



XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **13/07/2018**

Aprovado em: **15/07/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.11.01>

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO SOBRE A APRENDIZAGEM NA IDADE PRÓPRIA

EIXO: 11. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ADELSON GOMES DA SILVA

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de Mestre que teve como objetivo analisar os efeitos de sentido dos discursos sobre a educação de jovens e adultos (re)produzidos pelos professores da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED. Teve como referencial teórico-metodológico as contribuições da Análise do Discurso (AD) de origem francesa, fundada por Michel Pêcheux, que concebe o discurso enquanto articulação entre língua, história e ideologia. O *corpus* foi constituído de seqüências discursivas retiradas dos documentos oficiais da SEMED que materializava discursos sobre as concepções da EJA. Após a análise foi possível identificar que os discursos se inscreviam em diferentes formações discursivas filiadas à Formação Ideológica Neoliberal.

Palavras – Chave: Educação de Jovens e Adultos. Análise do Discurso. Aprendizagem na idade própria.

Abstract:

This paper presents the results of a Master Degree research that aimed to analyze the meaning effects of the discourses about the education of young people and adults (re) produced by the teachers of the Education Department of Maceió, in Alagoas. - SEMED. It had as theoretical-methodological reference the contributions of the French Discourse Analysis (AD), founded by Michel Pêcheux, who conceives the discourse as an articulation among language, history and ideology. The corpus was composed of discursive sequences taken from official SEMED documents that materialized discourses on the conceptions of the EJA (YOUTH AND ADULT EDUCATION). After the analysis it was possible to identify that the discourses were inscribed in different discursive formations affiliated to the Neoliberal Ideological Conception.

Keywords: Youth and Adult Education. Discourse analysis. Learning at appropriate age.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación del Master que tuvo como objetivo analizar los efectos de sentido de los discursos sobre la educación de jóvenes y adultos (re) producidos por los profesores de la Secretaría de Educación de Maceió – SEMED. Tuvo como referencial teórico – metodológico las contribuciones de la Análisis del Discurso (AD) de origen francesa instituida por Michel Pêcheux, que concibe el discurso como articulación entre lengua, historia e ideología. El corpus fue compuesto de secuencias discursivas extraídas de los documentos oficiales de la SEMED que materializaba discursos sobre las concepciones de la EJA. Después del análisis fue posible identificar que los discursos se inscribían en diferentes formaciones discursivas afiliadas a la Formación Ideológica Neoliberal.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Análisis del Discurso. Aprendizaje a la edad propia.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação concluída no ano de 2015 defendida no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, na Linha História e Política da Educação e Grupo de Pesquisa Políticas Públicas: história e discurso. A pesquisa analisou os discursos dos professores de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió tendo como objetivo analisar os efeitos de sentido dos discursos (re)produzidos pelos professores sobre as

concepções da EJA e da formação continuada. Neste trabalho apresentaremos o recorte dos resultados com foco nos discursos sobre as concepções da EJA, particularmente dos discursos sobre a aprendizagem na idade própria.

A análise se deu com base no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de origem francesa que teve como fundador Michel Pêcheux. O corpus foi organizado a partir de Sequências Discursivas - SD retiradas do documento “Perfil dos professores” elaborado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEMED- Maceió, no período entre 2007 e 2010.

O documento “Perfil dos professores” foi elaborado com o objetivo de mapear o perfil dos professores que estavam assumindo as turmas da EJA no município de Maceió e foi organizado em quatro partes. Na primeira, levantou informações sobre os dados pessoais dos professores; na segunda, sobre a formação acadêmica; na terceira, questões sobre a experiência profissional desses professores e na quarta parte solicitava informações sobre as motivações do professor na escolha da modalidade da EJA para lecionar.

Para este texto selecionamos as SD que materializam os discursos dos professores sobre suas visões da EJA, tendo como ponto de partida a seguinte pergunta orientadora, “qual a sua percepção sobre a Educação de Jovens e Adultos” Ao todo, tivemos acesso a 68 formulários respondidos por professores que atuavam no primeiro segmento da EJA.

A análise buscou identificar as condições de produção do discurso, as formações discursivas em que tais discursos se inscrevem e suas filiações ideológicas.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

As condições de produção do discurso é uma das categorias centrais na Análise do Discurso de origem francesa e são concebidas em dois sentidos: amplo e estrito. Ao tratar das condições de produção, Orlandi, (2013, p. 30) as define da seguinte maneira:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Desta forma, o sentido amplo das condições de produção, expressa o contexto histórico mais amplo de uma determinada formação social. São as influências das relações sociais produzidas ao longo do processo histórico. O sentido amplo das condições de produção tem relação com a forma de organização da sociedade em que os sujeitos do discurso estão inseridos, e como se reproduzem as relações sociais e os fenômenos ideológicos que, de forma direta ou indireta influenciam no discurso dos sujeitos, produzindo sentidos.

