectativa de conseguir um emprego melhor. Isso pode ser visualizado na **SD-8**, pois nesse enunciado o sujeito do discurso acredita que os saberes adquiridos na escola contribuirão para o seu desenvolvimento profissional.

SD 8 - “leva a pessoa a serviço melhor e uma boa leitura e aprendizagem”.

O discurso da **SD-8** produz efeitos de sentidos de que os conhecimentos adquiridos possibilitarão ao sujeito ler e escrever nos padrões esperados por uma pessoa letrada. Na compreensão do sujeito, isso contribuirá para sua inserção no mercado de trabalho, para que desenvolva seu **serviço** da melhor forma possível. É importante destacar também que nesse dizer o sujeito do discurso não concebe a atividade que poderá desenvolver na sociedade como um trabalho²⁴, mas como um **serviço**.

Desse modo, considerando as condições de produções amplas da EJA, deparamo-nos com uma formação social antagônica, caracterizada pela lógica do capitalismo. Logo, encontramos fios discursivos que se (inter) relacionam, visto que o exercício do trabalho originado nessa sociedade possui a essência de servidão, de obediência, de exploração da força de trabalho humana. Assim, a partir dos sentidos produzidos, podemos afirmar que a educação oferecida cumpre a função de lapidar esse sujeito para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Althusser (1985, p. 57) destaca que, dependendo das concepções de ensino e aprendizagem em vigor, o que se ensina na escola, “é possível chegar a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever e contar”:

Ao mesmo tempo e junto com essas técnicas e comportamentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

Isso caracteriza o funcionamento da instituição escolar, seu papel de preparar profissionais qualificados para o exercício das atividades sociais. Nesse processo, ao lado de outras práticas sociais, a escola articula os mecanismos necessários para que cada sujeito ocupe um lugar pré-estabelecido socialmente; e na maioria das vezes, os sujeitos não têm consciência da sua posição social. De acordo com Mészáros (2008, p. 44-45):

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização, mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não - por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade,

²⁴ Uma categoria fundante do ser social.

adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. Sob as condições de escravidão ou servidão feudal.

Os mecanismos ideológicos produzem no sujeito, por meio do efeito de evidências subjetiva, efeitos de sentidos que neutralizam desigualdades sociais a ponto de o sujeito desejar apenas um **serviço melhor**. Na compreensão dos sentidos produzidos nesse discurso, podemos afirmar que, mesmo o sujeito estudando bastante e buscando melhores condições de trabalho, ele não conseguirá sair da posição de explorado, estará sempre servindo ao capital, pois o ensino oferecido na EJA não busca concretizar uma educação voltada para a valorização dos conhecimentos dos alunos e a construção de novos saberes.

Assim, na **SD-9** o discurso reafirma, como uma das funções sociais da educação na atualidade, a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

SD 9 - “A prender coisas novas (...) no meu setor de trabalho saber das coisas direitinho tá naquele setor e saber direito o que eu estou fazendo aprender como se trabalha”.

Os efeitos de sentidos indicam que a escola enquanto instituição determinada pela lógica da ideologia dominante busca entre seus objetivos internalizar no sujeito os conhecimentos necessários para um bom desempenho profissional. Assim como também instruir acerca das normas de conduta e dos valores favoráveis ao capital e, conseqüentemente, cooperar com a submissão dos sujeitos ao sistema vigente, visto que:

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias às metas de reprodução do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos da legitimação da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2008 p. 44).

Nessa discussão, conforme explicitado anteriormente, é importante considerarmos que é o modo de produção que determina como a ideologia deve funcionar nessa mesma sociedade, ou seja, nas relações entre os indivíduos, pois no sistema econômico capitalista as relações são caracterizadas por dominações e resistências. Dessa forma, para garantir os interesses da classe hegemônica, foram criadas instâncias sociais, entre elas a instituição escolar, que assegura as relações de exploração, produção dos bens materiais, renovação dos meios de produção e a reprodução do sistema.

Para Guareschi (1997, p. 69) a instituição escolar é concebida como um:

Aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia. Escola seria aquela instituição superestrutural, na maioria das vezes imposta, obrigatória, e controlada pelos que detêm o poder. Quando essa escola não executar a política e os interesses do grupo no poder, ela é censurada, mudada, reformada, e até mesmo fechada. Escola seria, pois o aparelho ideológico do capital.

