



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Elisângela Barbosa dos Santos

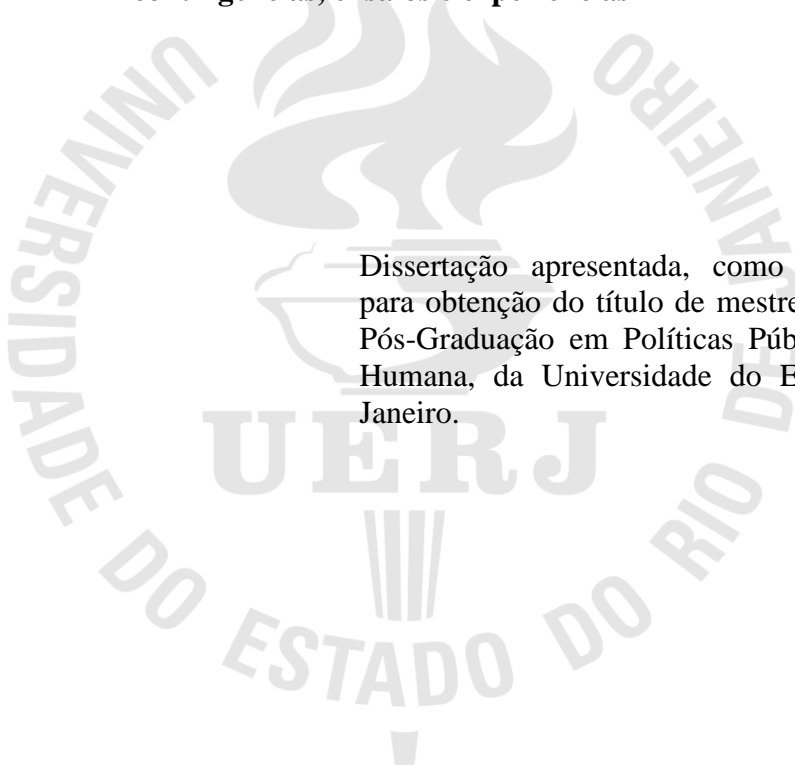
**Práticas de ensino da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos:
contingências, ensaios e experiências**

Rio de Janeiro

2014

Elisangela Barbosa dos Santos

**Práticas de ensino da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos:
contingências, ensaios e experiências**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Elisangela Barbosa dos.
Práticas de ensino da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos:
contingências, ensaios e experiências / Elisangela Barbosa dos Santos. – 2014.
124 f.

Orientador: Luiz Antonio Saléh Amado.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4.
Educação de adultos – Teses. 5. Subjetividade – Teses. I. Amado, Luiz Antonio
Saléh. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

es

CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Elisangela Barbosa dos Santos

**Práticas de ensino da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos:
contingências, ensaios e experiências**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 11 de agosto de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dr.^a Rosimeri Oliveira Dias
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dr.^a Leonor Werneck dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos que, em suas trajetórias de vida e mesmo sem saberem, ajudaram a produzir em mim o desejo de vê-los.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por possibilitar, na escrita da minha história, outros modos de existência.

Às três mulheres da minha vida - mãe, avó e irmã – pelo amor, pelo apoio, pela ternura.

Ao meu pai, por ajudar a produzir em mim o gosto pelo estudo e o hábito da leitura.

Ao meu orientador e estimado mestre, Luiz Saléh, pelas orientações de estudo e de vida, pelo apoio, pela escuta, pela amizade.

À professora Rosimeri Dias, pelas valiosas contribuições e pelo carinho, desde a qualificação.

À professora Leonor Werneck, pela disponibilidade, pelo carinho com que aceitou o convite para compor a banca e pela integração de suas experiências a este trabalho.

Aos professores Marcelo, Karine e Michele, pelo carinho com que fui recebida na Fiocruz, pelas importantes contribuições, conversas e histórias que tanto colaboraram para este trabalho.

Aos amigos salesianos do grupo de pesquisa, pela ternura dos gestos, dos estímulos, das sessões terapêuticas repletas de tensões: silêncio, ternura e risos.

Aos meus amigos e familiares queridos, pelo apoio e pela paciência de compreender tantos encontros perdidos e tantas ausências.

Aos colegas de trabalho, pelo carinho, pelos estímulos e pela serenidade com que dedicaram apoio e escuta.

Qualquer
Traço, linha, ponto de fuga
Um buraco de agulha ou de telha
Onde chova.
Qualquer pedra, passo, perna, braço
Parte de um pedaço que se mova.
Qualquer
Qualquer
Fresta, furo, vão de muro
Fenda, boca onde não se caiba.
Qualquer vento, nuvem, flor que se imagine além de onde o céu acaba
Qualquer carne, alcatre, quilo, aquilo sim e por que não?
Qualquer migalha, lasca, naco, grão molécula de pão
Qualquer
Qualquer dobra, nesga, rasgo, risco
Onde a prega, a ruga, o vinco da pele
Apareça
Qualquer
Lapso, abalo, curto-circuito
Qualquer susto que não se mereça
Qualquer curva de qualquer destino que desfaça o curso de qualquer certeza
Qualquer coisa
Qualquer coisa que não fique ileso
Qualquer coisa
Qualquer coisa que não fixe.
Arnaldo Antunes

RESUMO

SANTOS, Elisangela Barbosa dos. *Práticas de ensino da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos: contingências, ensaios e experiências*, 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O presente estudo propõe uma análise das práticas de ensino da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos que, articulada ao dispositivo curricular integrado, consistem em estratégias possíveis de produção de subjetividades que permitam linhas de fuga às práticas nomeadas tradicionais. O desenvolvimento do estudo se deu a partir das contribuições de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jorge Larrosa. No primeiro capítulo, “A produção de sujeitos, discursos e educação”, analisam-se as contribuições de Foucault para compreender a produção de sujeitos e discursos em relação à educação. No segundo capítulo, “Educação de Jovens e Adultos: pensar a produção (política) de currículos”, debate-se a produção de políticas públicas educacionais para aquela modalidade de ensino, articulada aos debates sobre produção curricular. No terceiro capítulo, “Práticas de ensino da língua portuguesa na EJA: produção de experiências e subjetividades”, discutem-se a produção da disciplina Língua Portuguesa e a invenção de outras práticas e seus contingentes efeitos nos modos de subjetivação. Ao final do estudo, seguem as reflexões, a partir das análises de algumas produções textuais dos estudantes.

Palavras-chave: Práticas de Ensino. Língua Portuguesa. Currículos. Modos de Subjetivação.

RESUMEN

SANTOS, Elisangela Barbosa dos. *Praticas de La enseñanza de La lengua portuguesa em La Educación de Jóvenes y Adultos: contingencias, ensayos y experiencias*. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

El presente trabajo propone un análisis de las practicas de la enseñanza de la lengua portuguesa en la Educación de Jóvenes y Adultos que, agregada al dispositivo curricular integrado, consisten en estrategias posibles de producción de subjetividades que les permitan huir de las practicas nombradas tradicionales. El desarrollo del estudio se dio por las contribuciones de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jorge Larrosa. En el primer capítulo, “La producción del sujeto, discursos y educación”, se analizan las contribuciones de Foucault para comprender la producción del sujeto y discursos pertinentes a la educación. En el según capítulo, “Educación de Jóvenes y Adultos: pensar la producción (política) de currículos”, se debate la producción de políticas publicas educacionales para la modalidad de la enseñanza tratada, agregada a los debates sobre producción curricular. En el tercer capítulo, “Praticas de enseñanza de la lengua portuguesa en EJA: producción de experiencias y subjetividades”, se discuten la producción de la Lengua Portuguesa en la creación de otras practicas y sus contingentes efectos en los modos de subjetivación. Al final, siguen las reflexiones, a partir de las análisis de algunas producciones de los estudiantes.