Já as condições de produção em sentido estrito levam em conta o contexto mais particular, imediato, do momento em que o discurso está sendo produzido. São as relações estabelecidas de forma imediata e que buscam suprir uma necessidade imediata do sujeito do discurso

No caso de nossa pesquisa, que tem como sujeito do discurso os professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Maceió, o sentido amplo das condições de produção se dá a partir da conjuntura nacional em que se insere a educação de forma geral e em particular a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, no sentido amplo das Condições de Produção do Discurso no campo educacional, podemos destacar um conjunto de reformas educacionais, que ocorreram ao longo das últimas décadas que têm dado novos significados à educação, ao ser professor e à formação continuada. Dentro destas reformas e ressignificações de sentidos, a Educação de Jovens e Adultos tem oscilado entre avanços e recuos. A partir da LDB (Lei nº. 9.394/1996) a EJA torna-se Modalidade de Ensino, o que pode ser considerado um grande avanço do ponto de vista da regulamentação, reconhecendo que o público da EJA é formado, em sua maioria, por trabalhadores que têm suas especificidades, necessitando de um currículo diferenciado, de uma organização estrutural com mais flexibilidade, etc.

Entretanto, as políticas de financiamento para esta modalidade permanecem sendo direcionadas para programas de alfabetização de curto prazo, funcionando de forma precária, geralmente com professores temporários, com contratos precários de trabalho e pouca ou quase nenhuma formação acadêmica para o exercício da docência.

Neste cenário, o ser professor da Educação de Jovens e Adultos tem se tornado um grande desafio. Para uns tem sido encarado como missão, para outros um compromisso social e/ou opção política. De qualquer forma, a EJA tem, em determinados momentos históricos, se tornado espaço de militância para membros de movimentos sociais, principalmente os ligados às questões agrárias, movimentos ligados a Igreja, pastorais sociais, entre outros. O que de certa forma contribuiu para a criação de uma identidade do professor da EJA ligada à imagem do educador popular, do animador de comunidades e do militante político.

No que se refere à política nacional de formação de professores, atualmente o MEC tem em sua estrutura a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que é responsável pela política nacional de formação continuada de professores. A Educação de Jovens e Adultos está representada nesta Secretaria. Entretanto, quando se trata de formação continuada de professores, não encontramos nenhum documento que trate ou oriente diretamente a formação continuada dos professores da EJA.

Fato que causa estranheza, uma vez que existem documentos que orientam a formação continuada de professores ligados a outras modalidades de ensino, tais como Educação Inclusiva e Educação Indígena. Existe um documento orientador da formação dos professores alfabetizadores integrantes ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o que nos leva a deduzir que a EJA ainda é tratada apenas como etapa de alfabetização sendo representada pelos programas emergenciais, o que é no mínimo uma contradição, uma vez que a LDB torna a EJA modalidade de ensino da Educação Básica.

Já o sentido estrito das Condições de Produção do Discurso no caso desta pesquisa, caracteriza-se pelas relações estabelecidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Maceió em relação à Educação de Jovens e Adultos.

No âmbito da SEMED, a EJA, ao longo de seus vinte anos de história, tem buscado se firmar enquanto política de escolarização para os jovens e adultos, acumulando avanços e retrocessos. Neste percurso podemos destacar, por um lado, avanços como a criação do próprio Departamento de Educação de Jovens e Adultos, a ampliação da oferta da EJA nas escolas municipais com o primeiro e segundo segmentos, a designação de professores efetivos para lecionar nas turmas de EJA e a consolidação de uma política de formação continuada para os professores que atuam nesta modalidade de ensino. Por outro lado, vive-se o contraditório, pois ao mesmo tempo em que a SEMED busca consolidar uma política de escolarização para jovens e adultos, mantém precárias as condições de trabalho dos professores, não sendo garantidas as mínimas condições de funcionamento desta modalidade de ensino.

