

A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE SUBJETIVIDADES DE ALUNOS E ALUNAS DA EJA EM NARRATIVAS DOCENTES

Patrícia da Silva Ferreira Almeida
Universidade Federal da Paraíba Campus IV
patriciaalmeida05@hotmail.com

Marluce Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba Campus IV
marlucepereira@uol.com.br

A história da educação brasileira foi permeada por um modelo escolar que não levou em consideração os tipos de subjetividades de seus educandos, o que fatalmente contribuiu para caracterizá-la como excludente. O contexto escolar, contemporaneamente, se constitui como espaço de diversidade cultural. Essa diversidade deve ser não só reconhecida, mas também respeitada, tendo em vista os vários tipos de subjetividades que, no espaço escolar, são construídas.

A política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge visando contribuir com a promoção da igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, para aqueles que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), artigo 37, não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996).

Como modalidade da Educação Básica, são facultados à EJA os mesmos direitos que concernem às demais modalidades, o espaço escolar deve acolher os educandos da Educação de Jovens e Adultos com os mesmos cuidados dispensados aos demais estudantes, inseridos em outras modalidades de ensino.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000), a EJA se constitui com suas singularidades, considerando os perfis dos educandos e as faixas etárias. Assim,

[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou

“vocado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, p. 5).

Todavia, a diversidade cultural e etária presente na Educação de Jovens e Adultos, ainda é vista como elemento de entrave para o êxito das relações de ensino e aprendizagem em âmbito escolar. A diversidade e heterogeneidade que perpassam a EJA, delineadas pelas subjetividades jovens, adultas e idosas, necessitam ser contempladas enquanto fatores que podem ser utilizados metodologicamente, com o intuito de contribuir para a fomentação de uma “educação continuada” (HADDAD, 2007), pautada nos princípios da equidade e diferença, embasada pelas diretrizes curriculares nacionais. Contudo, primando pela contextualização e proposição de um modelo pedagógico pertinente a essas peculiaridades. Ainda conforme as diretrizes, além de buscar compensar a escolaridade que não foi realizada na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos assume também a função reparadora, objetivando promover a cidadania, por intermédio do resgate da escolaridade negada; equalizadora, que garante o acesso aos bens sociais e a igualdade de condições por meio da educação, respeitando as subjetividades de cada indivíduo, e a função qualificadora, que promove, mediante uma educação permanente, aprendizagem e atualização contínuas.

A partir dos registros oficiais que dão sustentação à Educação de Jovens e Adultos, na condição de docente desta modalidade de ensino, em uma escola pública da rede estadual, localizada no município de Mamanguape-PB, surgiram alguns questionamentos: quem são os(as) alunos(as) da EJA, que perspectivas são geradas por eles(as) em relação à escola e aos conteúdos apresentados nas aulas? Sendo assim, foram definidas como questões norteadoras da investigação: Como são constituídas as subjetividades discentes em narrativas de professores e professoras, face às singularidades dessa modalidade de ensino? Os docentes consideram-se detentores de aporte teórico e metodológico suficientes para atuar satisfatoriamente junto a Educação de Jovens e Adultos?

Ser educador em turmas da Educação de Jovens e Adultos constitui por si só, um grande desafio, uma vez que, uma das características mais marcantes dessa modalidade de ensino é a pluralidade, seja no tocante à faixa etária, seja no que concerne às diferenças

sócio-históricas e culturais inerentes aos discentes. Isto posto, é relevante problematizar como são constituídas as subjetividades discentes em narrativas de professores e professoras no âmbito da EJA.

Falar em diversidade na Educação de Jovens e Adultos implica pensar nas semelhanças e diferenças, nos desafios e dificuldades que permeiam esta modalidade de ensino. Para Gomes (2003, p. 72),

[...] pensar a relação entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre diversidade. Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças.