Na visão de Guareschi, a escola, enquanto meio necessário para formar cidadãos obedientes, sendo obrigatória e ofertada gratuitamente aos cidadãos durante certo período, está a serviço do interesse dos poderosos. Logo, ao não corresponder aos anseios dominantes será automaticamente reformulada, pois na medida em que a escola se torna necessária ao funcionamento de determinada instância social, ela passa a sofrer mudanças sempre que necessário com o objetivo de cooperar com o desenvolvimento das atividades produtivas.

Quanto mais trabalhadores existirem que não pensam, que não questionam, mas apenas executam tarefas obedientemente, mais lucro e menos problema a empresa terá. Uma escola que desempenhe tais objetivos será a melhor escola para o sistema capitalista. O decidir, pensar, criar, é deixado para um pequeno grupo de privilegiados, onde não faltarão nem verbas nem recursos de todo tipo. Mas serão bem poucos os que podem pertencer a essa elite (GUARESCHI, 1997, p. 73).

O sujeito da **SD-9** enuncia de uma posição que nos permite afirmar que há uma identificação com os saberes da ideologia dominante. Contudo, Orlandi (2006, p. 20) ressalta que “a ideologia é um ritual com falhas e a língua não significa por si mesma: abre para o equívoco”. Assim, a identificação do sujeito da **SD-10** deriva para uma desidentificação, visto que o mesmo passa a questionar os saberes das FDs nas quais o seu dizer está filiado.

SD - 10 “Eles deveriam dar um livro que fale da realidade que tá passando prá gente ter uma ideia do que ia fazer eles não trazem isso (...) devia passar a realidade porque a gente somos de menor não temos como saber disso mais a gente tem que saber porque a gente caí naquela coisa e não sabe no que tá caindo”.

Ao protestar sobre os conteúdos socializados em sala de aula, o sujeito reclama um direito de cidadão: a sua proteção, que será garantida de certa forma por meio da socialização dos conhecimentos que possibilitem a compreensão da realidade social. Observamos que seu discurso produz sentidos sobre a escola, sobre a aprendizagem, sobre a prática pedagógica e sobre a própria sociedade, caracterizada, na atualidade, por altos índices de violência.

Na **SD-10**, temos a sobreposição dos discursos pedagógico, jurídico e do tráfico. O discurso pedagógico é caracterizado por especificar a importância de desenvolver os materiais didáticos com conteúdos de ensino e efetivar as aulas de acordo com a realidade social e a vivência dos alunos. Já o discurso jurídico, é assinalado por dois efeitos de sentidos: o primeiro por colocar sob a proteção do Estado os cidadãos menores de idade e o segundo por sua função de reprimir os infratores. O discurso do tráfico, por sua vez, é caracterizado por uma das diversas denominações utilizadas para fazer referência às drogas, como a maconha e o crack, entre outros entorpecentes, a saber: **naquela coisa**.

Uma das questões presentes nos saberes da FD pedagógica assinala uma possível proteção social associada à garantia de um futuro melhor. Já os saberes da FD jurídica funcionam numa linha de equilíbrio, pois tanto protege nos termos da lei como corrige. Nesse discurso, os saberes da FD do tráfico produzem efeitos de sentidos distintos dos habituais. Os sentidos produzidos são de repúdio às drogas, visto que elas apresentam consequências terríveis para muitas pessoas, principalmente os menores de idade, os quais, muitas vezes, não têm consciência dos danos provocados pelo uso dessas substâncias.

Nesse discurso, temos a intersecção de três memórias discursivas: a pedagógica, a jurídica e a do tráfico de drogas. Por meio do pronome demonstrativo **disso**, o dizer retoma o substantivo **realidade**, caracterizada pelos os acontecimentos históricos. Na atualidade, é notável a existência da venda e uso das drogas como também suas consequências nas mais diversas esferas da sociedade. Dessa forma, considerando sua condição de produção estrita - uma entrevista realizada com um aluno da EJA -, encontramos um sentido de repúdio às drogas. Assim, podemos dizer que no discurso do sujeito da **SD-10**, a droga ganha denominação de **coisa**, produzindo efeitos de sentidos de ser algo tão ruim, tão degradante, tão mortificador, que não é permitido nem mesmo mencionar o nome.

