

O DISCURSO SOBRE A INSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Marcos Angelus Miranda de Alcantara*

Erenildo João Carlos**

RESUMO

Este texto decorre do projeto de pesquisa intitulado “O enunciado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba/campus I”. Trata-se de uma dissertação de mestrado, situada teórica e metodologicamente a partir da Análise Arqueológica do Discurso, que toma algumas contribuições de Michel Foucault (2008). Este artigo explica como se dão as relações entre a EJA e a instituição escolar na ordem do discurso que está presente na formação de pedagogos(as) na universidade mencionada. O trabalho sinaliza a existência de um discurso que transita pela dicotomia entre o modelo escolar existente – ao menos desde o surgimento da modernidade – e a EJA, marcada por uma trajetória política de lutas sociais e por uma identidade militante forjada pelo paradigma da Educação Popular. Portanto, o discurso investigado propõe uma síntese entre a instituição escolar e a EJA, para se respeitar o direito à educação dos jovens e adultos que não tiveram esse acesso em suas trajetórias de vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Instituição escolar. Educação popular.

ABSTRACT

THE DEBATE SURROUNDING THE INSTITUTIONALISM OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE) IN THE CONTEXT OF POPULAR EDUCATION

This text presents some systematized “findings” from the Master’s thesis entitled “O Enunciado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba/campus I” (“The Proposition of Youth and Adult Education (YAE) in the Pedagogical Course at the Federal University of Paraíba/Campus I”). Theoretically and methodologically, it draws upon the Archaeological Analysis of Discourse, based on the theories of Michel Foucault (2008). This research seeks to explain how the relations between YAE and educational institutions are formed via the discourses that take place during the pedagogical training that occurs at the aforementioned university. The work emphasizes the presence of a discourse that transits within the dichotomy that exists between the current model of schooling – at

* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorando em Educação pela UFPB. Endereço para contato: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Cidade Universitária/Campus I/Setor Humanístico/Bloco III. João Pessoa-PB, Brasil. CEP: 58059-900. E-mail: marcosmirandadealcantara@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Departamento de Fundamentação da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Endereço para contato: Cidade Universitária/Campus I/Setor Humanístico/Bloco III. João Pessoa-PB. CEP: 58059-900. E-mail: erenildojc@hotmail.com

least since the beginning of modern times – and YAE, which is strongly influenced by a political trajectory of social struggles and a militant identity forged by the paradigm of Popular Education. As such, the discourse examined proposes a synthesis between the educational institution and YAE, with the aim of respecting the right to education for youths and adults who, due to life's circumstances, never had access to schooling.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational Institution. Popular Education.

RESUMEN

EL DISCURSO SOBRE LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Este texto presenta algunos “hallazgos” sistematizados a partir de la investigación titulada “*O enunciado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba/campus I*”. Esta trata de un trabajo situado teórica y metodológicamente a partir del Análisis Arqueológico del Discurso, que toma algunas contribuciones de Foucault (2008). Esa investigación explica cómo se dan las relaciones entre la EJA y la institución escolar, en el orden del discurso que está presente en la formación de pedagogos(as) en la universidad mencionada. El trabajo señala la existencia de un discurso que transita por la dicotomía entre el modelo escolar existente – al menos desde el surgimiento de la modernidad – y la EJA, marcada por una trayectoria política de luchas sociales y por una identidad militante forjada por el paradigma de la Educación Popular. Por lo tanto, el discurso investigado propone una síntesis entre la institución escolar y la EJA, con el fin de respetar el derecho a la educación de los jóvenes y adultos que no tuvieron ese acceso en sus trayectorias de vida.

Palabras Claves: Educación de Jóvenes y Adultos. Institución Escolar. Educación Popular.

Introdução

Ao problematizar a constituição enunciativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma análise realizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2006) e um conjunto de documentos a ele correlacionados, a dissertação de mestrado intitulada “O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/campus I”¹ conclui que há pelo menos três funções enunciativas constitutivas desse enunciado: o direito à educação, os saberes e os sujeitos. A pri-

meira identifica-se como um campo de correlações normativas, éticas e valorativas; a segunda como um campo de correlações epistêmicas; e a terceira como possíveis posições e traços identitários que os indivíduos assumem na ordem do discurso em questão (ALCANTARA, 2013). Este artigo aborda, especificamente, o signo da institucionalidade da EJA que é um elemento constitutivo da função do direito à educação.