Palabras clave: Practicas de Enseñaza. Lengua Portuguesa. Currículos. Modos De Subjetivación.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Quantitativo de produções textuais e de sujeitos implicados nessas produções 66
- Quadro 2 – Temas e gêneros textuais implicados na leitura e na produção de textos..... 67

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBE	Conselho de Educação Básica
CCAP	Centro de Cooperação de Atividades Populares
CEPS	Coordenação de Pólos de Educação Profissional em Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
LLS	Laboratório do Livre Saber
MEC	Ministério da Educação
OSCIP	Organização da sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	A PRODUÇÃO DE SUJEITOS, DISCURSOS E EDUCAÇÃO	15
1.1	Educação e produção de subjetividades	24
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PENSAR A PRODUÇÃO (POLÍTICA) DE CURRÍCULOS	28
2.1	Políticas públicas educacionais para os sujeitos da EJA	30
2.2	Produção de currículos	34
2.2.1	<u>Currículos-dispositivos: o que temos feito deles e o que eles fazem de nós</u>	39
2.2.2	<u>O PROEJA no Colégio Pedro II: as experiências sobre integração curricular como primeira análise da implicação</u>	45
2.2.3	<u>EJA-Manguinhos/EPSJV/FIOCRUZ: concepções de educação e a fabricação do dispositivo currículo integrado</u>	50
3	PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: PRODUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E SUBJETIVIDADES	58
3.1	Como tornar visíveis metodologias e objetos? – O <i>corpus</i> produções de textos e uma segunda análise da implicação	64
3.2	Práticas de leitura, escrita e oralidade: análises da (na) produção de acontecimentos, ensaios, experiências e modos de subjetivação	69
3.2.1	<u>Primeira experiência</u>	72
3.2.2	<u>Segunda experiência</u>	73
3.2.3	<u>Terceira experiência</u>	75
3.2.4	<u>Quarta experiência</u>	76
3.3	Análises contingentes	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	97
	ANEXO A – Registros de reuniões de planejamento coletivo na EJA	104
	ANEXO B – Concepções da Educação de Jovens e Adultos – EJA-Manguinhos	114
	ANEXO C – Planejamento de oficinas para o LLS na EJA-Manguinhos	118
	ANEXO D – Entrevista com os professores Karine Bastos e Marcelo Melo da EJA-Manguinhos	119
	ANEXO E – Experiência na produção de práticas de leitura e escrita, publicada na Revista Peja-Manguinhos	121

INTRODUÇÃO

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.
Traduzir uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?

Traduzir-se - Ferreira Gullar

A educação, como instituição que forma os sujeitos que se tornam atores numa sociedade, deve ser repensada incansavelmente e ter seus propósitos amplamente debatidos e refletidos por todo corpo social, a fim de que suas práticas contribuam para a formação humana de sujeitos que atuem em territórios nos quais possam se organizar, de maneira contra-hegemônica, no intuito de tornar possíveis mudanças que garantam direitos, voz e liberdade e governo.

Compreendemos a educação como instituição que contribui para a formação dos sujeitos, e não se encerra num espaço físico escolar, mas tem, em sua trama constitutiva, sujeitos que mutuamente ensinam e aprendem, trocam experiências, pontos de vista, modos de ver a vida e o mundo, modos de sentir, de agir e de ser que vão construindo uma teia de sentidos e significados atribuídos em relação com o outro e o mundo.

A educação formal oferecida pelos sistemas educacionais tende a modelar os sujeitos de forma a atender às demandas sociais e às transformações processadas no corpo social. Dessa maneira, o que se ensina nas escolas – tanto quanto o que se deixa de ensinar – possibilita a formação de um determinado sujeito, que pensa, age e sente de uma determinada maneira, consoante à sua formação imbricada de valores, conhecimentos, saberes e experiências. A partir disso, problematizamos: Como determinadas práticas de ensino, sob uma perspectiva ética e estética de existência, podem colaborar para a produção de sujeitos na construção democrática do conhecimento, do pensamento e da sociedade?

A disciplinarização dos conteúdos e a pedagogização do conhecimento tornaram a produção de saberes hierárquica, sectária e fragmentada, porque se priorizou, historicamente, certos conhecimentos em detrimento de outros e, de maneira geral, primou-se pelos conhecimentos científicos valorizados histórica e socialmente.

As maneiras pelas quais são selecionados os conteúdos em uma dada disciplina, as formas como são organizadas as prioridades - desmontando hierarquias -, as estratégias de ensino-aprendizagem e as ferramentas didáticas utilizadas pelo professor possibilitam um tipo específico de formação, e não outro.

A atual configuração social evidencia e justifica a importância de inventar outras formas de pensar a Educação de Jovens e Adultos, as práticas de ensino da língua portuguesa e seus efeitos que, na luta de poder-saber, permitam a produção política, ética e estética da vida. Assim, a questão sobre a qual nos debruçamos está centrada no estudo das possibilidades de produzir e praticar outras formas de ensino da língua portuguesa com sujeitos da EJA, tendo como efeitos contingentes a invenção de outros modos de subjetivação.

Nesta dissertação, o objeto de pesquisa é o ensino da Língua Portuguesa, sua análise e debate, no que tange às possibilidades de construir estratégias alternativas na Educação de Jovens e Adultos, que atendam às suas especificidades. Objetivamos, por conseguinte, discutir a relação entre educação e produção de subjetividades, na modalidade de EJA; e analisar experiências, estratégias e práticas de ensino da língua portuguesa, cuja proposta se afaste das concepções tradicionais, em articulação com outros modos de subjetivação.

A construção da metodologia – que foi um dos pontos nodais desta pesquisa e desencadeou múltiplas análises da implicação – veio se constituindo, na produção do corpo dos estudos, como uma das ferramentas metodológicas. Dizemos, com isso, que a metodologia foi se produzindo, paulatinamente, mediante as possibilidades de ver e perceber o objeto. Inicialmente, fizemos um levantamento do aporte teórico que nos conduziria às análises para, enfim, adentrar o campo.

A pesquisa de campo foi realizada entre fevereiro de 2012 e janeiro de 2014, na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), na capital do Rio de Janeiro, e teve como espaço de acontecimento a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), instituição educacional federal onde funciona um núcleo de Educação de Jovens e Adultos, denominado EJA-Manguinhos.

O contato direto com a EPSJV e seus sujeitos nos possibilitou outras formas de ver. A cada encontro, via-se a necessidade ou possibilidade do uso de determinadas ferramentas metodológicas para estudo do dispositivo pedagógico em questão. No caminho da construção

metodológica, permitimo-nos ser surpreendidos pelos acontecimentos. No campo do incerto e do possível, fomos utilizando acompanhamentos e participações das reuniões pedagógicas, dos eventos e das aulas em sala; questionário aberto; entrevista; leitura e análise de debates e de produções de textos em sala de aula e em outros espaços de formação, inclusive análise da implicação como ferramentas metodológicas. Dessa forma, com a intenção de investigar essas produções e relações, a produção escrita desses estudos está organizada, nesta dissertação, em três capítulos.

No primeiro capítulo, “A produção de sujeitos, discursos e educação”, analisamos as contribuições de Foucault para compreender a produção de sujeitos e discursos em relação à educação, à linguagem e à produção de verdades e subjetividades.

Para Foucault, os sujeitos são tanto sujeitos de conhecimento, como assujeitados ao conhecimento. Assim, o sujeito moderno “não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é o produto de saberes. Ou, talvez, melhor, o sujeito não é produtor, mas é produzido no interior de saberes”. (VEIGA-NETO, 2011, p.44).

Foucault afirma haver “jogos de verdade”, por meio dos quais se relacionam processos discursivos e não discursivos de lutas de poder pelo estatuto de verdade. E, para nós, essa relação está presente na produção dos currículos que, de certa forma, orientam os conteúdos a serem ensinados na escola, sobretudo na educação de jovens e adultos.