O sujeito do discurso ressalta que a escola deveria ter como uma das suas funções sociais orientar os alunos acerca da realidade social, principalmente sobre os fatores de risco decorrente do uso e venda de drogas, visto que esse problema cresce cada vez mais em todas as cidades brasileiras, especialmente nos arredores e dentro das escolas. Ainda segundo o sujeito da SD-10, os sujeitos teriam, a partir dessas orientações, o suporte necessário para conhecer a realidade social e, conseqüentemente, tomar as decisões apropriadas.

Entretanto, ao visualizarmos a realidade do sistema educacional brasileiro, mais especificamente a EJA, nos deparamos com um cenário bastante contraditório. Na opinião de Orlandi (2009, p. 227), quando tratamos acerca dessas questões, principalmente:

Quando pensamos o Brasil, não diríamos que o Estado já não exerce sua função de articulador simbólico, mas que o Estado tem seu funcionamento regido pela falha, sendo afetado pelas sociedades de mercado' ou seja, é em sua falta que o Estado existe e exerce seu poder articulador do simbólico com o político.

Na atualidade, a Educação oferecida na EJA é caracterizada por diversas iniciativas de (des) valorização. Nesse cenário, a partir do momento que direcionamos um olhar reflexivo aos conteúdos propostos aos jovens e adultos, verificamos um quadro bastante preocupante, pois os temas tratados nos livros didáticos avaliados e oferecidos pelo MEC²⁵ a essa modalidade de ensino não correspondem à realidade e expectativas dos alunos.

Isso é bem visível nos relatos de alguns dos alunos entrevistados:

SD 11– “É muito assim (...) depende do livro que a gente tá estudando (...) é um livro da EJA que neles tem todas as disciplinas só eu acho que ali naquele livro não tem muita coisa prá gente aprender eu acho que a gente não aprende quase nada (...) não tem muita coisa que explique que a gente fique interessado a ler (...) porque tem coisa ali naquele livro que até meu menino 4 ano o meu mais novo acha besteira ai eu acho que pra gente é fraco eu acho mais pode ser que não”.

Ao enunciar sua opinião a respeito da EJA, o sujeito do discurso produz sentidos de que essa educação é relativa, na medida em que associa sua aprendizagem ao material didático utilizado nas aulas. Dessa forma, ao dizer **É muito assim (...) depende do livro que a gente tá estudando...**, o sujeito produz efeitos de sentido negativo sobre o livro didático avaliado e oferecido pelo MEC aos jovens e adultos.

A avaliação dos livros didáticos da EJA é realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), consolidada em 1990. Todo processo de avaliação dos materiais é realizado sob a responsabilidade do MEC. O PNLD-EJA é responsável por avaliar os materiais referentes ao primeiro e segundo segmento, que corresponde aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio na EJA. De

²⁵ Ministério da Educação e Cultura.

acordo com o MEC, o processo avaliativo realizado pelo programa possui como objetivo oferecer livros de qualidade para a alfabetização do programa Brasil Alfabetizado e para estudantes da EJA das redes públicas de ensino.

Mas, conforme os sentidos produzidos na **SD-11**, verificamos que os materiais didáticos propostos para a EJA assinalam a ausência de preocupações acerca das características e necessidades dos alunos, pois os conteúdos não fazem referência à diversidade social, cultural e ideológica dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Isso pode ser constatado no seguinte fragmento **porque tem coisa ali naquele livro que até meu menino 4 ano o meu mais novo acha besteira**. Nesse sentido, verificamos que apesar de diversos estudos os materiais oferecidos na EJA ainda mantêm concepções e práticas originadas da Educação Infantil. Ao observarmos as agitações nas filiações de sentidos, percebemos que o dizer desse sujeito revela um perfil de professor que fundamenta suas aulas apenas no livro didático. Isso é algo negativo, visto que mostra um profissional que não reflete acerca dos materiais postos pelo sistema educacional, muitas vezes sem relação nenhuma com o cotidiano e interesses dos alunos.

O sujeito do discurso cobra uma educação que dialogue com sua realidade e anseios. Podemos afirmar que essa posição sujeito reclama por uma educação fundamentada nos ideais progressistas, mais especificamente na tendência progressista “crítico-social dos conteúdos”. Nessa concepção pedagógica, o papel da escola é oferecer aos alunos os conhecimentos necessários para sua atuação crítica e participativa nas mais diversas práticas sociais.