Nessa direção, é possível evocar a EJA como um direito básico, direito humano fundamental, direito social, direito público e subjetivo, enfim, um direito de todos. Esses signos se fazem presentes tanto nos discursos jurídicos quanto nos discursos políticos, transitam do terreno factual e passam pelo valorativo e chegam até os discursos normativos. O direito básico, humano, fundamental e social

1 Para uma visão geral da pesquisa, acesse o artigo “Funções Enunciativas da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB” em <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5908>> e o resumo da dissertação de mestrado em <<http://www.sucupira.capes.gov.br...trabalho=1202713>>.

vincula a EJA a uma necessidade de humanização (valor, ética e efetivação da Justiça), assim como outros direitos indispensáveis às atuais condições históricas.

A função enunciativa do direito à educação propicia o aparecimento da institucionalidade da EJA ao correlacioná-la ao sistema nacional de educação pública que, gradativamente, opera o entendimento da EJA como parte integrante da “Educação Básica”, emergente na história educacional brasileira a partir dos anos 1930 (BEISIEGEL, 1974; PAIVA, 1987). Institucionalizar a EJA, nessa direção, é inseri-la no interior do sistema educacional. Essa visão é consolidada na Constituição Federal de 1988, que passou a assumir o enunciado da “[...] educação básica obrigatória [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita [...]”, como um direito de todo cidadão brasileiro (BRASIL, 2010, p. 43). Uma vez garantida essa institucionalidade, no discurso oficial, é necessário identificar seus artefatos constitutivos, ou seja, que elementos compõem o enunciado da Educação Básica.

Neste artigo trataremos precisamente do signo da *instituição escolar* que aparece nessa ordem do discurso como um modelo que faz parte da cultura moderna e contemporânea. Isto aparece, na referida investigação, como mais um elemento enunciativo e se encaixa no quadro geral da ordem do discurso da institucionalidade da EJA. No entanto, vale salientar que, ao percorrer a rede das coisas ditas sobre esse tema, observamos que o enunciado da escola ou da institucionalização da prática educativa tem vestígios tanto na Modernidade quanto na Antiguidade. Nessa direção, desde “[...] os egípcios, os gregos, e desses, os romanos receberam o costume de fundar escolas; [...] principalmente, após a propagação da religião de Cristo [...]” (COMENIUS, 2001, p. 53). Trata-se de um modelo de instituição intrinsecamente vinculado à trajetória da cultura ocidental, com seu sistema de valores, moralidade, *modus operandi*, portanto, influências nos discursos institucionais que estão postos para a educação básica e para a EJA, que é uma de suas modalidades.

A pesquisa que originou este trabalho foi conduzida em uma camada singular do campo da linguagem, o território arqueológico do discurso. O trabalho situou-se a partir da definição

de discurso e de prática discursiva em uma perspectiva *arqueológica*, a partir das contribuições arqueológicas de Michel Foucault (2008). Para tanto, nos apropriamos de algumas das várias ferramentas conceituais que a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) oferece. A primeira delas é a própria noção de *discurso*. Para Foucault (2008), trata-se de uma série de signos que se articulam a partir de regras específicas. A segunda noção é a de *enunciado*, que se distingue de um ato de fala, de uma frase ou de uma proposição. O enunciado deve ser concebido como uma *função*, um campo de correlações. O correlato de um enunciado será sempre outro enunciado. A terceira noção é a de *sujeito*. O “[...] sujeito do enunciado é uma função determinada [...] na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos [...]” distintos uns dos outros (FOUCAULT, 2008, p. 105). A quarta noção é de *campos de domínio*. Não se trata meramente de um contexto em que o enunciado aparece, mas de seu *cenário de coexistências* discursivas e o campo “[...] de coexistência em que se exerce a função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 112). A quinta noção é a *materialidade*, isto é, o nível da existência do discurso. Não se trata de uma existência empírica – uma gravação, uma fotografia, desenho, texto etc. Diante disso, a necessidade que se coloca para o analista arqueológico é de percorrer essa diversidade documental, em busca de apreender as regularidades presentes na dispersão do discurso investigado no terreno da linguagem.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi selecionado como o *lócus* da investigação a partir de seu PPP (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2006). Em primeiro lugar, esta escolha deu-se pelo Curso estar articulado à linha de pesquisa em Educação Popular no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB. Em segundo lugar, essa articulação à linha de pesquisa favoreceu a criação de uma área de aprofundamento em EJA no Curso. Esta, direcionada àqueles estudantes de pedagogia que se interessam pela problemática iniciada no componente básico “Educação de Jovens de Adultos”, é composta pelos seguintes componentes curriculares: Alfabetização de Jovens e Adultos, Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e