A arqueologia foucaultiana se propõe a pesquisar a produção, a circulação, a regulação e a transformação dessas práticas, investigar como os enunciados funcionam, operam e submetem o sujeito às práticas discursivas. O discurso é prática que a constitui em seu fazer-se, sendo esta um elemento estruturante e constituinte do discurso. As relações de poder-saber – reguladas pelas práticas discursivas que, na articulação entre poderes, saberes, discursos e práticas – vão formando o sujeito; e são, para Foucault, essas práticas de falar e de ver que constituem o pensamento.

No segundo capítulo, “Educação de Jovens e Adultos: pensar a produção (política) de currículos”, debatemos a produção de políticas públicas educacionais para aquela modalidade de ensino, articulada aos debates sobre produção curricular e, especificamente, sobre o currículo integrado, consubstanciado em reuniões de planejamento curricular.

A produção curricular implica relações de poder. E, para Foucault, toda relação de poder pode implicar resistência. A história da EJA é, de certa forma, a história dos excluídos: os pobres, os negros, os analfabetos. A EJA tem, em sua história, as marcas das relações de poder e de resistência: contextos sociais perversos, demanda capitalista de educação

mercadológica, muita informação, pouca formação, desigualdade e poucas chances de equidade na formação social globalizada.

Inúmeros programas criados para gerar emprego e renda, entretanto, com irrisória potência política de formação integral deram abertura à proposta de escolarização em detrimento da formação e à produção de currículos esvaziados de sentido da potência criativa e da inventiva da existência, tornando-se dispositivos na produção de sujeitos necessários à configuração social. São essas as formas de produção de currículos que problematizamos, neste capítulo, procurando dar visibilidade a outras formas de produção de saber, a partir da análise da implicação.

No terceiro capítulo, “Práticas de ensino da língua portuguesa na EJA: produção de experiências e subjetividades”, discutimos a produção da disciplina Língua Portuguesa e a invenção de outras práticas e seus contingentes efeitos nos modos de subjetivação. Para tanto, procedemos às reflexões, a partir das análises de quatro experiências com algumas produções textuais dos estudantes da EJA-Manguinhos, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/EPSJV/FIOCRUZ, articuladas a entrevistas com professores e observações de aulas, ou seja, das práticas de ensino.

Os sujeitos da EJA tiveram direitos negados tanto o exercício da cidadania quanto a participação democrática nos processos de configuração social, devido à exclusão e à desigualdade. Assim, pensamos que ensinar a língua portuguesa sob a ótica prescritiva pode significar um reforço dos processos de padronização e normatização dos usos que esses sujeitos fazem da linguagem, dos discursos, da própria língua, das relações sociais, dos seus comportamentos e modos de existência; fazendo reverberar o “mais do mesmo”.

Dessa forma, as práticas de ensino – que são também práticas discursivas, com todas as relações de poder nela imbricadas – como práticas pedagógicas curriculares que visam à produção de determinados conhecimentos, podem contribuir para a construção de outras concepções de formação dos sujeitos em ambientes escolares e não escolares. Nossa proposta é dar visibilidade a essas práticas no campo das possibilidades de invenção e criação.

1 A PRODUÇÃO DE SUJEITOS, DISCURSOS E EDUCAÇÃO

Quando um rio corta, corta-se de vez
 O discurso – rio de água que ele fazia;
 [...]
 Um rio precisa de muito fio de água
 Para refazer o fio antigo que o fez.
 Salvo a grandiloquência de uma cheia
 Lhe impondo interina outra linguagem,
 Um rio precisa de muita água em fios
 Para que todos os poços se enfrasem
 Se reatando, de um para outro poço,
 Em frases curtas, então frase e frase,
 Até a sentença – rio do discurso único
 Em que se tem voz a seca ele combate.

Rios sem discurso - João Cabral de Melo Neto

A Filosofia do sujeito ou da Consciência – advinda de ideias iluministas, a partir de Descartes – pressupunha a racionalidade como fruto da consciência interior e o sujeito como ser transcendental e livre de quaisquer influências, como ator e agente na cena social, na qual se postulava sua soberania. Para autores como Kant e Marx, o sujeito era algo incompleto, porque ainda vazio, para o primeiro, ou alienado/inconsciente, para o segundo, cabendo à Educação o papel de completar esse vazio ou desalienar/conscientizar o sujeito. (VEIGA-NETO, 2011).

A Educação seria capaz de reverter essa lógica opressora e manipuladora, vista como causa de grandes problemas sociais, posto que moldando sujeitos e relações, no interior das práticas sociais, permitiria ao sujeito a conquista da sua soberania. Dessa maneira, a busca pela soberania do sujeito consistia em possibilitá-lo construir sua própria autoconsciência de modo que fosse capaz de se contrapor à manipulação, à opressão e à exclusão, encobertas, e já naturalizadas pelas representações.

Entretanto, segundo Veiga-Neto (2011, p.110-111), anteriormente a Foucault, outros autores como Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein e Elias concorreram para o abandono dessas

metanarrativas iluministas. A preocupação central das pesquisas de Foucault (1995, p.231) foi, desde então, “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” e os modos como se constituiu historicamente a noção de sujeito e sua relação com a produção de verdades.

Contrário aos postulados iluministas, para o autor (VEIGA-NETO, 2011, p.110-111), o sujeito não é algo dado, determinado em sua finitude, mas algo construído na história e pela história, ou seja, o sujeito é histórico e é ele – e não o poder - que constitui o tema geral da investigação foucaultiana.

Sob a perspectiva de uma leitura deleuziana (DELEUZE, 2005), para compreender esses processos e constituir essa história, Foucault denomina três modos de subjetivação pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos. No decorrer de seus estudos, procura trabalhá-los em alguns registros: da *arqueologia*, a objetivação de um sujeito no campo dos saberes; da *genealogia*, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica; da *ética*, a objetivação de um indivíduo, a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si. (VEIGA-NETO, 2011, p. 111).

Foucault aponta que os sujeitos são tanto sujeitos de conhecimento, como assujeitados ao conhecimento. Para o autor, o sujeito moderno “não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é o produto de saberes. Ou, talvez, melhor, o sujeito não é produtor, mas é produzido no interior de saberes”. (VEIGA-NETO, 2011, p.44).

O autor (VEIGA-NETO, 2011) afirma, ainda, que “é uma forma de poder que faz os indivíduos sujeitos” e adotou para a palavra sujeito dois significados importantes, em que ambas “sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito ‘a’: “sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”. (FOUCAULT, 1995, p.235).

Os processos de objetivação e subjetivação fazem com que o sujeito se torne objeto do conhecimento. Os primeiros dizem respeito ao modo como o sujeito pode se tornar um objeto do conhecimento; e os segundos são relativos à forma como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto, como se vê como sujeito de determinado tipo de conhecimento.

O conhecimento não é uma representação da realidade, mas pauta-se, segundo Foucault (apud DEACON; PARKER, 2008, p.100), em um conceito de verdade como saturada de poder e internamente constitutiva da realidade, sendo os discursos “práticas que sistematicamente formam os objetos de que falam”.. Deacon e Parker (2008) reafirmam a concepção foucaultiana acerca do duplo ato que identifica e constitui o objeto, quando dizem

que essas práticas “não identificam objetos, elas os constituem e no ato de fazê-lo ocultam sua própria invenção”.

Dessa forma, o conhecimento, assim como as coisas que (de)nominamos por meio dos discursos, existe porque o discurso o constitui num jogo de correlação de forças (lutas) de poder que possibilitam atribuir-lhe o estatuto de verdade. Esses processos se relacionam por meio do que Foucault denomina “jogos de verdade”, que são os modos pelos quais os discursos podem ou não ser verdadeiros de acordo com a circunstância em que são ditos e a posição do sujeito e sua relação com o objeto.