Segundo Luckesi (2011), nessa concepção pedagógica:

A difusão de conteúdo é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia ‘dos conteúdos’ é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

A utilização do advérbio de negação **não**, na mesma SD em análise, produz nesse efeitos de sentidos que apontam para a situação atual da EJA, mas também mostra a possibilidade de outra realidade, como se pode visualizar na relação que estabelecemos no próprio dizer: **não tem muita coisa prá gente aprender** / existem muitas coisas para aprender, **a gente não aprende quase nada** / aprendemos, **não tem muita coisa que explique que a gente fique interessado a ler** / a escola e o livro didático podem apresentar e explicar muitas coisas, despertando o interesse do aluno em aprender.

No final da **SD 11**, o trecho **eu acho que pra gente é fraco eu acho mais pode ser que não** indica, mais uma vez, que os alunos da EJA possuem o pré-construído de que a educação formal possibilita, por meio dos saberes, uma possibilidade de melhores condições de vida, pois, apesar de questionar em vários aspectos a educação, o sujeito conclui seu dizer com um **mais**, produzindo sentidos de adversidade, de dúvidas em relação às suas próprias compreensões.

Pensando nas relações existentes entre língua, história e a ideologia na produção dos sentidos, na **SD-10** encontramos uma forma sujeito que compreende a instituição escolar não como um espaço de construção de conhecimentos, mas como espaço para praticar delitos. Assim, o sujeito do discurso se contraidentifica com os saberes do sujeito universal, filiados às FDs ligadas ao pedagógico e ao jurídico, identificadas nos demais discursos até então:

SD 12 - “roubar fumar droga. ”

Nesse dizer, encontramos uma FD que, filiada à ideologia dominante, decorre do tráfico de drogas. Mais uma vez, temos saberes que produzem sentidos sobre a escola, sobre a educação formal, sobre as práticas pedagógicas e sobre a própria sociedade, chamando nossa atenção ao denunciar que as drogas estão nos arredores e dentro de muitas escolas.

Na atualização dos sentidos sobre as razões de seu ingresso na EJA, o sujeito desse discurso produz efeitos de sentidos de que as escolas públicas, ou pelo menos a escola pública pesquisada, falha no processo de ensino e aprendizagem, pois, ao invés de almejar aprender os saberes produzidos socialmente, o sujeito deseja aprender a **roubar e fumar droga**. O sujeito enunciativo é afetado pela história (interdiscurso) a partir de um lugar discursivo onde se vislumbra, de modo negativo, o que uma escola pública pode oferecer para uma pessoa.

Dessa forma, os sentidos sinalizam que a escola, enquanto instituição responsável por socializar e construir saberes, de certa forma está perdendo espaço. Na atualidade, associado ao uso e venda das drogas, nos deparamos com um alto grau de violência, consequência das relações estabelecidas com o tráfico de drogas, através do qual jovens praticam atos de violência para fazer uso de bens materiais inacessíveis a sua condição financeira:

O tráfico surge para os jovens como um caminho para sair da pobreza e da falta de possibilidades de desfrutar dos bens de consumo que a sociedade apresenta. A inserção dos jovens no mundo do tráfico é uma estratégia utilizada para satisfazer necessidades de consumo socialmente construído, tendo como valores fundamentais o dinheiro, o poder e, muitas vezes, a violência (UNESCO, 2005, p.102).

Outra razão para a entrada dos jovens na criminalidade é a necessidade de comprar drogas, levando-os a cometer furtos. No contexto educacional, a **SD 12** produz efeitos de sentidos que apontam a educação oferecida aos jovens e adultos como uma iniciativa condenada ao fracasso. Nesse sentido, a produção e socialização de conhecimentos são substituídas por ações ligadas à criminalidade, pois nessa escolarização o sujeito busca, na contradição de um dizer que não se espera, **aprender a matar**.

SD 13 – “para aprende a matar”

Nesse cenário, a presença das drogas nos arredores e dentro do espaço escolar se configura como um problema bastante complexo, que não recebe da sociedade os cuidados necessários, com vistas à efetivação de possíveis intervenções. Na maioria das vezes, a sociedade ignora a existência das drogas nas escolas e o Estado, por não conseguir erradicá-la, possibilita o uso e o crescimento do tráfico de drogas.