Adultos, Educação e Movimentos Sociais e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos. Em terceiro lugar, além dessa intencionalidade sistemática de inserção da EJA no currículo do Curso, essa articulação com a linha de pesquisa em Educação Popular ainda possibilita que a EJA apareça de modo mais fluido em outros componentes do curso, nos projetos de iniciação científica e de extensão universitária. Nesse sentido, a articulação entre o Curso de Pedagogia, a linha de pesquisa em Educação Popular do PPG/UEPB e o Centro de Educação, pelo menos desde a década de 1970, fomenta o debate e a formação no campo da EJA.

No que tange aos procedimentos metodológicos do trabalho, iniciamos por selecionar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da UEPB/campus I, levando em consideração os critérios já mencionados. Durante a leitura do PPP, ao operarmos com as categorias teóricas da AAD, foi identificada uma série de outros documentos correlacionados ao objeto da pesquisa: a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2000), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; a Proposta Curricular para EJA – Ensino Fundamental (BRASIL, 2001); e a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Da mesma forma, a leitura desses documentos “secundários”, à luz das categorias da AAD, possibilitou a identificação de uma série de outros documentos correlacionados ao objeto de estudo, possibilitando assim um mapeamento dos discursos sobre a EJA que estão presentes no Curso de Pedagogia da UEPB a partir de seu PPP. Desse mapeamento geral, este texto enfoca o signo da institucionalidade escolar da EJA, presente na função enunciativa do Direito à Educação.

O enunciado da instituição escolar na ordem do discurso sobre a EJA

Há uma série de elementos específicos ao posicionamento do enunciado da instituição escolar: sua rotina, seus profissionais, seu espaço físico, sua carga horária, o calendário letivo que contempla os eventos no decorrer do ano: Carnaval,

Páscoa, festas e recesso junino, datas cívicas, Dia das Crianças e fim de ano. Por mais que a chamada “escola tradicional” seja correlacionada às figuras de professores sisudos, à rigidez, ao autoritarismo e aos castigos físicos, do ponto de vista enunciativo, há uma tensão que busca equacionar a tradição e a dureza à ludicidade e ao prazer pelo ato de conhecer, chegando até mesmo ao apelo através de um discurso romântico. Em matéria de rispidez dos professores, que situa a escola como uma espécie de tortura, punição e prisão para os alunos, tudo seria uma questão de corrigir o método. Fazendo isso, as escolas “[...] serão verdadeiramente um divertimento, casas de delícias e de atrações” (COMENIUS, 2001, p. 21).

Embora o espaço físico da escola seja posicionado enunciativamente com suas paredes enfeitadas por vários cartazes, com as letras do alfabeto, números, trabalhos dos alunos, datas de aniversários de funcionários, de professores e de alunos, jogos, recreação e até espaços lúdicos, há uma série de regras a que todos devem obedecer: uma campanha que toca a cada 50 minutos entre uma aula e outra, o anúncio do início e do fim do turno, bem como do recreio etc. Esse discurso ainda descreve fisicamente a escola como um espaço dotado de bibliotecas, cantina, quadra de esportes, pátio, banheiros femininos e masculinos, alunos e funcionários, secretaria, almoxarifado, salas de direção, de professores e salas de aula com as carteiras enfileiradas, algumas podem até ter salas de informática.

Toda essa ambientação parece ser exclusivamente atual, mas é evocada em discursos que emergiram em tempos históricos e lugares completamente distintos deste. Tanto é que identificamos correlações enunciativas dessa natureza em formulações do Século XVII:

A própria escola deve ser num local agradável, apresentando, no exterior como no interior, um aspecto atraente. No interior, deve ser um edifício fechado, bem iluminado, limpo, todo ornado de pinturas, quer sejam retratos de homens ilustres, quer sejam cartas geográficas, ou recordações históricas, ou quaisquer baixos-relevos. No exterior, adjacentes à escola, deve haver, não só um pedaço de terreno destinado a passeios e a jogos [...] mas também um jardim aonde, em certos momentos, os alunos deverão ser

conduzidos para recrearem os olhos com a vista das árvores, das flores e das plantas. Se se tiver isso em consideração na construção das escolas, é provável que as crianças vão à escola não menos gostosamente que quando vão a qualquer feira ou espetáculo, onde esperam ver e ouvir sempre qualquer coisa de novo. (COMENIUS, 2001, p. 108).