O conhecimento, como uma forma do discurso, constituído em jogos de verdade, está intrinsecamente relacionado ao poder. E o poder, para Foucault, não é algo meramente repressivo, estático ou centralizado, mas:

o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito, é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (...) é uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social (...). (FOUCAULT, 2011, p.8)

Essa colocação de Foucault nos encaminha à compreensão da verdade como algo produzido no interior e através de relações de poder, funcionando como regimes de verdade que colocam os discursos para funcionar como verdadeiros, numa dada sociedade, mobilizando “mecanismos e instâncias que permitem determinados discursos sejam postos de maneira a distinguir enunciados verdadeiros dos falsos”. (FOUCAULT, 2011, p.12)

Nas sociedades modernas, o discurso científico e as instituições são responsáveis pela circulação de discursos que, imbricados de poder, funcionam como “verdadeiros”, entendendo-se que, para Foucault, verdade é “o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui, ao verdadeiro, efeitos específicos de poder.” (FOUCAULT, 2011, p.13).

É essa relação exposta por Foucault que nos interessa investigar nas práticas de ensino da língua portuguesa, visto que a produção dos currículos que, de certa forma, orientam os conteúdos a serem ensinados na escola, sobretudo na educação de jovens e adultos, é algo que deve ser amplamente debatido no campo da educação, como território de correlação de forças e poderes que ajudam a instituir o que é verdadeiro ou não verdadeiro, científico ou não científico, o que deve ou não ser ensinado. Instituímos pensar a produção de saberes por intermédio de relações de poder mais éticas e equilibradas.

Em Foucault, a problematização do sujeito que permeia toda sua obra põe em centralidade o discurso, a partir do qual as relações de poder produzem saberes que, por sua vez, só podem ser construídos no interior dessas relações de poder. Conforme se desloca o pensamento sobre o sujeito para a questão de uma não determinação – rejeitando o sujeito como algo dado e sempre existencial –, o poder também se inscreve nessa assertiva. Assim, em Foucault, sujeitos se constituem em relações (inclusive consigo) de poder-saber, no interior de discursos, ou seja, nos interdiscursos.

O poder é exercício, inclusive enquanto relação, e não uma força atribuída a alguém ou a alguma instituição para reprimir, manipular ou (co)agir compulsoriamente, mas constitui uma ação:

O poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação (...) não é principalmente manutenção e reprodução das relações, mas acima de tudo uma relação de forças. (FOUCAULT, 2011, p.175)

Foucault, ao descentralizar o sujeito, desloca seu olhar para a questão do discurso, dando-lhe primazia, posto que suas pesquisas sobre o sujeito, perpassando questões relativas ao saber, ao poder e à ética, corroboram a indissociabilidade das práticas discursivas como “produtoras” de sujeitos, saberes e poderes.

Fischer (2012, p. 39, grifos da autora) aponta que, quanto ao discurso, Foucault “prefere falar em práticas institucionais, ou simplesmente *práticas*”, que estão atreladas ao discurso, numa relação discursiva complexa entre o discursivo e o não discursivo; e afirma que, ao falar de discursivo, inclui-se, pela linguagem, o não discursivo, porque não são dissociáveis no processo de constituição das coisas. Segundo a autora,

o discursivo e o não discursivo estão sempre em jogo, e já não é possível dizer, pensando bem, que haja algo, de alguma forma, fora do discursivo. Porém, ao mesmo tempo, não é possível dizer que as coisas não sejam práticas, que as “coisas não existam”. Trata-se sempre de práticas, inclusive e principalmente quando se fala de discursos. (FISCHER, 2012, p.39)

No estudo arqueológico foucaultiano, o intuito é pesquisar a produção, a circulação, a regulação e a transformação dessas práticas, investigar de que forma os enunciados funcionam, operam e submetem o sujeito às práticas discursivas. O discurso não somente é prática, como a constitui em seu fazer-se; a prática é um elemento estruturante e constituinte do discurso.

O sujeito é formado na articulação entre poderes, saberes, discursos e práticas, sendo as práticas discursivas regulatórias dessas relações poder-saber. Assim, sujeito, saber e poder são inseparáveis do e no discurso, porque este os atravessa, os constitui, faz com que sejam produtos de verdades e com que produzam verdades, fazendo-as circular entre sujeitos, instituições e sociedades. Esses discursos de verdade são colocados para circular por intermédio de relações complexas, em constante tensão com práticas de poder. Segundo Foucault (2011, p. 179-180):

Em uma sociedade como a nossa (...) existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência.

A instituição¹ educação funciona como território de produção, acumulação, circulação e funcionamento de discursos, sobretudo do discurso científico com estatuto de verdade. É possível afirmar que “estar na escola” é habitar um território de formação, formar e ser formado, inclusive, por práticas e discursos institucionalizados numa intrínseca relação saber-poder que atravessam sujeito e história que são fabricados, modelados

A genealogia foucaultiana permite entender que a institucionalização ou legitimação de uma “verdade”, enquanto estatuto, no decorrer de processos de naturalização das “coisas”, no e através dos discursos, constituem interpretações historicamente apresentadas aos sujeitos. Esses regimes de verdade põem em funcionamento algumas redes de obviedades, cuja crítica ou contestação não parecem possíveis, porque práticas e discursos, em profundas lutas de poder, as legitimam e as conservam como verdade.

A proposta genealógica de Foucault para tratar de questões de poder e problematizar articulações entre sujeito, saber e poder é “desnaturalizar, dessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções”. (VEIGA-NETO, 2011, p.60). À medida que sujeitos e discursos são produzidos por verdades enquanto interpretações, Foucault se propõe à descrição histórica dessas interpretações, de como se produzem e em que ponto da história emergem; o que para Machado (1982, p. 188 apud VEIGA-NETO 2011, p.61), significa “estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia, valor – é

¹ Para Renè Lourau (2004), a instituição é um conjunto de relações que forma a trama social, que une e atravessa os sujeitos que concorrem para manter o instituído ou criar o instituinte. Para o autor, “as relações sociais, bem como as normas sociais fazem parte do conceito de instituição. Seu conteúdo é formado pela articulação entre a ação histórica de indivíduos, grupos, coletividade, por um lado, e as normas sociais já existentes, por outro.” (Ibdem, p.71). C.f. LOURAU, Renè. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, Sônia. (Org.). *Renè Lourau: Analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 66-86.

proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto”. Dessa maneira, a arqueologia tem por objetivo a descrição, segundo um corte histórico, dos objetos em certos domínios dos regimes de saber, ao passo que a genealogia busca examinar esses processos discursivos, que colocam os saberes em jogo mediante relações de poder.

Tais processos de descrição e exame dos objetos são possibilitados pelo uso da linguagem que, na perspectiva foucaultiana, segundo Veiga-Neto (2011, p.89), seria “constitutiva do nosso pensamento e, em consequência disso, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência e ao mundo”. Assim, tanto os sujeitos são fabricados e moldados pela linguagem, pelos discursos e suas relações de poder, quanto eles os produzem em suas existências, nas quais se fabricam subjetividades, numa complexa construção discursiva de sujeitos sociais, de saberes, de poderes e de conhecimento.

Para Veiga-Neto (2011), ainda que não se possa afirmar a existência de referências aos trabalhos do filósofo Ludwig Wittgenstein nas obras de Foucault, ambos agregam percepções semelhantes acerca de questões de linguagem e discurso e, muito embora, cada qual tenha percorrido caminhos diferentes em suas pesquisas, também há consonâncias com concepções nietzschianas de linguagem.