Na AD, não refletimos apenas sobre o dito. Pensamos também acerca dos dizeres que não foram enunciados. Dessa forma, ao ironizar a situação de milhares escolas brasileiras, o sujeito do discurso analisado não tece nenhum questionamento às autoridades responsáveis pela preservação a segurança e a integridade dos alunos e do espaço escolar.

No entanto, os sentidos produzidos direcionam para um entendimento de que a escola é ruim por natureza. Com isso, silencia os fatores sociais responsáveis pelos problemas existentes, entre eles a violência, a venda e o uso de drogas, como se esses fatos não fossem decorrentes das práticas concretas, onde o social, histórico e o ideológico interferem e se relacionam constantemente.

É necessário assegurar, em conformidade com dados da UNESCO (2005, p.113), que na formação social vigente “fatores como a exclusão social, a desencanto político-cultural-ético, a perda de referências coletivas e a ausência de projetos de vida dão lugar a situações propensas ao consumo de drogas”, culminando, conseqüentemente, em uma onda de violência associada ao mundo da criminalidade. Assim, pensando os dizeres da **SD-13**, destacamos, em consonância com Tfouni (2007, p. 295), que “se houvesse prioridade à educação pública de qualidade, a escola em questão jamais seria taxada como um lugar onde se produz a degradação do ser humano”. Dessa forma, podemos afirmar que tal enunciado poderia ser outro caso a sociedade e, por conseguinte, o sistema educacional brasileiro fossem outros.

CONSIDERAÇÕES

Efetivar com sucesso a universalização da Educação Básica, diminuindo o alto índice de analfabetismo existente nos dados estatísticos sobre a educação no Brasil, é uma meta que o país está distante de alcançar. Pensando a Educação de Jovens e Adultos, podemos afirmar que ao longo dos últimos anos muitas políticas públicas foram concretizadas com o objetivo de oferecer um ensino formal aos cidadãos que foram privados desse direito.

Contudo, a maioria das ações foi e continua sendo desenvolvida apenas com o intuito de instrumentalizar os alunos em determinados conhecimentos. Foi exatamente a visualização dessa problemática que impulsionou nosso interesse em desenvolver a presente pesquisa.

Fundamentamos as nossas colocações, como mencionamos anteriormente, no referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso pecheutiana. Ademais, nos inscrevemos ainda nos fundamentos ontológico do materialismo histórico e dialético. Nessa área de saber, o discurso é compreendido como prática social decorrente das relações definidas e efetivadas pelos sujeitos.

Para Cavalcante (2012, p. 217), a AD compreende o discurso:

Não como uma construção independente das relações sociais, mas, ao contrário, o fazer discursivo é, como já foi dito reiteradas vezes, uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam sua objetivação. Assim, a produção de sentido não se dá a partir de arranjos sintáticos, mas se constrói socialmente num processo que envolve a língua, o sujeito e a história. Assim sendo, o processo de resignificação se dá, mediante a retomada de formulações produzidas anteriormente, a partir de determinada posição ideológica, atribuindo-lhe novos e diferentes efeitos, na perspectiva de uma posição ideológica antagônica.

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da AD, consideramos, nas nossas reflexões, que todo discurso é ideológico e que não há neutralidade nas palavras, pois os sentidos nascem a partir de outros dizeres e dos lugares sociais em que as palavras são enunciadas. Por isso, podemos afirmar que, ao buscarmos os efeitos de sentido, produzidos por um determinado discurso, estamos indo além da ordem e da opacidade da linguagem.

Desse modo, de acordo com Pêcheux (1993):

Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou um partido da oposição; é porta-voz de tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está 'isolado' etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa (PÊCHEUX, 1993, p. 77).

Na realização das nossas análises, construímos um dispositivo analítico baseado nas seguintes categorias da AD: Condições de Produção, Formação Ideológica, Formação Discursiva, Intradiscurso, Interdiscurso, Memória Discursiva e silenciamento. Conforme Orlandi (2006, p. 26), a Análise do Discurso nos oferece dois tipos de dispositivos:

Dispositivo teórico da interpretação e dispositivo analítico da interpretação. O dispositivo teórico é constituído pelas noções e conceitos que constituem os princípios da análise do discurso: a noção de discurso como efeitos se sentidos; a noção de formação discursiva, a de formação ideológica, o interdiscurso etc. O dispositivo teórico vai determinar o dispositivo analítico. Ele orienta o analista em como observar o funcionamento discursivo. É o dispositivo teórico que faz o deslocamento de uma leitura tradicional para uma leitura que chamamos de sintomática: a que estabelece uma escuta que coloca em relação o dizer com outros dizeres e com aquilo que ele não é mas poderia ser.