Diante deste cenário, os professores buscam firmar-se como docentes nesta modalidade de ensino por diversos motivos, entre eles, destacam-se visivelmente a oportunidade de lecionar no turno noturno como forma de organização do tempo laboral do próprio professor, pois muitos não estão na

EJA por opção política, mas pela falta de opção de horário. Ou seja, são professores que desenvolvem atividades laborais nos turnos matutino e vespertino e o único tempo que lhe resta é o turno noturno.

Tendo em vista que prestaram concurso e foram convocados a tomar posse pela Secretaria de Educação, a única disponibilidade de horário que eles têm situa-se no turno noturno, horário em que estão funcionando as turmas de EJA. Do contrário teriam que fazer outras opções, ou renunciariam ao concurso, ou em alguns casos de professores que atuam na rede privada de ensino pediriam demissão de um dos trabalhos para assumir as turmas de Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental no turno diurno.

Outra situação dos professores que estão atuando na EJA do município de Maceió é a prestação de serviço por contratados temporários, conhecidos como “horistas”. São aqueles concursados para a Educação Infantil ou para as séries iniciais do Ensino Fundamental que lecionam em turmas no diurno e são contratados com horas-aula para assumir turmas da EJA no noturno. Neste caso, passam a assumir uma condição precária de trabalho, sem estabilidade, geralmente ganhando menos da metade que ganha o docente concursado pelo mesmo trabalho.

Sendo o professor, que está assumindo turmas na EJA no município de Maceió, concursado para a Educação Infantil e/ou para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na maioria dos casos estes chegam sem nenhuma formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Essa situação é agravada pelo fato de que as instituições formadoras do estado de Alagoas não ofertarem nenhuma formação específica para a docência na EJA.

Nesse contexto, a formação continuada de professores da EJA no município de Maceió tem assumido, ao longo de sua história, uma importância fundamental, tanto na prática pedagógica, como na formação política destes professores. Sendo assim, tem assumido sentidos amplos de formação humana, indo além da compensação de uma formação inicial precária.

No âmbito das referidas Condições de Produção do Discurso os professores da EJA de Maceió produziram discursos sobre a EJA, e, especificamente, sobre a formação continuada, os quais foram objetos de nossa análise da pesquisa.

Cabe ressaltar que ao produzir esses discursos, os professores foram influenciados pela conjuntura que acabamos de apresentar e pela função que os formulários de levantamento do perfil dos professores desenvolvia na época, uma vez que era colocado como condição para o professor lecionar na EJA da rede municipal de ensino de Maceió. Ou seja, o que o professor escrevesse como resposta às perguntas do formulário, poderia contribuir para que fosse ou não chamada a lecionar na EJA.

Foi diante dessas condições de produção que os sujeitos professoras da EJA produziram seus discursos sobre a EJA e a formação continuada.

ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso (AD) de linha francesa, que teve como fundador Michel Pêcheux nos anos finais da década de 60 do século XX, alinhada com o Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx consiste em uma abordagem teórico-metodológica voltada para o estudo do discurso, constituída pela língua, pela história e pela ideologia. No campo dos estudos da AD o Discurso passa a ser o objeto de investigação considerando-se a sua historicidade nas relações sociais estabelecidas em uma determinada formação social.

Nesse sentido, Pêcheux afirma que “todo discurso é índice de agitação nas filiações sócio-históricas”

(PÊCHEUX, 2002, p. 45). Seguindo na mesma direção Orlandi (2013, p. 21), entende o discurso como “produção de sentidos”. Ou seja, o que se busca é analisar os sentidos que um determinado discurso produz, reproduz ou (re)significa. A produção dos sentidos de um discurso depende das suas condições de produção, de quem o produz, para quem está sendo produzido, etc. Portanto, para essa autora o discurso é acima de tudo “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2013, p.21). Sendo assim, quem produz um discurso, ao fazê-lo tem uma intencionalidade, o que nos leva a afirmar que o discurso não é neutro.

DISCURSO E IDEOLOGIA

Para refletir um pouco sobre o conceito de ideologia e sua função na Análise do discurso, partiremos das formulações de Bakhtin/Volochinov (2006) sobre “signo” ideológico e Althusser (1985) Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), além de fazer referência às contribuições de Lukács e Pêcheux sobre o assunto.

Em todos esses autores há em comum o fato de conceberem a ideologia como algo concreto que se materializa na prática social dos indivíduos, seja pela representação dos “signos”, pelos AIE, ou pelas escolhas e tomadas de decisões que fazem os sujeitos em seu dia-a-dia.