Os professores são posicionados como sujeitos que ministram as aulas; os alunos, como aqueles que as frequentam; os auxiliares de serviço, os que limpam e arrumam; a equipe pedagógica, a que cuida dos projetos educativos que a instituição desenvolve; os supervisores, os que analisam os diários de classe; e os gestores, como aqueles que cuidam da parte administrativa. Dentro desse esquema geral, essa instituição configura-se enunciativamente como uma “[...] agência que especificamente está dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens, de modo a que seja aprendido” (BRASIL, 1998, p. 37). Em suma, “[...] os locais destinados a esses exercícios comuns recebem o nome de escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias etc.” (COMENIUS, 2001, p. 53).

Coexistindo discursivamente com essa configuração escolar, temos o campo de domínio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja trajetória histórica, política e pedagógica, portanto enunciativa, foi quase toda forjada à margem desse esquema clássico, que legitima o sistema escolar oficial. Isto é, a trajetória da EJA é marcada por elementos como: movimentos sociais populares, ONGs, organizações sindicais, projetos de extensão popular universitária, entre outros. São territórios forjados em torno de outras séries de enunciados, como a luta pela terra, pela moradia, por condições de trabalho, em suma, pelo paradigma da Educação Popular. Estamos diante de outro modo de funcionamento discursivo, outro campo de domínio, enfim, outra perspectiva educativa, uma identidade militante. Porém, em meio a essa tensão, o enunciado da escolarização é um dos modos pelos quais o direito à educação institucionalizada, voltada para jovens e adultos, pode configurar-se. Ele opera como conquista social e histórica dos próprios movimentos geradores dessas experiências. Logo, correlacionar a EJA ao espaço escolar é, necessariamente, propor uma síntese entre esses

dois enunciados. Nem a EJA será exatamente a mesma, em função da especificidade da instituição, nem a escola será a mesma em função do campo de domínio da EJA.

Nesse deslocamento do enunciado da instituição escolar, em função do discurso da EJA, diversos elementos mencionados sobre seus modos de existência são questionados, revistos ou abolidos. Todavia “o Saber, transmitido de forma sistemática [...]”, enquanto uma função social da escola, permanece (BRASIL, 1999, p. 6). Nessa direção, o enunciado da EJA presente no Curso de Pedagogia afirma que caso a instituição escolar deixe de cumprir sua tarefa sob a justificativa de “não contrariar as especificidades da EJA”, ela estará negando justamente o direito ao conhecimento historicamente produzido, sistematizado e acumulado. Isso não deve se contrapor às particularidades da EJA. O que não se perde de vista no campo de domínio da EJA é que

[...]

essa instituição tem o papel explícito de tornar ‘letrados’ os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com sistemas de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. (OLIVEIRA, 1995, p. 155-156).

Assim, são estabelecidos os contornos discursivos do que a educação escolar pode acrescentar a esses jovens e adultos, sem deixar de cumprir seu papel social e institucional e, ao mesmo tempo, sem negar o legado histórico que a EJA foi construindo ao longo de sua trajetória. No final das contas, o ato de propor essa síntese² oferece as condições enunciativas à construção de “[...] saberes próprios da educação escolar voltados para jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 57). Contudo, ainda resta o discurso que eleva a infância à condição de “idade própria” para o início da escolarização e a adolescência para a conclusão do Ensino Médio.

Esse vínculo entre escola e infância, aparente-

2 Ressaltamos que não se trata de uma proposta *a priori* desta pesquisa. “Propor uma síntese” entre a instituição escolar e a EJA é uma correlação identificada, um achado desse processo investigativo, dadas as configurações antagônicas de cada uma dessas instâncias. Em suma, um dos elementos presentes no discurso sobre a EJA no Curso de Pedagogia da UFPB – Campus I – propõe uma síntese entre a escola e a EJA.

mente natural, tem seus vestígios enunciativos no modo como o entendimento sobre essa instituição foi construído ao longo dos últimos séculos. Isso é sinalizado ao se defender que, “[...] assim como se devem fazer viveiros para os peixes e plantações para as plantas, assim se devem construir escolas para a juventude” (COMENIUS, 2001, p. 55). Dentro dessa ordem discursiva sobressai a ideia de que “[...] as escolas serão uma agradável preparação para a vida” (COMENIUS, 2001, p. 324). Há um jogo de interdição que restringe a escola a uma fase ou etapa, mas nunca como elemento constituinte da vida social e que pode ser experienciada ao longo da existência do indivíduo. Nesse jogo argumentativo, a relação entre criança e escola é comparada a um feto que é gerado no ventre materno para posteriormente ser dado à luz. Ou seja, a escola está separada da vida, pois apenas prepara a criança para a vida adulta.