A princípio, é primordial atentar para os sujeitos que constituem a EJA, seus anseios, expectativas e objetivos: alunos e alunas que subjazem a um processo contínuo de aprendizagem, que trazem consigo uma gama de conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória de vida, diversos em inúmeros aspectos. Todos esses elementos, segundo Arroyo, não devem ser desconsiderados no processo educacional:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (2006, p. 35),

Diversas são também as razões que ocasionaram o afastamento dos jovens e adultos que constituem a EJA atualmente. Acerca das possíveis razões que impediram acesso e permanência dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos na escola, o Parecer CNE/CBE nº 11/2000, ao delinear a função equalizadora, voltada para a EJA, especifica:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

Diante dos evidentes aspectos inerentes à diversidade presente na Educação de Jovens e Adultos, vale conferir especial cautela no que concerne à metodologia de ensino utilizada na EJA. Conforme Vichessi (2009), é fundamental suscitar uma discussão acerca das estratégias de ensino infantilizadas, pontuando este aspecto como uma das causas do alto índice de evasão no universo da Educação de Jovens e Adultos. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), dos oito milhões de discentes que cursaram essa modalidade de ensino até 2006, 42,7% não chegaram a concluí-lo (BRASIL, 2009d).

No campo educacional, facilmente nos deparamos com o termo pedagogia, associando-o ao processo de ensino e aprendizagem. Etimologicamente, pedagogia significa “condução das crianças” (POLLA, 2014, p. 13) pressupõe-se, portanto que os recursos metodológicos utilizados nesse processo, seriam adequados a essa faixa etária. O termo andragogia, ainda pouco utilizado, encerra características que atendem de maneira mais satisfatória a educação voltada para jovens e adultos. Assim:

A andragogia parte do pressuposto de que a educação é um processo de aprendizado constante. É preciso pensar a educação não apenas do ponto de vista da criança e do jovem, mas também do adulto, sob duas perspectivas: daquele adulto escolarizado que frequenta um curso superior, e também do adulto sem uma formação escolar ou com formação parcial. Dessa forma, a andragogia busca compreender os mecanismos que norteiam o processo educativo de adultos que passaram pela escola e pela universidade, e que desejam estudar ainda mais. Além disso, procura entender como aprendem, já em idade adulta, aqueles que não tiveram nenhuma ou pouca escolarização. No Brasil, os estudos de andragogia podem contribuir muito para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo sobre o ensino dentro da realidade brasileira, a fim de responder aos desafios próprios do contexto nacional, entre eles, o preconceito e a evasão (POLLA, 2014, p. 13).

Os estudos sobre o termo andragogia e suas possíveis contribuições para o universo da EJA são bastante modestos. Todavia, gostaríamos de enfatizar que no que tange aos recursos metodológicos, aspecto vital para o êxito do processo educacional, apropriar-se dos aspectos inerentes à andragogia, poderia constituir importante ferramenta educacional voltada para a Educação de Jovens e Adultos.

O sujeito jovem na Educação de Jovens e Adultos assume uma representação discursiva pouco significativa. Há alguns anos, a EJA voltava seu foco primordialmente

para os adultos, conforme é possível observar nas temáticas abordadas nas Confinteas. Vale ressaltar que apenas nas duas últimas, realizadas respectivamente em Hamburgo (1997) e Belém (2010), pontuou-se acerca das subjetividades jovens da EJA.

Políticas nacionais e internacionais apontam para o direito à educação, e no que concerne a Educação de Jovens e Adultos, alguns autores discutem as dificuldades enfrentadas pela escola no que tange ao atendimento aos jovens desta modalidade de ensino. Nesse sentido, acerca da V Confinteia, Paiva reflete:

Embora Hamburgo tenha demarcado a assunção da Unesco para uma concepção de educação de adultos que inclui o reconhecimento dos jovens como sujeito dessa modalidade educativa, no texto da Declaração passa-se a usar indistintamente as expressões educação de adultos e educação de jovens e adultos, sem que tenha demarcado o porquê da inclusão do segmento jovem na segunda expressão adotada. (2009, p. 94)

Evidencia-se que apesar do reconhecimento e inserção dos jovens na Declaração de Hamburgo, a Unesco possivelmente vivencia certa dificuldade em articular a subjetividade jovem na EJA.

Desde a segunda metade da década de 1990, no universo da Educação de Jovens e Adultos, ocorre um processo denominado “juvenalização”. O contexto da EJA acolhia até então, predominantemente, uma faixa etária denominada de adulto, contudo, com o início do processo de juvenalização, os jovens, mais especificamente na faixa etária que compreende dos 15 aos 17 anos, discentes do ensino fundamental, inserem-se amplamente nesse contexto.