Bakhtin/Volochinov parte do estudo dos signos para entender a ideologia. Signo como sendo algo que dá sentido às coisas, a palavra, a fala ou a um material de consumo. De acordo com esse autor, “o signo e a situação social estão indissociavelmente ligados” (BAKHTIN, 2006, p. 17). Isso significa que os sentidos são produzidos dentro de um determinado contexto histórico e é através dos signos que a ideologia se materializa. Diz o autor, “sem signo não existe ideologia” (idem, p. 29).

Para chegar a esses conceitos o autor faz uma crítica às correntes teóricas que concebem a ideologia como algo que está no imaginário, que está na dimensão da mente das pessoas, pois, para Bakhtin/Volochinov, a ideologia é material e concreta, afirma que “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (idem, p. 31).

Tomando os estudos de Bakhtin/Volochinov sobre os signos ideológicos, Miotello (2008, p. 169) afirma que a ideologia é a “expressão de uma tomada de posição social”, ou seja, ela se materializa nas relações sociais, dando sentido aos discursos dos sujeitos, dentro de um determinado contexto social e político onde se estabelece o jogo de interesses em uma sociedade de classes. Além de Bakhtin, Althusser defende que a ideologia tem existência material, uma vez que “pode existir sob a forma de discursos escritos (livros) ou falados (sermões, cursos, alocações, etc.) que, supostamente veiculam ‘ideias’” (ALTHUSSER, 2008, p. 178). Sendo que em Althusser, a ideologia ganha materialidade nos Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE, que pertencem à superestrutura da sociedade sendo usada pelo Estado para garantir a reprodução das relações de produção.

Destacamos também, as formulações de Lukács sobre o termo ideologia. Segundo Vaisman (1989), para esse autor, o sujeito é ser social que busca dar respostas aos desafios ou problemas postos pela realidade concreta. Nesta busca ele [sujeito] precisa tomar decisões, ou seja, fazer escolhas, pois “o homem é um ser que responde ao seu ambiente e, ao fazê-lo, ele próprio elabora os problemas a serem respondidos e lhes dá as respostas possíveis naquele momento” (VAISMAN 1989, p. 411). Para Lukács o sujeito é colocado como um ser de escolhas, que tem a oportunidade de escolher conscientemente que caminho seguir. Segundo ele, o sujeito tem pelo menos duas alternativas, podendo escolher uma ou outra. Diz, “o que identifica todas as posições teleológicas é o fato de que em todas se dá uma tomada de decisões entre alternativas” (VAISMAN, 1989, p. 416).

É neste movimento de busca das respostas para os problemas reais que se constitui a ideologia para Lukács. Ou seja, a ideologia consiste em uma prática social, “a ideologia é acima de tudo aquela

forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a *práxis* social dos homens consciente e operativa” (idem, p. 418).

Partindo das formulações de Althusser sobre ideologia e sujeito, Pêcheux (2009, p. 146), atribui à ideologia a função de dar sentidos às palavras e de tornar o indivíduo em sujeito por meio da interpelação. “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc.[...]”. Ou seja, as palavras, as expressões, não têm sentidos em si mesmas, elas ganham sentidos de acordo com a posição do sujeito e das condições de produção em que são enunciadas, assim como os indivíduos se reconhecem como sujeitos quando são interpelados ideologicamente.

Portanto, se para Bakhtin/Volochinov não existe ideologia sem signo, para Althusser, não há ideologia sem sujeitos nem sujeitos sem ideologia e para Lukács o sujeito se torna ideológico à medida que faz escolhas. O que há de comum entre esses autores é que concebem a ideologia como algo material que dá sentido às coisas. É a partir da ideia de que a ideologia produz sentidos e que remete a algo fora de si mesma, que Pêcheux desenvolve os conceitos de formação ideológica e formação discursiva.

Pêcheux que define Formação Ideológica como aquilo que dá sentido aos discursos. Diz o autor:

O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Partindo desta concepção fica claro que o sentido de um discurso depende do momento histórico em que foi produzido e do lugar que o sujeito do discurso assume quando o produz. Para Vasconcelos (2013, p. 64), “o lugar que o sujeito ocupa é social, político e ideológico”, isso significa dizer que todo discurso é ideológico, pois, em uma sociedade marcada pela luta de classes os sujeitos assumem diferentes posições produzindo diferentes discursos.