Diante disso, duas possibilidades são levantadas acerca do adulto e do jovem não escolarizado: a) eles “[...] não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2006, p. 12); b) eles não tiveram “[...] continuidade [...] no ensino fundamental e médio na idade própria”, conforme o art. 37 da LDB. Essas possibilidades não são excludentes entre si. Logo, ou essas pessoas nunca puderam frequentar a escola, quando eram crianças e adolescentes, ou algumas frequentaram por algum tempo, mas não o suficiente para concluir a Educação Básica na idade adequada. Em relação àqueles que não deram continuidade aos estudos, os possíveis motivos são a “[...] interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, [...] desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas [...]” enfrentadas ao longo da vida (BRASIL, 2000, p. 9).

Como agência situada nesse discurso clássico e responsável pela sistematização e pela transmissão do conhecimento historicamente produzido e acumulado, ou como anunciada pelo pai da didática moderna, como instituição na qual se deve ensinar tudo a todos (COMENIUS, 2001), a escola toma a infância e a adolescência como parâmetros para seu trabalho. Tal enunciado procura justificar-se a partir de “[...] uma adequada correlação idade/ano escolar [...]” como base para a organização das

atividades escolares (BRASIL, 2000, p. 9). Isso está estruturado a partir da infância e disperso em todo o discurso da institucionalidade escolar. Os jovens e os adultos, por sua vez, são posicionados como “[...] aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular [...]” (BRASIL, 2001, p. 14), porque “[...] não tiveram a oportunidade de cumpri-la na infância [...]” (BRASIL, 2001, p. 40), quando deveriam.

Afirmar, nesse discurso, que “[...] os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária” (BRASIL, 2001, p. 33) não equivale dizer, por exemplo, que *os alunos da educação infantil são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária*. Essa interdição reside em dizer que os alunos da educação infantil estão adequados à faixa etária escolar, e os alunos da EJA não, porque são jovens, adultos e/ou idosos. Em suma, não estariam na idade própria nem adequada para aprender, e sim para produzir. Ou seja, percorrendo essa rede enunciativa que diz ser a idade a “[...] referência para a organização dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2001, p. 04), deparamo-nos com essas e outras interdições ao processo de escolarização voltado para jovens e adultos.

Entretanto, na ordem do discurso sobre a EJA, a correlação idade/série deixa de ser um parâmetro organizador do conhecimento transmitido pela escola. Isso já implica um descolamento para uma ordem discursiva que compreende as possibilidades de que, “[...] em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores [...]” (BRASIL, 2001, p. 12), inclusive em âmbito escolar. Percorrendo essa outra rede enunciativa, é possível afirmar que, para a efetividade do direito à educação de jovens e adultos, na esfera institucional, é imperativo repensar os parâmetros e a organização do conhecimento escolar. Isso passa necessariamente pela “[...] superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares [...]” (BRASIL, 2001, p. 67).

Outro modo de operar essa síntese entre a instituição escolar e a EJA é mencionar o “[...] valor que a escola pode ter para esses jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2001, p. 45). Essa dimensão valorativa é fundamental no “[...] estímulo para a continuidade

dos estudos e dedicação a eles” (BRASIL, 2001, p. 175). Embora a escola continue sendo situada como instituição que conserva suas funções sociais, entre elas a transmissão do Saber, passa a construir um entendimento do porquê de os sujeitos a frequentarem, o que eles procuram nela, qual o sentido dela para suas vidas. Esse entendimento implicará diretamente o motivo e o modo como a escola vai transmitir esse conjunto de saberes. Esse *modo* – calendário, organização do espaço, estética, regras, profissionais etc. – pode variar se certas estruturas do ambiente escolar deixarem de ser fixas ao se constatar que parte delas não serve para a criação de condições favoráveis à transmissão do conhecimento de maneira organizada e a troca de saberes entre jovens e adultos.