Na condição de professora da Educação de Jovens e Adultos do ensino noturno, em uma escola da rede pública estadual, lócus desta pesquisa, tivemos a oportunidade de vivenciar o ingresso significativo de jovens na EJA. Discursos e interesses bastante distintos ocasionavam relações conflituosas, fato que por vezes resultava na evasão dos discentes adultos e idosos.

Ocorre que, embora a escola tenha oportunizado o ingresso dos jovens na EJA, parece não estar apta a ofertar as condições necessárias para que esses alunos e alunas identifiquem-se em tal contexto. Acerca dessa realidade, Carrano afirma:

[...] alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram perturbar e desestabilizar a ordem “supletiva” escolar. Outros demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação, mas reconhece seus limites para despertar o interesse desses que sob certos aspectos se apresentam como “alienígenas em sala de aula”. (2007, p. 1)

A expressão “alienígenas em sala de aula”, utilizada por Carrano (2007, p. 1), reflete a subjetividade de jovens imersos em um sistema educacional que necessita reconhecê-los como parte integrante, não apenas na nomenclatura que designa a modalidade de ensino, mas enquanto subjetividades que podem contribuir ativamente no processo de ensino e aprendizagem, em uma educação continuada, voltada para a constituição da cidadania. Haddad, afirma que:

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimento e aptidões e, de outro lado, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal. (2007, p. 27)

Os discursos proferidos em contexto escolar, mediante uma educação continuada, propiciarão ao jovem articular-se pragmática e cognitivamente para além da escola, uma vez que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história (FOUCAULT, 1986, p. 46)

A EJA pressupõe formar para a cidadania e preparar para o mundo do trabalho, todavia, interesses e necessidades distintos, resultam na constituição de subjetividades singulares e heterogêneas. Assim, é também de fundamental importância observar como se constitui a subjetividade de adultos e idosos, que fazem parte de um universo escolar tão fortemente marcado pela heterogeneidade: a educação de jovens e adultos.

O referencial teórico utilizado nesse trabalho é delineado a partir da literatura pós-moderna, com foco nas ideias de subjetividade, relações de poder, discurso e interdiscurso. Nesse território epistemológico, utilizaremos ferramentas conceituais dos Estudos Culturais, de contribuições foucaultianas e da Análise do Discurso de linha francesa.

Em sua obra, Foucault (1995, p. 232) suscita inúmeras problematizações atinentes ao sujeito, segundo ele, “não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral” de sua pesquisa.

É possível perceber que para, Foucault, não há a existência de um sujeito pré-estabelecido, do qual emanam relações de poder. Ocorre um sujeito de conhecimento, que se constitui social e historicamente, mediante uma conjunção de estratégias de poder. Podemos nos referir a estratégias de poder como:

[...] conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. Podemos também falar de estratégia própria às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros. Podemos então decifrar em termos de “estratégias” os mecanismos utilizados nas relações de poder. Porém o ponto mais importante é evidentemente a relação entre relações de poder e estratégias de confronto (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Segundo as contribuições foucaultianas, o sujeito se constitui mediante a tessitura das relações de poder e discursos de verdade, devendo ser visto não como substância, mas como uma forma em constante movimento de transformação.

Na sociedade contemporânea, a constituição do sujeito ocorre por intermédio de práticas de liberdade, pois “[...] se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo o lado” (FOUCAULT, 2004, p. 277). Tais relações de poder são efetivadas a partir de normas que regem a convivência social, portanto o sujeito se constitui em meio a relações de poder e discursos de verdade, todavia não depende deles, deles deriva e se compõe.

A subjetividade ocorre, portanto, quando o sujeito vislumbra outro modo de vida, outro estilo, outros discursos de verdade. Isso se dá a medida que se intensificam as relações no âmbito social, visto que o outro é item primordial na constituição de si mesmo.

Ultrapassando os limites de uma relação coercitiva, o sujeito na modernidade, a partir da intensificação das relações sociais, escuta e apropria-se de discursos de verdade, que o conduzem a um devir, o transformam. Assim:

A subjetivação, a relação consigo não deixa de se fazer, mas metamorfoseando, mudando de modo, a ponto do modo grego tornar-se uma lembrança bem longínqua. Recuperada pelas relações de poder, pelas relações de saber, a relação consigo não para de renascer, em outros lugares e em outras formas (DELEUZE, 2005, p. 111).