Assim, uma mesma palavra ou expressão pode ganhar sentidos diferentes dependendo do momento histórico e do lugar social que o sujeito assuma quando produzir o discurso. O caráter ideológico do discurso configura-se à medida que se reconhece que os enunciados não têm sentidos em si mesmos, mas ganham sentidos à medida que se filiam a uma Formação Ideológica

Sendo a Formação Ideológica que governa o discurso dos sujeitos, dando-lhe sentidos, é a Formação Discursiva que “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p. 147). Ou seja, dependendo do lugar do qual se enuncia, de quando se enuncia e para quem se está enunciando, o sujeito do discurso elege o que dizer e como dizer e quando dizer.

ANÁLISE DO DISCURSO DOS PROFESSORES DA EJA DE MACEIÓ

Os discursos dos professores sobre a EJA e a formação continuada foram produzidos a partir das seguintes questões norteadoras: Qual a sua percepção sobre a Educação de Jovens e Adultos E, para você, qual a relevância da formação continuada no seu desenvolvimento profissional Os discursos foram organizados em seis categorias de análises: 1ª- O discurso da aprendizagem na idade própria; 2ª- O discurso da função integradora da educação; 3ª - O discurso do desenvolvimento de competências; 4ª - O discurso sobre a educação para a mudança; 5ª - O discurso da formação como capacitação, atualização e reciclagem; 6ª - Formação como espaço de troca de experiências.

Para este artigo fizemos o recorte dos discursos relacionados à primeira categoria que trata da “aprendizagem na idade própria” organizados em seis SD conforme apresentadas em seguida.

SD1- “Para se aprender não basta ter idade coerente com a série, mas força de vontade, em realizar seus sonhos que por algum motivo foram deixados para trás, e que nunca é tarde para se aprender”.

SD2 – “Uma excelente oportunidade para aqueles que não puderam concluir seus estudos na época normal, devido à vários fatores”.

SD3- “É uma oportunidade específica para atender uma faixa de alunos fora da idade normal do ensino fundamental”.

SD4- “É uma modalidade da Educação Básica voltada para uma clientela com defasagem idade/série que por motivos variados deixaram seus estudos e só com a EJA poderão recuperar o tempo perdido”.

SD5- “É a forma de proporcionar uma educação continuada a quem, por diversos motivos, não teve oportunidade, não pôde ou mesmo não quis estudar na época adequada”.

SD6- “quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer”.

Nas SD acima podemos perceber que o discurso sobre a aprendizagem na idade própria aparece utilizando termos variados, tais como, “idade coerente com a série” (DS1), “não puderam concluir os estudos na época normal”(DS2), “alunos fora da idade normal”(DS3), “clientela com defasagem idade/série”(DS4), “estudar na época adequada”(DS5). Esses termos serão considerados como sinônimos e farão parte de um primeiro momento da análise sobre o discurso da aprendizagem na idade própria. Em um segundo momento da análise buscaremos identificar as filiações ideológicas desse discurso a partir de termos como, “força de vontade, em realizar seus sonhos” (SD1), “deixaram seus estudos e só com a EJA poderão recuperar o tempo perdido” (SD4), “não quis estudar na época adequada” (SD5), “quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer” (DS6).

Em relação a aprendizagem na “idade própria” podemos problematizar com as seguintes questões: existe uma idade apropriada para aprender Que idade é essa Quem determinou que essa seria a idade apropriada Por que as outras idades não são apropriadas para se aprender Por que algumas pessoas “não aprendem na dita idade apropriada” Essas questões nos ajudarão no nosso processo de análise.

Ao fala que a educação de jovens e adultos tem por finalidade atender aqueles que “não aprenderam na idade própria” é o mesmo que dizer que os estudantes da EJA estão fora do tempo de aprendizagem ou que a idade apropriada para a aprendizagem é a infância.

O discurso sobre a aprendizagem na idade própria reproduzido pelos professores da EJA de Maceió faz parte do discurso oficial materializado nos documentos legais que tratam da educação. Nestes documentos é possível perceber que a idade considerada própria para a aprendizagem é a infância. Em documentos como a LDB nº 9493/96 que utilizada a expressão idade/ano para se referir à criança que não está com distorção na correspondência idade/ano de aprendizagem, que diante da organização do sistema educacional brasileiro de hoje corresponde às crianças que ingressam no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade e terminam 9 anos depois. Neste sentido, a EJA é considerada uma modalidade que atente estudantes que estão fora da idade própria.

Esse discurso aparece também no artigo 4º, inciso I da LDB que diz, “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso **na idade própria**” (grifos nossos), mais uma vez apresenta o estudante da EJA como fora da idade própria da aprendizagem e reafirma o

ensino fundamental regular como sendo essa idade adequada ou desejada para a aprendizagem dos estudantes.