O autor (VEIGA-NETO, 2011, p.89) aponta que, para Friedrich Nietzsche, a moral é baseada em “verdades manifestas pela linguagem”, atribuindo tanto a esta como à moral “o caráter arbitrário e não natural”. Neste aspecto, ao buscar desconstruir a moral, produzida como verdade pela linguagem, seria necessário desconstruir a própria linguagem. Isso representa um ponto de consonância entre Nietzsche e Foucault (2008, p.9), para o qual o discurso e sua produção excluem qualquer caráter de transparência e/ou neutralidade, posto que,

o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta ou (oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; (...) não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2008, p. 9)

Em outra obra de Foucault (1999a), observa-se o mesmo posicionamento quanto ao que se manifesta no discurso por meio da linguagem:

se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite ou reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam. (FOUCAULT, 2008, p.311-312)

É possível, dessa forma, analisar o discurso não apenas como um objeto no qual ocorrem lutas e pelo qual se luta, mas um objeto de desejo e, a certo nível, um querer, que envolve um determinado tipo de consumo do discurso que, atravessado por relações de saber e de poder, mobiliza o desejo dos sujeitos em busca de que daquele se apodere.

Os discursos, como todo um conjunto de enunciados, constituem práticas discursivas imbricadas de poder, nas quais os saberes estão em jogo. Essas práticas moldam a forma como se vê e se compreende o mundo e como se fala sobre ele. Não são práticas individuais ou meras atividades de fala ou escrita, mas construções coletivas, enunciados produzidos coletivamente pelos sujeitos, por meio dos quais, sobretudo e inclusive, esses próprios sujeitos são produzidos.

Foucault questiona a soberania do sujeito e sua pretensa autonomia enquanto “senhor” de seu discurso ou “controlador” do processo discursivo que o constitui como ser histórico. Segundo Larrosa (2008, p.66), como o discurso tem suas próprias regras, “tampouco poderia ser referido a um sujeito individual ou coletivo que pudesse ser tomado como sua origem ou seu soberano”.

Foucault (2008, p.37) aponta que há coerções do discurso, processos de controle do discurso que “limitam seus poderes, que dominam suas aparições aleatórias e que selecionam os sujeitos que falam”, funcionando segundo um conjunto de regras próprias, operando segundo sua própria ordem. Dessa maneira, nem todas as instâncias do discurso são penetráveis, já outras “parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala”. (FOUCAULT, 2008, p.37). Os sujeitos que falam necessitam atender às exigências do discurso e ao seu funcionamento, a fim de que estejam qualificados para falar, dizer.

Conforme diz Foucault (2008, p.21), “são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle”. Segundo o autor, há alguns procedimentos de sujeição do discurso que podem “garant[ir] a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos”. (FOUCAULT, 2008, p.44)

A afirmação da inexistência de uma individualidade nos discursos, no sentido de haver um sujeito individual que o domine e o controle, apresenta-se na concepção foucaultiana do próprio discurso, entendido como conjunto de enunciados² que remetem sempre a outros discursos, atravessados por outras formações discursivas.

² Para Foucault, o enunciado “é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao

Larrosa (2008, p.66) corrobora a concepção foucaultiana de discurso ao afirmar que “o enunciado se relaciona com outros enunciados e não com coisas, com conceitos ou com ideias”. Portanto, o que se tem na trama discursiva é não somente um posicionamento do sujeito diante do discurso atravessado por outros enunciados, mas também os efeitos produzidos nos sujeitos, nas relações e no interior desses discursos. O autor afirma, ainda, que “o discurso [...] não remete a nenhum sujeito, a nenhum eu pessoal ou coletivo que o tornaria possível. O que ocorre, antes, é que para cada enunciado existem posições de sujeito. O sujeito é uma variável do enunciado”. (LARROSA, 2008, p.66)

O sujeito está, dessa forma, assujeitado aos discursos que o constituem e que o colocam em posições de falar, dizer, enunciar. São essas posições de sujeito, esses “lugares”, esses campos de resistência e de lutas que lhes permitem produzir discursos, partilhar enunciados numa sociedade na qual os saberes são construídos e produzidos socialmente. Foucault (2008; 2012) reitera em seus estudos que o discurso constitui e é constitutivo de coisas, as quais só existem porque são ditas, enunciadas, não havendo nada que exista fora das práticas discursivas – incluindo, portanto, o não discursivo. Ademais, não há no discurso uma origem individual, um início, ou simplesmente um surgimento, mas uma emergência de enunciados que o constitui historicamente – a que o autor denomina “acontecimentos” –, uma formação e uma produção de enunciados nos interdiscursos.

Tomar a aula na EJA como acontecimento que implica o discursivo e o não discursivo, articulado a esses atravessamentos propostos por Foucault, nos interessa à medida que, na investigação das práticas de ensino como práticas discursivas e não discursivas, analisaremos os atravessamentos e as descontinuidades visíveis e possivelmente enunciáveis, a partir das produções textuais de estudantes da EJA, pontos mais amplamente debatidos no terceiro capítulo desta pesquisa.

Fischer (2012, p.54) acrescenta que, para Foucault, “o sujeito ocupa determinado lugar na ordem do discurso, ele fala de um lugar e, portanto, não é dono livre de seus atos discursivos”, isso não significa que os sujeitos não sejam donos de seus atos, mas que não são donos dos discursos que produzem, das coisas que enunciam.

Fischer (2012, p.55) esclarece que, a partir de estudos foucaultianos, indivíduos diferentes podem ocupar o lugar de sujeitos de um mesmo discurso, ou seja, a origem do discurso não estaria em sujeitos individuais. Conforme formula o próprio Foucault (2012,

mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 2012, p.34)

p.115), o sujeito do enunciado é “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”.

Deleuze (2005) afirma que, para Foucault, são as práticas de falar e de ver - o visível e o enunciável - que constituem o pensamento, e que cada formação histórica vê e faz tudo que pode, em função das suas condições de visibilidade; como diz tudo que pode dizer, em função das suas condições de enunciado. Essa leitura deleuziana das obras de Foucault nos permite refletir sobre produção de subjetividades possíveis a partir das práticas de ensino da língua materna, como práticas de fazer ver e falar, práticas que implicam modos de ver e enunciar e que, conforme sugerimos, podem permitir (fazer) ver e falar de outras formas, fugindo do assujeitamento a dogmatismos.

Assim, na interdiscursividade, se produzem enunciados que se atualizam e também produzem o que habitualmente se chama de “novos” discursos. Eis um dos motivos pelo qual não se pode afirmar o sujeito como “dono” do que diz, como “autor”³ do que enuncia, posto que aquilo que diz e enuncia está atravessado por formações discursivas e enunciados outros, discursos vários produzidos coletiva e historicamente. As diversas posições assumidas pelos sujeitos na assunção e na produção dos discursos possibilitam-lhes falar e poder falar, dizer e poder dizer; entretanto, não apenas dizer, mas dizer a “verdade” ao atenderem à ordem do discurso verdadeiro.

Segundo Foucault (2008, p.43), a doutrina é também responsável pela difusão de discursos pertencentes a um mesmo conjunto de enunciados, cuja função é “questiona[r] os enunciados a partir dos sujeitos que falam”, operando uma dupla sujeição: “dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam”. As redes e os jogos de saberes e poderes que permeiam os discursos atravessam também os sujeitos que neles e por eles são produzidos, não havendo, portanto, nem soberania nem autonomia do sujeito no discurso⁴.

³ Atribui-se a esse termo o sentido de uma autoria na produção de discursos. Esse conceito será citado nas análises presentes no capítulo 3 desta dissertação, cujo estudo aprofundado será desenvolvido em trabalhos futuros.

⁴ Mais sobre o assunto [discurso] ver FISHER, 2012, p.72-96.