Por meio da mobilização das categorias que compõem nosso dispositivo analítico, compreendemos e apresentamos a concepção de educação que fundamenta a LDB (Lei nº 9.394/96) no que se refere à Educação de Jovens e Adultos e o processo de subjetivação dos estudantes que fazem parte dessa modalidade de ensino, onde se buscou compreender como os alunos significam e se significam na EJA.

Encontramos na LDB uma concepção de educação que aparentemente valoriza os conhecimentos dos alunos e que possibilita a construção de novos conhecimentos. Contudo, ao considerarmos a heterogeneidade presente nas formações discursivas em análise, onde identificamos a presença da FD jurídica, pedagógica e de mercado, constatamos que os dizeres presentes no discurso oficial objetivam apenas produzir efeitos de evidências que ocultam uma concepção de educação que busca apenas transmitir os conhecimentos necessários para que os alunos trabalhem nas atividades que já estão pré-estabelecidas socialmente. Assim, os estudantes da EJA recebem uma formação de curto prazo que, em alguns casos, é efetivada por instituições particulares de ensino.

Diante do exposto, afirmamos a necessidade de realização, por parte dos órgãos competentes, de novas avaliações e planejamentos com vistas a concretizar realmente uma educação abrangente e de qualidade, pois defendemos que a educação não é simplesmente transmissão de informações, mas conscientização e construção de novos saberes.

No entanto, a natureza da educação, como tantas outras coisas necessárias na sociedade contemporânea, está relacionada às finalidades de produção de bens materiais pertencentes ao capitalismo. Mészáros (2008, p. 15) destaca que “um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução”. Na atualidade, podemos afirmar que a instituição escolar desenvolve bem esse papel.

A partir da análise dos discursos dos estudantes sobre a EJA, constatamos três posições sujeito: uma posição que aponta para significações de que a educação oferecida é **boa**, pois ela se constitui como uma nova chance de escolarização. Uma posição que questiona em alguns aspectos a educação que recebe, pois muitas vezes os livros didáticos oferecidos apresentam conteúdos que não fazem referência às questões social e ao cotidiano dos alunos. E, por fim, uma posição que afirma a escola e o ensino como espaços para aprender atos de violência. Assim, a maior parte dos estudantes se significa como sujeitos que buscam a EJA porque sentem a necessidade de adquirir novos conhecimentos e acreditam que nessa escolarização existe a possibilidade de melhorar sua condição social.

Muitas vezes, observamos que a educação, que poderia ser um meio primordial para a mudança, tornou-se uma máquina utilizada em função dos interesses da sociedade capitalista. Conforme Mészáros (2008, p. 16), a instituição escolar desempenha a papel de “formar os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes”. Logo, um espaço que poderia ser utilizado de luta e emancipação humana, serve de maquinismo de manutenção e reprodução do sistema político-econômico em vigor.

Por fim, assumimos a posição de que a educação não é um comércio, mas construção social. Não deveria preparar mão de obra para o capital, mas preparar os estudantes para sua atuação na sociedade para além do capital. É preciso retomar o sentido da educação em

relação com o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e as possíveis formas criativas de emancipação.

REFERÊNCIAS

- Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismos e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucite, 1981.
- BIEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Revista Brasileira de Educação. n. 4. Jan/ Fev/Mac/Abr. 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasília, 5 de dezembro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> acesso em 1 mar. 2012.
- _____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 16 de Julho de 1934: Disponível em: <HTTP://www.Planalto.gov.br/ccivil03/constituicao>. Acesso em 5 fev. 2013.
- _____. **Ministério da Educação e cultura.** LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Nº 9.394/ 1996.
- _____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Censo Demográfico 2010. Características da população e dos Domicílios. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <HTTP://go.microsoft.com>. Acesso em 17 de fev. 2013.
- CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure:** fundamentos e visão crítica. 9. Ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. Educação pública, gratuita e de qualidade produzindo efeitos de sentidos antagônicos. In. **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica de revolução.** Edna Bertoldo, Luciano Accioly Lemos Moreira, Susana Jimenez (Organizadores). São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- _____. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador / Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante – Maceió: EDUFAL, 2007. 155 P.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.
- FLORÊNCIO, Ana Maria Gama. ... [et al.]. **Análise do discurso:** fundamentos e práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12º Ed. Paz e Terra. 1979.