Na conjuntura da educação brasileira em que a EJA é uma modalidade de Ensino da Educação Básica, determinando como idade mínima para ingresso nesta modalidade 15 anos de idade, o discurso da “idade própria” para a aprendizagem coloca a EJA com a função de reparar o fracasso da política educacional que não consegue garantir as condições mínimas na garantia do direito à educação para todos as crianças a partir dos 4 anos de idade, conforme a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, e mesmo os que consegue entrar na escola nesse idade não lhes é garantida as condições de aprendizagem. Portanto, temos a negação de dois direitos, o de estudar e o de aprender.

Esse discurso aparece, também, na política de alfabetização do governo brasileiro. Trata-se do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que define como idade certa para se alfabetizar até os oitos anos de idade. Ter acesso à escola e aprender a ler e escrever na infância é um direito, no entanto, não podemos dizer que quem não conseguir aprender a ler nessa fase está fora da idade certa para aprender.

O discurso da “idade própria para aprender” tem norteado concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos. A primeira delas é o reconhecimento de que a EJA atente a um público que está fora da idade apropriada para aprender, e para expressar isso é utilizada com frequência a expressão “ensino regular” para se referir aos que estão se escolarizando na idade julgada apropriada para se aprender. Ao fazer isso, atribui-se a condição de ensino “irregular” para todas as outras modalidades de ensino (nesse caso, regular se refere ao Ensino Fundamental com duração de 9 anos).

Sendo assim, a EJA atende a um público cujo direito de aprender na idade certa foi negado. Nesse sentido, uma das funções da EJA é corrigir essa dívida para com os jovens e adultos que não tiveram acesso ao processo de escolarização na dita “idade própria”. Caminhado nesta direção, o Parecer CNE nº. 11/2000 aponta como uma das funções da EJA, a reparadora, que traz a ideia de reparar o tempo perdido pelos jovens e adultos que não conseguiram se alfabetizar quando criança.

Essa visão condiciona a existência da EJA ao fato de que há pessoas que não aprenderam na idade apropriada e que necessitam reparar essa carência. Assim, no dia em que todos conseguirem aprender na “idade própria” não haverá mais necessidade da existência desta modalidade de ensino. Este discurso tem permeado os discursos de muitas pessoas, inclusive militantes da EJA.

Não é raro ouvirmos discursos do tipo: “Só existe a EJA porque não conseguimos alfabetizar nossas crianças na idade certa”, ou, “No dia em que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental funcionarem bem a EJA acabará”. Discurso que caminha na contramão do que é defendido pelos movimentos sociais que atuam no campo da EJA, que defendem uma concepção de EJA no sentido de aprendizagem permanente, como expresso na Carta de Hamburgo (1997, p. 1), na qual a EJA é considerada como “aprendizagem ao longo da vida”.

Se existe uma idade própria, então, quem definiu essa idade como sendo a certa Quais os interesses por traz dessa definição São questões difíceis de responder e que exige um grau maior de subjetividade, portanto, não temos a intenção de responder tais questões, mas de levantar algumas hipóteses que ajudaram na problematização do tema em discussão.

A hipótese que levantamos é que atribuir a infância como sendo a idade própria ou certa para a aprendizagem está associada a idade considerada própria para o trabalho. Ou seja, nossa legislação permite que o adolescente ingresse no mercado formal de trabalho a partir dos 14 anos de idade, é justamente essa a idade que se espera que esse adolescente conclua a primeira etapa da educação básica considerada “obrigatória e universal”. Portanto, o ensino obrigatório termina quando inicia a idade de ingresso formal no mercado de trabalho.

Essa associação entre escolarização e mercado de trabalho tem permeado as concepções de educação e a escola tem se tornado lugar privilegiado na formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 35) afirma que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal 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 impostas.

Se a escola exerce a função de preparar para o mercado de trabalho por meio da qualificação de mão de obra e pela transmissão de valores, a melhor fase da escolarização é a fase considerada inativa para o trabalho, quer dizer, a infância.

Dando sequência a análise passaremos para as filiações ideológicas desses discursos. Na SD1, diz que o aluno da EJA precisa ter “força de vontade, em realizar seus sonhos”, ou seja, quem não alcançar seus sonhos é porque não tem força de vontade. Já na SD4 diz que os alunos da EJA “deixaram seus estudos e só com a EJA poderão recuperar o tempo perdido”, mais uma vez responsabiliza o aluno por ter abandonado seus estudos e por isso é responsável pelo tempo que perdeu. O mesmo acontece no trecho da SD5 que diz que o aluno “não quis estudar na época adequada”. Ambas as sequências atribuem ao indivíduo a responsabilidade pelo seu insucesso nos estudos.