Diante desse enunciado acerca do diálogo entre a instituição escolar e a modalidade EJA, pode-se falar em “[...] escolas públicas que conseguiram forjar identidades próprias de instituições dedicadas à formação do jovem ou do jovem adulto [...]” (BRASIL, 1998, p. 22). É possível afirmar, em última análise, a possibilidade de instituições escolares, tanto em nível fundamental quanto médio, especializadas na EJA. Em suma,

as escolas com suas propostas pedagógicas, estarão contribuindo para um projeto de nação, em que aspectos da Vida Cidadã, expressando as questões relacionadas com a Saúde, a Sexualidade, a Vida Familiar e Social, o Meio Ambiente, o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, a Cultura e as Linguagens, se articulem com os conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 9).

No campo de domínio da EJA, depois desses interditos e múltiplos deslocamentos, emerge o enunciado da “construção de outra identidade escolar”. Isso requer que ocorra, no espaço institucional, a criação de condições de problematização da “[...] identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram” (BRASIL, 2000, p. 35). Conforme o mesmo documento, isso passa pela promoção da “[...] autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender [...]” dentro e fora do espaço escolar. Dessa maneira, são potencializadas condições para se falar em um processo educativo formal com sentido para os educandos, fazendo

da escola um espaço agradável, desconstruindo as incompatibilidades – pedagógicas, identitárias e, por isso, também discursivas – entre a instituição escolar e a EJA.

Algumas correlações entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos

Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha sua institucionalidade na condição de modalidade da Educação Básica, a emergência da Educação Popular em seu campo de saberes é anterior a esse discurso da institucionalização. Sua existência é consolidada nos debates mobilizadores de enunciados como cultura, humanização e consciência do trânsito da colonialidade à democracia. É nos discursos em torno dos direitos sociais, políticos e civis que emerge “o ideário da Educação Popular, referência importante na área [da EJA, e que] destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador³ de saberes [...]” (BRASIL, 2001, p. 13).

Mesmo não havendo a pretensão de levantar nem de aprofundar uma discussão conceitual a respeito da Educação Popular,⁴ não é possível nos esquivarmos de algumas interrogações constitutivas do próprio enunciado em tela. Em outras palavras, ao ser acionada pelo discurso da EJA no Curso de Pedagogia, emergem imediatamente algumas questões a seu respeito: Educação Popular é “[...] um nome? Um mito? Um modo de fazer?” (BRANDÃO, 1981, p. 9). Essas são questões-chave para seu entendimento, porque nelas a dimensão do *fazer* ganha notável relevância, desde que não esteja desvinculada do ato de *refletir criticamente*. Daí o *status* que o enunciado da *experiência* assume nesse domínio discursivo.

Isso justifica a relevância de inúmeros “[...] grupos dedicados à educação popular [que] continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais

³ Nessa ordem discursiva, é possível dizer que o educando, muito mais que mero portador de saberes, é interlocutor e até produtor, haja vista os diversos saberes existentes, que não foram produzidos cientificamente, mas respondem às mais distintas necessidades existenciais, construídos nos diversos espaços populares.

⁴ Para aprofundar a questão, recomendamos consultar Melo Neto (2004) e Carlos (1996).

críticas [...]” (BRASIL, 2001, p. 26). Embora não sejam, necessariamente, trabalhos educativos conduzidos por profissionais com formação acadêmica na área de Educação, mas sim, pelo próprio “[...] grupo de educandos e o seu animador (um agente da educação ‘do programa’ ou um educador já alfabetizado, da própria comunidade)” (BRANDÃO, 1981, p. 40), nota-se que não se perde o caráter pedagógico, uma vez que esses discursos são marcados pela intencionalidade, pela sistemática, pela deliberação e são permeados por relações intersubjetivas que visam à constituição de determinado sujeito. Um segundo detalhe, não menos relevante, diz respeito à organicidade que esses educadores têm com os grupos e as comunidades a que pertencem. Isso pode contribuir para leituras mais críticas da realidade a ser objeto das reflexões dos grupos.

Nessa direção, o discurso “[...] de uma *educação popular*, que existe por oposição a uma suposta ‘educação dominante’ [...]” (BRANDÃO, 1981, p. 85, grifo do autor) ganha *status* em toda a sua plenitude nesse campo de domínio. Isso se consolida, sobretudo, com os enunciados mobilizados nas reflexões teóricas de Paulo Freire. A Educação Popular foi constituindo-se como um referencial político, pedagógico, ético e epistêmico para a EJA nos últimos 50 anos. Isso se verifica devido ao fato de que “o pensamento pedagógico de Paulo Freire assim como sua proposta para a alfabetização de adultos inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular [...]” nesse país (BRASIL, 2001, p. 22).