Ao discorrer acerca das tecnologias do eu, Foucault nos possibilita perceber a razão de grande parte de suas pesquisas estarem voltadas para as tecnologias de dominação. Nesses estudos, emergem as expressões de autonomia e liberdade. Todavia, é importante ressaltar que essas expressões não denotam a constituição de um sujeito livre de opressões e regras, denotam que os sujeitos são constituídos em práticas de dominação e práticas do eu.

A tecnologia do eu, independente de outras técnicas, permite:

Aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outras pessoas, certo número de operações em seu próprio corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim, uma transformação e si mesmo, com a finalidade de alcançar certo estado de felicidade, de pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 2004, p. 17).

Sendo o sujeito social e historicamente constituído, as subjetividades são delineadas por transformações ocasionadas por instituições públicas e privadas. Na contemporaneidade, portanto, surgem outros jogos de verdade, outros discursos e outras técnicas de dominação, sendo assim, emergem também outras subjetividades, situadas historicamente mediante as relações de saber/poder que regem a sociedade atual.

Na perspectiva de Foucault (1990) as relações de poder ultrapassam a ideia de um poder piramidal, estático. É possível dizer que o poder permeia toda a obra do filósofo, embora tenha sido declarado por ele que as relações de poder não constituem o objeto principal de seu trabalho.

Em suas reflexões, Foucault (1990) aborda uma forma diferente de poder, propondo uma nova concepção acerca do tema, deixa de lado a ideia de poder numa perspectiva coercitiva, embasado por relações opressoras, que suprimiam e manipulavam a liberdade. Para o autor, o poder apresenta-se como algo “enigmático, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e escondido, investido por toda a parte” (FOUCAULT, 2001, p. 1180, assim, o filósofo o concebe enquanto movimento capaz de construir e educar.

As relações de poder encontram-se em todas as esferas sociais: nas instituições religiosas, educativas, econômicas, do estado, assim como da família. O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros (FOUCAULT, 2001).

De acordo com Foucault, a instituição escolar é permeada por mecanismos que possibilitam ao disciplinamento dos sujeitos que a frequentam. Segundo o filósofo, tais mecanismos “[...] permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade – utilidade, são o que podemos chamar ‘as disciplinas’.” Assevera ainda que “[...] a disciplina fabrica assim corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1977, p. 126).

A configuração arquitetônica do espaço escolar assemelha-se em certa instância à arquitetura do sistema prisional. Salas de aula sem nenhuma comunicação, grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos, impossibilitando a visibilidade do espaço externo à instituição, além de salas de diretoria e secretaria estrategicamente instaladas em espaços que possibilitem manter a vigilância das salas de aula, constituem elementos arquitetônicos que suscitam certa semelhança entre o espaço físico da escola e do presídio. É possível mencionar o uso do sinal que marca dentre outras coisas o intervalo e o início e o término das aulas, como técnica utilizada na composição de forças que emanam no ambiente escolar. Portanto:

A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinando como deve ser são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. [...] O treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, num máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais- sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. [...] O aluno deverá prender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles (FOUCAULT, 1993, p. 149).

Conforme a ótica de Foucault (1977), a dinâmica do poder disciplinar ocorre mediante o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.

Partindo dos pressupostos acerca das relações de poder e de disciplinamento até então delineadas, Foucault salienta que o “[...] edifício da Escola deveria ser um aparelho de vigiar”, “[...] mas esse aparelho necessita para a eficácia da disciplina de uma vigilância hierárquica”, “[...] o olhar disciplinar teve de fato necessidade de escala [...]”. É preciso decompor suas instâncias, mas para aumentar sua função produtora, especificar a

vigilância e torná-la funcional.” (FOUCAULT, 1977, p. 155-156). Essa vigilância ocorre efetivamente na presença do diretor, supervisor, inspetor, professor e finalmente do próprio aluno, mediante as relações de poder que se dão em um movimento frequente. Ao passo que são constatadas as transgressões às normas, evidenciam-se também a ocorrência das penalidades, pois

[...] trata-se ao mesmo tempo de tomar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1977, p. 159).