Desta forma, a falta de força de vontade do indivíduo se torna uma das causas de não ter aprendido na “idade própria”. Assim, se a causa está na falta de força de vontade, a solução se torna simples, basta que o indivíduo tenha força de vontade para voltar a estudar para que tenha sucesso nos estudos e, conseqüentemente, na vida. Um discurso que põe a culpa nas vítimas, são elas quem “deixaram seus estudos” ou simplesmente não querem estudar. Isso, de certa forma, é utilizado para tirar a responsabilidade do estado, ocultando que o analfabetismo em nosso país não se justifica pela falta de interesse do indivíduo em estudar, mas pela ausência de políticas públicas educacionais que atendam as reais demandas dessa população.

O discurso da culpabilidade da vítima fica ainda mais forte na SD6, que diz “quando queremos alcançar um objetivo não colocamos empecilhos e conseguimos vencer”. Esse discurso produz o sentido de que o fracasso do indivíduo está na ausência de vontade e a permanência da situação se dá pela falta de atitude desses sujeitos. Pois, se eles não conseguiram alcançar seus objetivos foi porque não quiseram ou não se empenharam o bastante.

Chamamos a atenção para a construção do enunciado, dando destaque para a colocação do verbo querer e do sentido que produz na SD. O verbo é utilizado no plural (**quando queremos**), portanto, o emissor se coloca como participante da ação e como exemplo de quem conseguiu realizar seus sonhos. No contexto da EJA em que o discurso foi reproduzido por uma professora, produz um efeito de sentido que responsabiliza o sujeito aluno por não ter conseguido seu objetivo, no caso, não conseguiu se alfabetizar. A professora que já esteve na condição de analfabeta um dia, teve o objetivo realizado, para isso “quis se alfabetizar”, não colocou “empecilhos” e conseguiu vencer. Atualmente, é mais que alfabetizada, tornou-se professora. Portanto, o aluno pode conseguir também, é só querer, não colocar “empecilhos” para vencer. Caso não consiga é porque não teve a mesma força de vontade que teve a professora.

Esse discurso responsabiliza o indivíduo pela situação de analfabeto na qual se encontra e por não

ter alcançado “sucesso na vida”. Dizer que “quando queremos não colocamos empecilhos”, significa que quem não conseguiu ou quem não conseguir ter sucesso nos estudos foi porque colocou “empecilhos” não se esforçou o suficiente.

Podemos perceber que esses discursos se inscrevem numa determinada Formação Discursiva, pois não há discurso neutro. Ele é constituído ideologicamente, assim como é determinado pela conjuntura sócio histórica na qual o sujeito do discurso está inserido. Recorremos a Orlandi (2013, p. 43) que afirma que “o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro”. Nesse sentido, os discursos materializados nas SD1, SD2, SD3, SD4, SD5 e SD6 que analisamos acima, apresentam as características da Formação Discursiva do Mercado (FDM), que é definida por Amaral como:

A Formação Discursiva do Mercado se define como um lugar de encontro entre elementos de saber já sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam; [...] Os elementos de saber da Formação Discursiva do Mercado estão ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que considera que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado (AMARAL, 2005, p. 137-138).

Ao fazer referência à FDM, Melo (2011, p. 157), destaca as noções de “competência, empregabilidade, polivalência, capacidade de adaptação” como sendo características desta formação discursiva. Já Cavalcante (2007, p. 126), apoiando-se na definição sobre os elementos de saber da Formação Discursiva de Mercado, apresentados por Amaral na citação acima, conclui que:

O mercado assume a função de regulador da relação capital/trabalho, cabendo-lhe assim a função de regular a vida social e política, oferecendo aos indivíduos a possibilidade de se constituírem em sujeitos de direitos, livres para intercambiar.

As características da FDM aparecem no discurso materializado nas SD analisadas neste trabalho, uma vez que fazer referência à “idade coerente com a série” e ao atribuir o sucesso ou fracasso dos sujeitos a uma atitude de cada indivíduo, quando diz que é preciso “força de vontade, em realizar seus sonhos”, identificamos uma filiação desse discurso a FDM.