Por fazer oposição explícita ao ideário da educação oficial, o pensamento freireano é posicionado enunciativamente como um instrumento de mobilização política de setores que conduzem as experiências educativas populares. Por essas razões, não é possível desvincular o pensamento freireano da tradição da educação popular, de suas experiências nem de seu discurso. “Por toda parte há sinais de sua passagem [...] em inúmeros outros países de todo o mundo. Tanto mais é lido e estudado e tanto mais o seu método é difundido e repensado” (BRANDÃO, 1981, p. 20). Igualmente, isso também está posto para grande parte da América Latina e alguns países do continente africano. As reflexões freireanas aparecem na centralidade do debate em torno da Educação Popular e da EJA.

Há menções ao “Método Paulo Freire”; também a uma “filosofia freireana da educação”; ou até a uma “teoria freireana da educação”.

Ao se acionar o signo do “método”, os postulados freireanos são marcados pela sistematização de algumas experiências de alfabetização. Eis algumas séries de signos constitutivas desse enunciado: o levantamento do universo vocabular; a seleção de algumas “palavras geradoras”, a partir de suas características fonéticas, silábicas e existenciais; a organização dos “círculos de cultura”; o debate em torno das palavras, mediados por imagens “situações existenciais codificadas”; a “decodificação das situações existenciais” pelos educandos e a decomposição silábica das “palavras geradoras” para formar outras palavras, com o auxílio das “fichas de descoberta”. Enfim, “[...] a prática do método dentro do trabalho da educação popular de que ele sempre foi imaginado [pelos grupos que os conduziram, foi e é utilizada] como um instrumento entre outros” (BRANDÃO, 1981, p. 15).

Ao ser acionado o enunciado da “Filosofia”, um deslocamento é operado na direção de uma abordagem dialética a respeito do homem em suas particularidades históricas e ontológicas. Problematisa-se sua vocação de *ser mais*, que, todavia, é deturpada historicamente, materializada enunciativamente nas diversas relações de opressão: do capital sobre o trabalhador, do homem sobre a mulher, do pai sobre o filho etc. Um segundo deslocamento é operado na articulação do pensamento freireano à ideia de “teoria”. Esse enunciado transita pelo campo epistemológico, no esforço de sistematizar os saberes populares e problematizar a realidade. Tudo isso é mediado por campos do conhecimento como a Antropologia, a História e a Sociologia. Isso consiste no diálogo – em toda a dimensão freireana – entre o rigor da racionalidade científica e os saberes populares.

A partir desse legado freireano, que também é da Educação Popular, tanto no “método” quanto na “filosofia” e na “teoria”, o signo da criticidade está presente, servindo de base para a constituição enunciativa da EJA. Essa ordem discursiva possibilita críticas ao Estado, ao modelo de educação que está posto, a determinados modelos de gestão das instituições, ao capitalismo, ao individualismo, à opressão e ao autoritarismo, em geral.

Considerações finais

Este trabalho objetivou, de maneira geral, analisar como o enunciado da instituição escolar estabelece suas correlações com o enunciado da EJA que circula no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I. Conforme a Análise Arqueológica do Discurso, algumas de suas noções e os procedimentos metodológicos anunciados na introdução, o *corpus* documental mapeado e explorado tomou como ponto de partida o Projeto Político-Pedagógico do curso em questão. É importante ressaltar, que a partir da pesquisa realizada, foi possível identificar que o enunciado da institucionalidade da EJA está presente na função enunciativa do Direito à Educação.

Nessa ordem do discurso, a EJA deixa de ser situada em uma perspectiva filantrópica de campanhas aligeiradas e torna-se uma modalidade da Educação Básica, conforme a LDB (BRASIL, 1996). Isso implica oferta de Ensino Fundamental e Médio na modalidade. Trata-se da interdição normativa à dualidade entre a EJA e o ensino regular. Além disso, é assegurado o acesso de adultos à escola, que está delineada enunciativamente como instituição moderna com a função social de transmitir o Saber com sua configuração própria. Do outro lado, o discurso da EJA tem sua tradição forjada nos movimentos e na Educação Popular, com pautas sociais diversificadas. O signo da institucionalidade sugere uma síntese entre esses dois enunciados: nem a escola abre mão de sua função de transmissão do Saber nem a EJA, de sua tradição popular.