Mediante as relações de poder e o processo de disciplinamento evidenciado por Foucault, presentes nas instituições escolares, suscitamos a problematização desta realidade na Educação de Jovens e Adultos, modalidade frequentada por alunos(as) que, por razões diversas, estiveram afastados do ambiente escolar, retornando também pelos mais diversos motivos, sujeitos ativos na engrenagem das relações de saber/poder que permeiam o contexto social.

Adotaram-se nesta pesquisa os procedimentos de Análise do discurso (AD) de orientação francesa, na intencionalidade de analisar os efeitos de sentido que perpassam as narrativas de professores/professoras e constituem as subjetividades de alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos, mediante as relações de poder e os métodos de disciplinamento, instrumentos adotados para estabelecer relações do poder institucional, presentes no contexto social e que entrecruzam o ambiente escolar.

Segundo Orlandi (2001, p. 15), “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” Ressaltamos, portanto, que na perspectiva da AD, o discurso é prática; constitutivo do homem e permeado por aspectos históricos. Assim:

A Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2001, p. 16).

Consoante a Análise do Discurso, as palavras que permeiam nosso cotidiano são perpassadas por sentidos que embora não saibamos como se constituíram, mantêm conosco uma relação de significação. Não é possível compreender o discurso a partir da noção de fala, uma vez que o discurso possui uma regularidade, uma funcionalidade.

O termo discurso encerra a ideia de movimento, contemplando como objeto de análise estudar a língua a partir da constituição de sentidos. O discurso estabelece relações entre a língua e outras práticas no contexto social, portanto:

Para Foucault essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, nem as circunstâncias em que esse discurso se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. A partir dessas relações é que se institui a noção de regra e regularidade discursivas (BOAS, 1993, p. 63).

De acordo com Orlandi (2001, p. 21), “[...] discurso é efeito de sentidos entre locutores.” Nessa perspectiva, ao analisarmos as narrativas dos docentes da EJA, acerca da constituição das subjetividades discentes, estaremos adentrando no universo da construção de sentidos e historicidades que transpassam o discurso desses(as) professores(as). Ao proferirem narrativas sobre os(as) alunos(as) que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, os professores expressam um viés ideológico, histórico, subjetivo e social que lhes é peculiar e que delineiam seus discursos.

Compreendendo o discurso, enquanto prática social, situado historicamente, nos propomos a analisar e problematizar narrativas docentes da EJA, no que concerne à constituição das subjetividades discentes, com o intuito de fomentar discussões no âmbito escolar acerca da temática abordada.

O interdiscurso estabelece uma tênue relação com a memória, que possui características específicas ao relacionar-se com o discurso. Para Orlandi (2001, p. 31), o interdiscurso “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Partindo dessa premissa:

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do discurso nos permite, [...], remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2001, p. 32).

Depreende-se, portanto, que há uma relação entre o interdiscurso, ou seja, o já-dito, e o intradiscurso, o que está sendo dito em um determinado momento, sob certas condições de produção discursiva. “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.” (ORLANDI, 2001, p. 33). Deslindamos, assim, que o interdiscurso é constituído por uma série de formulações realizadas e já esquecidas que determinam o que é dito na atualidade.

Os sentidos das palavras não ocorrem em si mesmas, são derivados das formações discursivas em que elas são inscritas. Representam, portanto, no discurso, formações ideológicas, cujos sentidos serão determinados ideologicamente, mudando de sentido de acordo com a posição do interlocutor que as emprega.

Palavras iguais podem assumir diferentes significados. Para Orlandi (2001, p. 43), “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.”

Evidencia-se assim que, na concepção de Foucault, a formação discursiva sugere o que é regular em meio a dispersão dos acontecimentos. Por intermédio da formação discursiva, podemos perceber os diferentes sentidos que são assumidos pelas palavras.

A concepção de linguagem como prática social delinea toda a análise deste trabalho. O percurso metodológico realizado para o desenvolvimento desta pesquisa originou-se na seleção do objeto de estudo. Após a definição do objeto, bem como da problemática que o circunda, reporteime ao lócus da pesquisa. Na ocasião, acontecia o planejamento didático-pedagógico, momento em que foi apresentada aos docentes presentes a temática abordada como foco da pesquisa: analisar a construção discursiva de subjetividades de alunos(as) da EJA em narrativas de professores(as).