Estes discursos filiam-se ao discurso capitalista de mercado que regula as ações dos sujeitos por meio de determinações de como e quando as coisas precisam acontecer na vida dos indivíduos, no caso específico, por uma demanda de mercado há uma determinação do tempo que é considerado apropriado para a aprendizagem, da “idade própria” para aprender. Quem não conseguir se adequar a essa determinação é tratado como alguém que não está no tempo certo para fazer as coisas. Desta forma, o indivíduo é responsabilizado pela situação em que se encontra, pois, o estado, na sua função de regulador faz sua parte, oferecendo as oportunidades necessárias.

O discurso que responsabiliza os indivíduos pela situação de exclusão educacional, materializado nas sequências analisadas acima, é característico da FDM. Ele é usado para justificar as desigualdades sociais e a exclusão como sendo naturais. Ou seja, se há desigualdades sociais e exclusão é porque alguns indivíduos não estão aptos para atender às exigências do mercado e acabam ficando à margem do processo de desenvolvimento. Esse discurso ancora-se em princípios individualistas utilizados para justificar o fato de os alunos da EJA não terem aprendido na “idade própria”, devido à

falta de “força de vontade”, sendo utilizado também para justificar a situação de exclusão do mercado de trabalho de grande parte de população. Sendo assim, essas pessoas não se encontram na idade apropriada para o trabalho, estão jovens ou velhas demais.

Portanto, após a análise dessas sequências que materializam um discurso sobre a “idade própria” para aprender, podemos dizer que, de forma geral os efeitos de sentido produzidos sobre os sujeitos alunos da EJA, os colocam como responsáveis pela situação de analfabetos, ou de baixa escolarização em que se encontram e, como responsáveis pelas consequências causadas por essa situação. Ao mesmo tempo em que joga a responsabilidade de superação de tal situação na atitude do próprio indivíduo, o que reproduz o discurso da FDM que se filia à Formação ideológica capitalista neoliberal.

CONCLUSÕES

Após a análise dos discursos materializados nas sequências discursivas que tratavam sobre a aprendizagem na idade própria foi possível observar que tais discursos produzem efeitos de sentido onde os alunos da EJA são responsabilizados pela situação de analfabetos ou de baixa escolarização em que se encontram e pelas consequências causadas por essa situação. Ao mesmo tempo em que joga a responsabilidade de superação de tal situação na atitude do próprio indivíduo, o que minimiza a responsabilidade do Estado em oferecer ao cidadão as condições mínimas necessárias para que possa ter acesso e condições de permanecer com sucesso na escola.

Foi possível perceber que os discursos escreviam em diferentes discursos no campo da educação, do trabalho e do mercado. Filiando-se a ideologia neoliberal que tem como principais o processo de individualização fazendo o sujeito acreditar que é auto responsável pelo seu destino, ou seja, o seu sucesso ou fracasso depende de suas atitudes individuais.

Percebemos também, que apesar dos discursos serem proferidos pelos professores, são discursos já produzidos em outros tempos por outros sujeitos e que são por meio da memória discursiva, reproduzidos e (re)significado pelos professores dentro do contexto histórico em que se encontravam esses sujeitos ao formulares tais discursos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2ª ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. Relações de trabalho na formação discursiva do mercado: o que há de novo no velho discurso In: **IV SEAD. Seminário de Estudos em Análise do Discurso. 1969 – 2009: Memória e história na/da Análise do Discurso**. Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9.394/96**. Brasília, 1996.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, UNESCO, 1998.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama. [et al.] **Análise do discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. Campinas: Paz e Terra, 1979.

_____. **Política e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

MELO, Kátia. **Discurso, consenso e conflito: a (re)significação da profissão docente no Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2011.

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

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4ª ed, Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **Análise de discurso**. 3ª ed. textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Adelson Gomes da. **Professoras da EJA: efeitos de sentido dos discursos sobre a formação continuada** / Adelson Gomes da Silva. – 2015. [181] f.: il. Orientadora: Kátia Maria Silva de Melo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2015.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: Diretrizes Nacionais de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em revista**. Belo Horizonte. Nº. 47, p. 83-100, jun. 2008.

_____. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: **História e memória da educação no**

Brasil, vol. III: Século XX. (Org.). Maria Stephanou, Maria Helana Camara Bastos, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, Herbert José. **Análise de conjuntura**: como se faz análise de conjuntura. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. In: **Ensaio**. São Paulo n. 17/18, 1989.

VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de. **A educação mudando o Brasil**: uma abordagem discursiva da propaganda oficial. (Orgs.). Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de Vasconcelos, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. Maceió: EDUFAL, 2003.