Em função desses *achados*, concluímos que a proposta de síntese entre a instituição escolar e a EJA é a condição enunciativa, por excelência, de existência do Direito à Educação. Isso ocorre porque, como demonstra Reale (1986), o Direito constitui-se de maneira tridimensional (fato, valor e norma). No deslocamento enunciativo do Direito ao campo da Educação, as experiências educativas de jovens e adultos, ocorridas nos espaços não institucionais, equivalem a uma série de fatos. Enquanto as séries de signos como cidadania, libertação, diálogo, saberes populares etc., que estão presentes nesse discurso, constituem-se como valores. A institucionalidade da EJA, por meio de sua afirmação como modalidade e sua ocupação do

espaço escolar, tornou-se norma. Caso um desses três pilares seja derrubado, essa estrutura do direito é deformada, perde suas configurações, cai por terra. Se a escola não se reconfigura em função das características da EJA – o acúmulo gerado nos movimentos populares, tradição política de base popular etc. – acolhendo-a como fato e valor, não é o respeito à norma isoladamente que vai garantir o direito. Isso implica reciprocidade do lado da EJA.

Em outras palavras, ao adentrar ao esquema escolar, por mais que a instituição se reconfigure em função do acúmulo teórico e prático da EJA, não se trata mais de uma experiência educativa conduzida por educadores exclusivamente militantes. Dentro do espaço escolar, a EJA assume o caráter da institucionalidade, subordina-se ao ordenamento jurídico educacional, passa a obedecer a um calendário, às metas estabelecidas pelo sistema, está sujeita a processos avaliativos internos e externos, profissionais da educação passam a conduzir o processo, enfim, uma série de implicações institucionais modifica o caráter de experiência não escolar. Em suma, nem a escola será a mesma nem a EJA tampouco. Caso contrário, o direito à educação sofrerá abalos em sua estrutura, pois ao menos um dos três pilares – fato, valor ou norma – seria comprometido.

Embora possamos identificar arqueologicamente o enunciado que propõe uma síntese entre o esquema escolar e a EJA, a ausência de consciência desse discurso por parte de profissionais – gestores, técnicos, docentes e discentes – que fazem a instituição escolar e universitária provoca, na formação do pedagogo, o equívoco da desqualificação do espaço escolar como agência de materialização do direito de jovens e adultos à educação, bem como o equívoco da impossibilidade de se realizar Educação Popular nos espaços escolares porque eles são regulados pelo Estado. O problema é que isso acaba por legitimar a dualidade entre a institucionalidade e as experiências educativas dos movimentos populares. Ao conferir visibilidade a esse artefato enunciativo, este trabalho, que é resultante de pesquisa, buscou contribuir com os debates sobre a EJA nos cursos de formação docente.

Finalmente, reafirmamos a relevância da Análise Arqueológica do Discurso como uma abordagem teórica e metodológica rica em possibilidades de

investigação de enunciados correlacionados ao campo da Educação e da EJA, sobretudo ao domínio específico da Educação Popular, uma vez que é demarcado epistemologicamente por abordagens investigativas centradas nas experiências educativas ocorridas nos espaços populares. Esse campo da pesquisa educacional precisa potencializar o

conhecimento dos discursos sobre o que ocorre no âmbito dessas experiências ou ao respeito delas. Trata-se da necessidade de construir uma *consciência enunciativa* em torno de problemáticas educativas delimitadas em um lugar singular da linguagem: os discursos produzidos no campo da Educação Popular.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de. **O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Parecer CEB nº 04**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.parecer-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>>. Acesso em: 14 fev. 2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12762&Itemid=866>. Acesso em: 21 jan. 2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 11**, de 10 maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13254%3Aparecer-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 14 fev. 2013.
- _____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64, de 04 de fevereiro de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/...2010/CON1988.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.
- _____. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/secad/.../propostacurricular/.../propostacurricular.p...>>. Acesso em: 26 jan. 2013.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2013.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Parecer CEB nº 16. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13254%3Aparecer-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 14 fev. 2013.
- CARLOS, Erenildo João. Semânticas da educação popular. **ReVista Conceitos**, João Pessoa, v. 1, n 1, p. 66-76, 1996.
- COMENIUS, João Amós. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Beata Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. (Coleção Extensão Popular).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p.147-160.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1987.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Projeto Político-Pedagógico**. Centro de Educação. Curso de Pedagogia. João Pessoa, 2006.

Recebido em: 10.11.2014

Aprovado em: 04.03.2015