Naquele momento, alguns docentes mencionaram que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em sua grande maioria, ao adentrarem no universo escolar da EJA, ansiavam apenas por concluir a escolaridade. É sabido que o discente da EJA, por motivos diversos, teve negada sua entrada ou permanência na escola. Assim, esta modalidade de ensino traz consigo a premissa de que esse contingente escolar necessita ter condições equânimes de acesso aos bens cognitivos, culturais, históricos e sociais através do acesso e permanência na escola.

Na primeira etapa da pesquisa, utilizou-se como procedimento metodológico o questionário, “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100). Mediante diálogo com gestores e docentes da Unidade Escolar, a data de aplicação foi definida. Foram aplicados questionários semiestruturados para 36 educandos do 2º Segmento do Ensino Fundamental (6º e 9º ano).

Na ocasião da aplicação dos questionários, primou-se por deixar os estudantes o mais à vontade possível, a fim de zelar pela veracidade do resultado da pesquisa.

Quanto aos(às) educadores(as), foram aplicados 07 questionários, correspondente ao número de docentes que se encontravam na escola. Os questionários aplicados foram respondidos e posteriormente devolvidos.

Em um segundo momento, através de ação dialógica, foi proposta aos docentes uma roda de conversa (gravada em áudio), que pudesse contribuir para o desenvolvimento do projeto. Segundo Creswell (2010, p. 26) este tipo de pesquisa “[...]é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola estadual da Paraíba, no município de Mamanguape. Inaugurada em 21 de janeiro de 1961, na região central do município. Possui 09 salas de aula, 06 banheiros para alunos, 02 banheiros para funcionários, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 biblioteca, 01 ambiente para docentes, 01 laboratório de informática, 01 ambiente para a assistente social, 01 cozinha, 01 almoxarifado e uma despensa. Embora esteja localizada na região central do município, recebe alunos(as) que residem tanto nas imediações da escola, quanto nos bairros periféricos e nas áreas rurais, fato que contribui para acentuar a diversidade sócio-histórica e cultural inerente aos espaços escolares.

Pontuamos, na sequência, alguns resultados obtidos na pesquisa mediante aplicação de questionário para docentes e discentes. Os gráficos de 01 (um) a 15 (quinze) correspondem aos questionários aplicados aos docentes, do 16 (dezesesseis) ao 23 (vinte e três), aos discentes.

Na condição de docente dessa modalidade de ensino, vivenciamos cotidianamente os desafios a ela imputados, ousamos questionar de que maneira são constituídas as subjetividades dos alunos e alunas da EJA, a partir de narrativas de professores e professoras.

O procedimento de análise das materialidades linguísticas coletas por meio da aplicação de questionários e roda de conversa, deu-se a partir da concepção da linguagem enquanto prática social. Para reflexão e análise dos efeitos de sentido produzidos, foram abordadas concepções de discurso, memória discursiva/interdiscurso, a partir da Análise do Discurso francesa e teorizações pós-estruturalistas.

A Educação de Jovens e Adultos tem como característica marcante a diversidade, a começar pela etária. Evidencia-se, através das materialidades linguísticas coletadas, que a diversidade etária presente na EJA, no que concerne a apropriação de metodologia de ensino, implica em um obstáculo a ser transposto. Lidar com jovens, adultos e idosos que têm anseios, objetivos e tempos de aprendizagens distintos, requer do docente conhecimento e formação específicos.

Segundo Haddad (2007), as políticas públicas voltadas para a EJA, ainda não alcançaram a formação docente. Essa realidade é eminente nos discursos de professores e professoras, que cientes da precariedade de uma metodologia que corresponda às necessidades dessa modalidade de ensino, expressam o anseio de adquirir o conhecimento que lhes possibilite conduzir de maneira mais profícua o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Conforme registro da Roda de Conversa entre os docentes, a professora **Ametista** relata: *“Da mesma forma que eles se sentem com a autoestima lá embaixo, o professor também.”*. **Esmeralda** complementa: *“A gente quer acertar.”*

Através dos discursos proferidos pelos docentes a constituição das subjetividades discentes apresentam-se fortemente delimitadas, algumas priorizadas, outras marginalizadas.