_____. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 13º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, 1967.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A Educação de Jovens e Adultos em Maceió-Alagoas: A experiência de uma década – 1993-2003. In: MOURA, Tânia Maria de melo (org.). **A formação de Professores para a EJA**: dilemas atuais. Cidade: Autêntica Editora, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Formações discursivas, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produções de identidades. In. BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores. 2007.

GRIGOLETTO, Evandra. A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. **Revista Estudos da Língua (gem)**, Vitória da Conquista. n. 1 p.61-67 junho/2005.

GUARESCHI, Pedrinho Alcides. **Sociologia Crítica**: auterativas de mudança. Porto Alegre, Mundo Joven, 1997.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In. Iria Brzezinski (Organizadora). **LDB Interpretada**: diversos olhares que se cruzam. 10 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, n.14, maio-agosto 2000, p.108-130.

HERBERT, Thomas. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux Textos escolhidos por Eni P. Orlandi. 2ª Ed. Trad. Mariza Vieira da Silva, Laura A. Perrella Parisi. Campinas: Pontes Editores, 2011.

INDURSKY, Freda. **A fala do quartéis e outras vozes**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: **Práticas discursivas e identidades**: sujeito e língua/ Organizadores: Solange Mittamann, Evandra Grigoletto e Ercília Ana Cazarin. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1991.

LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx** / Sergio Lessa e Ivo Tonet. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Belmira. Mariani, Bethania. Processos de Subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (dis) curso**. Palhoça. V. 10, n.2, p. 391-408.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. (Re) ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. Trad.: Ivo Tonet. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto Comunista**. Trad.: Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, INEP, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**: Princípios e Procedimentos. 6º edição. Campinas, SP: Pontes, 6º edição, 2005.

_____. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. 2 ed. Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso. In. **Laboratório de Estudos Urbanos** LABEURB – NUDECRI – UNICAMP, Campinas: Unicamp, 1999.

_____. **Espaço da Violência**: O sentido da delinquência. Caderno de Est. Ling., Campinas, 219-234, Jul./Dez. 2009.

_____. **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade / Suzi Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso**. Revista Estudos da Língua (gem). Vitória da Conquista. n. 1 p. 9-13 junho /2005.

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

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AD-69) In: GADET, F; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **O discurso, estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni Orlandi. 5ª Ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Papel da Memória**. In: ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. Campinas: 2007.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** / Michel Pêcheux; tradução Eni Pucinelli Orlandi [et al.] 3. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Fuchs, Catherine. A propósito de uma análise automática do discurso In: GADET, F; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia S. Mariani... [et al.]. 3 ed. – Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Rupturas do espaço social e a organização da educação nacional. In: Iria Brzezinski (Organizadora.). **LDB Interpretada: diversos olhares que se cruzam**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad.; Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blickstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB: trajetória limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. “Eu odeio/adoro Sociologia”: sentidos que principiam uma prática de ensino”. In: **Sociologia no ensino médio: experiências e desafios/ Organizadores, Dijaci David de Oliveira, Danilo Rabelo, Revalino Antonio de Freitas**. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010.

_____. **Discurso, velhice e classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica**. Maceió-AL: EDUFAL, 2007.

_____. Sujeito do discurso, ideologia e luta de classes: um espectro ronda a ad e não cessa de produzir efeitos. In: Indursky, Freda [et al.] (orgs). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TFOUNI, Fábio Elias Verdiani; TFOUNI, Leda Verdiani. “**Entra burro; sai ladrão**”. O imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. *Linguagem em (dis) curso* – Lemd, Tubarão, v.7, n. 2, p. 293-311, mai./ago. 2007.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad.: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux na França**: uma retomada de percurso. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. **Objetos paradoxais e ideologia**. Estudos da língua(gem). Votória da Conquista. n.1. p.41-59 Junho /2005.