1.1 Educação e produção de subjetividades

Acontecimentos históricos e profundas transformações ocorridas nas relações entre os homens, inclusive em suas relações com o trabalho, sobretudo depois da Revolução industrial, fomentaram contínuos processos de reorganização social que influenciaram, sobremaneira, o pensamento educacional.

Historicamente, a educação vem se constituindo responsável, desde então - porém, não em menor parte - pela “orientação” do sujeito no mundo, interferindo inevitavelmente na produção de maneiras de ser, pensar, agir e viver. Efetivamente, a educação pode contribuir com a formação, produção e fabricação do tipo de sujeito de que a configuração social. Dessa forma, constituída por instâncias discursivas e não discursivas, essa produção visa atender a critérios sociais que fabricam corpos, modos e moldes universalizados que, no entanto, individualizam os sujeitos, ao passo que os educa de uma maneira e não de outra.

Nas sociedades modernas, as formas de pensar o homem e sua formação apresentam-se como emergências, no sentido de surgirem da sociedade, e como urgências, no sentido do anseio pelo atendimento a determinadas necessidades e não como produções discursivo-sociais ou fabricações.

As instituições educacionais são criadas, portanto, com o intuito de formar esses tipos de sujeitos tão necessários à sociedade transformada pelas reconfigurações políticas, econômicas, sociais e culturais que vão se produzindo na trama da história, nos e através dos discursos. Segundo Veiga-Neto (2011, p. 109, grifo do autor) no pensamento pedagógico moderno, “praticamente todas as correntes pedagógicas modernas partilham desse mesmo entendimento sobre um *homem-sujeito desde sempre aí*, a ser desabrochado pela Educação”.

A escola – esse espaçotempo institucionalizado e também território “por cujas paredes circulam”⁵ discursos que produzem saberes – atravessa o sujeito à medida que os discursos e as práticas são produzidos pelas verdades historicamente interpretadas. A submissão do sujeito às práticas pedagógicas nas instituições escolares também o produz, o fabrica e o modela. Essas práticas ensinam modos de ver a si mesmo e as coisas que constituem o mundo, produzem sentidos e significações de si, para si e sobre o mundo.

O sujeito que atende às ordens do discurso - neste caso, o discurso pedagógico - penetra no regime de sujeição que lhe é exigido, assumindo posições a partir das quais possa

⁵ Dá-se a essa expressão um sentido metafórico.

falar, ocupando “lugares” dos quais possa dizer, não tudo o que deseja, mas o que lhe é permitido dizer. Entretanto, é importante ressaltar que esse regime de sujeição está engendrado nas e pelas relações de poder que, sob a ótica foucaultiana, é um exercício, um fazer-se que apresenta resistências, configurando um campo de forças.

No entanto, sendo a escola um potente território de produção e difusão dos saberes científicos e das culturas construídas e partilhadas histórica e socialmente, dizer e falar implicam, intrinsecamente, produzir verdade, dizer a verdade, porque nela está legitimado o saber científico; a esse atribuído, através de práticas discursivas e não discursivas, um estatuto de verdade.

A verdade, assim como o sujeito, não é algo já dado; não é aquilo que, existindo como naturalmente verdadeiro, deve-se aceitar porque assim tenha sido sempre. Verdades são construções discursivas, são produzidas por práticas discursivas que fazem circular um conjunto de enunciados, cujas formações discursivas são bastante específicas.

Foucault (2011, p.13-14) esclarece que a verdade está articulada ao poder, posto que ao distinguir verdadeiro do falso, atribui-se ao primeiro “efeitos específicos de poder”. O autor entende como verdade “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. A concepção foucaultiana de verdade permite que se aponte a importância da educação e da escola enquanto sistemas de poder que produzem verdades, já que, para Foucault (2011, p.14), “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”.

As instituições escolares são, assim, espaços de circulação, produção e apropriação de discursos, saberes e práticas imbricadas de poder. Esses saberes produzidos através das práticas discursivas formam os sujeitos da educação que, ao passo que se constituem enquanto sujeitos discursivos, políticos, sociais, culturais, produzem-se nos saberes constituídos por essas práticas.

Conforme lembra Sibília (2012, p.16-18), a concepção de um regime escolar objetivou, há muitos anos, colocar em prática um projeto: o da modernidade. Desde então, alfabetizar os sujeitos, instruí-los a fazer cálculos e dar início a uma série de estratégias para torná-los úteis, tomando seus corpos e suas subjetividades, permitiu que, aos poucos, fosse formado o homem moderno. Segundo a autora, ainda no século XVIII, Immanuel Kant já sugeria qual seria o objetivo prioritário da educação: a disciplina⁶.

⁶ Esse conceito será mais bem desenvolvido no capítulo 2 desta dissertação.

Educar é ajudar a produzir subjetividades, ainda que por meio da disciplina. Atualmente, antes de perguntar “que escola queremos”, é preciso questionar “que sujeitos queremos formar” e “como formar esses sujeitos que queremos?”. Assim como sujeitos e discursos são produzidos, as subjetividades também o são. Fabricadas nas e por meio das práticas discursivas e não discursivas, as subjetividades são aquilo que sugerem modos de ver, perceber, sentir, falar, se comportar num determinado espaçotempo, que é contingente, histórico, social.

Produzir subjetividades é colaborar para “tudo aquilo que concorre para a produção de um ‘si’, um modo de existir, um estilo de existência” (MIRANDA; SOARES, 2009, p.416); “a subjetividade é essencialmente modelada e fabricada no registro do social”. (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.40). O conceito de subjetividade desenvolvido por Guattari, embora complexo, é refinado no seguinte excerto:

A subjetividade é produzida por agenciamentos coletivos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção ideica, sistemas de inibição de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.39).

Assim, podemos afirmar que a escola e a educação compõem, enquanto instituições, um sistema maquínico de produção de subjetividades, já que colocam em funcionamento instâncias de naturezas diversas que constituem os sujeitos, os discursos, as relações e por esses são produzidos.

Foucault (2008, p.44) explicita que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo”. Dessa maneira, “manter” significa reproduzir as lógicas dos regimes de verdade aos quais estão atrelados os saberes científicos e, “modificar”, implica desconstruir essas lógicas vigentes.

Modificar a apropriação dos discursos implica, sobretudo, modificar a forma como se produzem enunciados e modificar, de certa maneira, as relações de poder e os efeitos produzidos nos sujeitos por essas relações e esses discursos. Fazer os discursos funcionarem

de outra forma pode ter como efeitos outras possibilidades de exercício do poder e da resistência, e da recusa dessas formas de sujeição; o que sugerimos como pauta para debate, ao expor os modos de funcionamento das práticas de ensino da língua materna. Acreditamos ser possível que práticas educacionais possam ajudar a produzir outros modos de subjetivação, outros processos e dispositivos, à medida que ensinam modos de ver, pensar, produzir, enunciar; conseqüentemente, outros modos de se ver e de se enunciar, de agir, sentir e viver, quando o objetivo é modificar a lógica pela qual se produzem verdades, sujeitos e discursos.

Nesse sentido, propomo-nos a discutir a produção de sujeitos e subjetividades que, nas instituições educacionais, tomam corpo e sentido de uma potência. O debate sobre a produção de como as políticas educacionais tem colaborado com a fabricação de certas formas de currículos, nos permite, inclusive a partir disso, a invenção de outras práticas de ensino que concorram, por seu caráter de contingência e de não rigidez, tanto para a desnaturalização de discursos arraigados no corpo social, quanto a descentralização de práticas educativas em escolas, salas de aula e espaços não formais de educação, quando o objetivo é a formação de sujeitos, sobretudo jovens e adultos.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PENSAR A PRODUÇÃO (POLÍTICA) DE CURRÍCULOS

o oco de fora
 o fósil futuro
 o leite da pedra
 a reta flexível
 o buraco cheio
 o fim do meio
 o peso do ar
 para fazer funcionar
 a engrenagem de uma peça só
 o aqui do corpo
 o tempo todo
 a meta-metade
 a outra versão da verdade
 o aqui do aquilo
 o contra-contrário
 o ímpar par
 para fazer funcionar
 a engrenagem de uma peça só
Engrenagem - Arnaldo Antunes

Na configuração e expansão do regime democrático, as responsabilidades de alguns Estados sofreram modificações e deslocamentos no curso na história.