A partir das narrativas docentes, o idoso da EJA constitui-se como a subjetividade que, afastada por longo período do contexto escolar, possivelmente devido ao trabalho, retorna com o intuito de adquirir novos conhecimentos, embora com acentuadas limitações cognitivas.

A subjetividade adulta, por sua vez, é delineada como a subjetividade ideal para o território da Educação de Jovens e Adultos. É ressaltada certa limitação cognitiva, contudo, sobressai-se o interesse em adquirir novos conhecimentos e objetivos bem formatados, fundamentalmente em decorrência do mercado de trabalho.

No tocante às subjetividades jovens, são referendadas enquanto responsáveis pelo alto índice de evasão da EJA. Subjetividades indisciplinadas, descompromissadas, são

algumas das assertivas direcionadas aos jovens que frequentam essa modalidade de ensino.

Na Roda de conversa, acerca dos jovens, a professora **Esmeralda** relata: “95% é só pra bagunçar” “Esse jovem que vem do ensino fundamental, ele não tem compromisso nenhum.”

Ao demarcar de forma tão contundente as subjetividades discentes da EJA, os docentes contribuem para perpetuar o processo discriminatório que permeia a educação brasileira desde os primórdios.

Salientamos que há progressos eminentes na Educação de jovens e Adultos, mas pontuamos que muitas são as dificuldades que ainda permeiam esse universo educacional, sobretudo no que se refere a práticas metodológicas específicas para a formação leitora e a acepção que é atribuída à diversidade, acentuadamente a etária. Verifica-se que a diversidade etária é contemplada como fator negativo, que segrega. Todavia, se esse aspecto fosse tido como ferramenta metodológica, em que as experiências provenientes das diversas faixas etárias fossem valorizadas e compartilhadas, algo concebido como negativo e conflitante, poderia contribuir efetivamente para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva de contribuir na busca de instrumentos metodológicos que incidam na melhoria do processo cognitivo da EJA e em consonância com as orientações acerca do trabalho final desse mestrado, elaboramos uma proposta de intervenção que consiste em realizar uma sequência de ações que permitam ao docente: adquirir conhecimentos específicos acerca da modalidade de ensino; promover momentos de reflexão e discussão acerca dos conhecimentos adquiridos; propiciar contato com profissionais especialistas na área; propor a construção de metodologias através da elaboração de projetos, realizar um momento de culminância das atividades e sistematizar os encontros pedagógicos, no intuito de avaliar os resultados obtidos com as ações realizadas.

Ao analisar as materialidades linguísticas dessa pesquisa, pudemos inferir que a constituição discursiva das subjetividades discentes em narrativas de professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos, ocorre mediante os jogos de verdade que permeiam o contexto sócio-histórico e as relações de poder e disciplinamento que transitam no universo educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: GIOVANETTE, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

BOAS, Crisoston Terto Vilas. **Para ler Michel Foucault**. Ouro Preto: Imprensa Universitária da UFOP, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – VI Confitea**. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009a.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2009b.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 nov. 2009c.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007: aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009d.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: os desafios de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda

chance”. **REVEJ@ – Revista da Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos Roberto L. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Qu'est-ce que la critique? (Critique et Aufklärung). **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, Ano 84, v. 84, n. 2, p. 35-63, abr./jun. 1990.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Trad. Vera Porto-Carrero. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **L'Herméneutique du sujet**. Paris: Gallimard Le Seuil, 2001.

_____. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. 23. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnicocultural. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa Diversidade a Universidade. **Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 70-76.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiências do poder local. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos: EJA.** São Paulo: Global, 2007. p. 7-27.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis: Faperj, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

POLLA, Cauê Cardoso. Descobrimo as trilhas da andragogia. **Educatrix,** Ano 4, v. Especial n. 2: vozes de valor, 2014, p. 12-13.

VICHESSI, Beatriz. Não trate alunos de EJA como crianças. **Nova Escola,** n. 221, abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/infantilizar-estudantes-eja-432129.shtml>>. Acesso em: 15 ago. 2015.