Os conceitos de políticas públicas foram se produzindo em diversas direções. Com base nos estudos e análises de Souza (2003; 2006), para Lynn (1980), a política pública é “como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”, já em Peters (1986), encontra-se o conceito de política pública como “a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (SOUZA, 2006, p.24). Entretanto, a autora destaca que a concepção de política pública mais difundida é a de Laswell, para o qual “decisões e análises sobre política pública implicam

responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. (SOUZA, 2006, p.24).

Considerando-se as múltiplas relações de poder que permitiram produzir as diversas concepções de políticas públicas, cabe-nos pensar sua fabricação no intuito de refletir que:

[...] a maioria dos países, sobretudo os da América Latina, não conseguiu equacionar, ainda que minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população. Embora as políticas públicas não tenham, obviamente, capacidade de enfrentar sozinhas os desafios acima referidos, seu desenho e regras, assim como seus mecanismos de gestão, contribuem para o enfrentamento ou agravamento dos problemas para os quais a política pública é dirigida. (SOUZA, 2003, p. 12)

Nos termos de Azevedo (2003, p.38), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Isso implica afirmar que a produção de políticas públicas produz seus efeitos e, por outro lado, a omissão; ou seja, a ausência de políticas públicas efetivas também tem seus efeitos no tecido social e nas relações econômicas, produzindo, conforme colocou Souza (2003), enfrentamento ou agravamento. Entretanto, é importante retomar que, nos estudos foucaultianos, conforme já discutido no capítulo anterior, “toda relação de poder pode implicar resistência”; nada é dado e tudo pode ser modificado nessas relações, inventando-as de outras formas.

Oliveira (2010, p.95) relembra que, na perspectiva de Foucault (2011)⁷, “a organização social é fundamental para que decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo” e que “os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionarem o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor”. Entretanto, assim como as políticas públicas, de maneira geral, muitas vezes não dão conta das demandas sociais, as políticas públicas educacionais nem sempre produzem os efeitos almejados. Novamente, ao tratar do tema políticas públicas educacionais, Oliveira (2010, p. 96-97) coloca que

tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. [...] Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

⁷ Primeira publicação do original em 1979. Cf. FOUCAULT. M. Microfísica do poder (2011).

A Constituição Brasileira de 1988, enquanto instrumento democrático de afirmação de direitos e deveres dos cidadãos, apregoa que é direito de todos o acesso à educação como bem social e, ao jovem e ao adulto, garantia de direito ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, em qualquer idade. A garantia de direito, no entanto, não esmoreceu a produção de políticas compensatórias que, desde a década de 40, se restringiam, basicamente, à alfabetização e à instrumentalização desses jovens e adultos, a fim de que atendessem às demandas da sociedade capitalista, demandas essas que aquelas mesmas políticas, até hoje, ajudam a produzir.

A educação implica, enquanto direito, o acesso à tradição cultural escrita que, numa sociedade letrada, constitui uma das formas de acesso a bens culturais e de consumo. A questão “não saber ler e escrever” denota, em nossa sociedade, apartamento, segregação e exclusão dessa produção socialmente compartilhada. Em defesa do exercício desse direito, sucederam-se movimentos em prol da educação popular que fomentaram outras propostas de educação que atendessem às necessidades das classes populares, minimamente com vistas a potencializar os sujeitos para o trabalho e o exercício da cidadania.

As reformas educacionais, desde os anos de 1990, constituíram um esforço em repensar as políticas educacionais e seus efeitos, ou seja, o que essas produziam socialmente. Esses caminhos percorridos estão marcados por avanços e retrocessos que evidenciam a complexidade de se pensar a educação, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil.

Oliveira e Paiva (2004, p.7-12) afirmam que – ao longo do tempo e para responder a demandas sociais – os conceitos e as práticas em torno da EJA vêm sendo redimensionados e repensados. Com as autoras, entendemos que esse fazer-se vem ampliando e produzindo outros sentidos e efeitos; e isso constitui parte de nosso objeto de investigação.

Cabe-nos, assim, indagar que efeitos produzem nos sujeitos algumas práticas que fomentam, a partir do pensamento, a reconfiguração de conceitos e de modos de pensar, ver e agir.

2.1 Políticas públicas educacionais para os sujeitos da EJA

Desde a década de 50, movimentos em prol da educação popular - tendo como seu idealizador, Paulo Freire – defendiam a educação como projeto político de sociedade com

vistas à emancipação dos sujeitos para a transformação social. Para Freire (1987), a Educação não poderia ser concebida apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder instituídas no capitalismo. A educação, para o autor, foi idealizada como um projeto político capaz de emancipar as pessoas e de torná-las livres das opressões.

Os estudos de Freire têm suas ressonâncias no pensamento educacional brasileiro contemporâneo, sobretudo nas pesquisas acerca da educação de jovens e adultos. Ademais, desde então, a EJA tornou-se objeto de aproximação crítica, e seus sujeitos, contextos, espaçotempos passam a ser repensados e problematizados por inúmeros estudiosos do campo da educação, de cujas pesquisas emergem questionamentos substanciais, como: quem são, de onde vêm, do que precisam, o que buscam e como formá-los?

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Seção V, a EJA é oficializada como modalidade de Educação Básica e recebe o *status* de ser “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (LDB, 1996).

Podemos perceber uma possível pretensão do Estado de que as medidas governamentais possam gerir toda complexidade da qual são constituídos os problemas sociais. Na produção de políticas públicas, há uma intencionalidade política – caso possamos assim dizer –, talvez ingênua, de pretender diluir as desigualdades sociais produzidas historicamente.

As ações estatais, enquanto formas de intervenção que visam à “contenção de problemas sociais” que envolvem educação e trabalho, são produções sociais que buscam contingenciar os inúmeros efeitos produzidos pelas relações desiguais que vêm se constituindo historicamente e que são traduzidas como realidade social e cultural de um grupo, de uma nação, de um povo.

Essas ações realizadas pelo Estado, para Fávero (2011), mais se relacionam com “aparato jurídico, representado por leis e normas”, porque propõem planos, programas e projetos. Para o autor, é preciso entender as políticas públicas como “uma junção da (...) sociedade política com ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para exigir a garantia de direitos e implementá-los por meio de outras alternativas.” (FÁVERO, 2011). Entretanto, ainda não é possível afirmar que as políticas públicas sejam capazes de, efetivamente, garantir o direito à educação de qualidade, sobretudo para os jovens e adultos, cujas vidas, ou maioria delas, já estão fadadas ao subemprego como forma de subsistência, conforme reforça Paiva (2005, p. 451):

Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não equidade.

Na contemporaneidade, nossas relações com o mundo capitalista e globalizado têm ajudado a produzir, também em nós, enquanto verdade, essa relação intrínseca entre conhecimento formal e empregabilidade. Produziu-se uma rede de obviedade que enuncia o conhecimento formal como “a porta de entrada” para a empregabilidade e isso tem se tornado objeto de ações governamentais pontuais, mas também seus efeitos têm sido motivos de reflexões por parte de estudiosos da educação nos últimos anos.

Compreendemos o processo de globalização, conforme tem funcionado, como colaborador na produção de práticas que equivocadamente atrelam a informação à produção de conhecimento formal. Segundo colocações de Dias (2011, p.68) “o consumo de informação e de opiniões aprisiona o pensamento no âmbito da representação simbólica e do pensamento da informação”; conforme a autora destaca, para SANTOS (2000, p. 46 apud DIAS, 2008, p.68):

Nesse mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos.

É notório que sujeitos cada vez mais “empurrados” para uma educação mercadológica, que confunde informação com formação, num contexto social perverso submetido às demandas do mundo globalizado, têm poucas chances de equidade, enquanto jovens e adultos que não tiveram oportunidades de prosseguir suas vidas frequentando os bancos escolares e tendo acesso ao conhecimento formal social e historicamente produzido pela humanidade; o que, para muitos estudiosos, acentua ainda mais a estratificação e torna crônicos os efeitos das desigualdades nos mais diversos grupos sociais.

As estatísticas não falham ao apontar, com seus numerários, o quanto são penalizados os jovens, entre 18 e 24 anos, pelo desemprego, pela precarização do trabalho e pela violência passiva e ativa; e esse é o motivo pelo qual esses jovens têm se tornado alvo de políticas públicas sociais e educacionais, sobretudo nas duas últimas décadas. (SOUZA, 2011).

Isso produzido com estatuto de verdade constituiu-se justificativa governamental para a criação de inúmeros programas que considerassem a fragilidade das condições sociais e a

complexidade dos contextos analisados, a fim de que ações educacionais dessem conta de questões sociais diversas. Conforme analisam Belluzzo e Victorino (2004 apud SOUZA, 2011, p. 22):

As respostas governamentais a esta realidade têm se dado, de um lado, por meio da ampliação de oportunidades de escolarização básica e, por outro, por meio de programas sociais destinados à iniciação da formação profissional que se dá pela vivência de experiências no mundo do trabalho.

Ainda que bem intencionada, a proposta de escolarizar jovens e adultos ou, antes, de alfabetizá-los, é um ponto nodal nas práticas de ensino na EJA, principalmente em regiões onde o analfabetismo é mais agudo. Por outro lado, aos sujeitos já alfabetizados é ofertada toda a sorte de cursos profissionalizantes que os coloquem no mercado de trabalho, que lhes permitam o emprego e, por consequência, o sustento.

Essas são realidades e contextos distintos, cujos programas, cada vez mais contabilizados, não dão conta de demandas tão diversas e sujeitos tão singulares. Conforme pontua Paiva (2005, p.451), “o imaginário social que inviabiliza os não-alfabetizados/não-escolarizados [...] absolve o Estado pelo não-cumprimento de um dever, por considerar cada sujeito interdito do direito como culpado pela sua própria condição”.

Dessa forma, desde a década de 80, movimentos em prol da EJA têm colaborado para a produção de políticas públicas educacionais mais potentes, por permitirem a emergência de posições epistemológicas preocupadas em refletir sobre as ações pedagógicas mais adequadas à educação dos jovens e adultos; visto que, devido à singularidade tanto dos sujeitos, quanto dessa modalidade de ensino, em todas as suas nuances, sabemos não ser possível continuar a formá-los da mesma maneira, com os mesmos métodos, ferramentas e dispositivos.

Há esforços que tendem a instituir alguns programas educacionais – ora implementados pelo governo brasileiro – como efetivas e potentes políticas de formação e educação de jovens e adultos, embora muitas ofertas da EJA atêm-se apenas à formação de contingente para gerar emprego e renda para a população que constitui a grande massa. Parte dessas iniciativas governamentais não pressupõe a formação integral dos sujeitos, mas a profissionalização e a instrumentalização para o trabalho, ou melhor, para o emprego.

A realidade educacional brasileira denota que o que se institui como prioridade são programas educacionais e não efetivas políticas educacionais que viabilizem acesso e permanência no que se refere ao oferecimento de educação formal regular. Rizo (2011) ressalta que:

as políticas para a infância da década de noventa não chegaram sequer à sua proposta quantitativa, uma vez que o contingente de jovens para os quais o país deve construir uma política de educação (para nível médio ou EJA) pertence à geração que deveria ter passado dos 7 aos 14 anos na escola priorizada pelo Brasil como Ensino Fundamental. (RIZO, 2011)

Parece-nos que se trata de um histórico processo de negligenciamento da educação pública, no que tange ao oferecimento de uma educação de qualidade, ainda no ensino fundamental, cujas ressonâncias – de naturezas mais diversas – são perceptíveis no ensino médio regular e até no ensino superior; e para o qual a ausência de políticas públicas efetivas, vem pondo à margem, no decorrer do seu fazer-se, a educação de jovens e adultos. Nossa percepção está em consonância com o pensamento de Rizo (2011), para o qual ainda prevalece uma forma quase paliativa de fazer política, uma política de programas paraescolares que não se constituem numa política pública que possa atrair os jovens para a formação regular. Para tanto, é preciso pensar como histórica e socialmente temos produzido currículos.

2.2 Produção de currículos

A educação tem por objetivo a formação dos sujeitos em uma dada configuração social. Sob um aspecto mais amplo, formar sujeitos é torná-los aptos à (ou para a) sociedade e ao estabelecimento de relações sociais diversas. Sobremaneira, “que sujeitos formar e para que sociedade?” são problematizações inerentes ao campo da educação.

Desde o Renascimento, a reconfiguração dos modos de pensar o homem, com o surgimento das sociedades modernas, teve relação com a produção de outros modos de educar, sobretudo desde a infância, à institucionalização da escola e a um “movimento crescente de alfabetização e escolarização.” (HILSDORF, 2006, p.183). As transformações nos modelos de sociedade produziram e foram produzidas por transformações dos modos de formar o homem, outras formas de educar que permitiram outras configurações sociais, numa trama de produção (des)contínua, sem uma determinada relação de causalidade, mas, nas permanências e discontinuidades, sujeitos e sociedades foram – e vão – assumindo modos diferentes de vida e de funcionamento.

Sobretudo a partir do Renascimento, a educação teve um importante papel no processo de preparação dos sujeitos para o mundo moderno. A expansão das cidades e a

industrialização contribuíram para que se produzissem estratégias para a formação desses sujeitos da sociedade moderna, a fim de que estivessem preparados para atender às suas demandas. Produziu-se uma demanda por formação que pode ter tido, inclusive, alguma relação – não de causalidade, mas de mútuo efeito – com a produção da concepção de infância, a partir da qual foram propostas novas formas de educar, a fim de por em funcionamento, cada vez mais cedo, dispositivos de formação dos sujeitos necessários àquela sociedade. Conforme esclarece Varela (2011, p.87), “vai surgir a necessidade de delinear, de por em ação, novas formas específicas de educação. Foi nesse quadro que teve lugar o surgimento de novas instituições educacionais”.

A escolarização dos indivíduos, a partir de outras formas de organização do conhecimento, tornou-se imprescindível ao vigor daquela sociedade. Começou-se a instaurar uma pedagogização dos saberes que implicou, progressivamente, uma disciplinarização que, enquanto técnicas, moldavam, respectivamente, corpos nos espaços escolares e conteúdos legitimados por estatutos de verdade, ou seja, conhecimentos científicos que deveriam ou não ser ensinados. Isso levou a uma deslegitimação de saberes, outrora ensinados, os quais não respondiam mais aos regimes de verdade vigentes à época.

A pedagogização dos saberes foi um longo processo iniciado ainda à época dos colégios jesuítas e que se estendeu, posteriormente, a outras instituições educacionais. Os saberes foram paulatinamente moralizados, já que a organização e a seleção dos conteúdos a serem ensinados às crianças eram subjugados à censura subscrita na autoridade assumida por aqueles mestres. (VARELA, 2008). Ainda segundo Varela (2008, p.88), “os saberes, tanto da cultura clássica como da cristã foram, desse modo, selecionados e organizados em diferentes níveis de programas de dificuldade crescente”.

Varela (2008, p.89) expõe que o saber pedagógico surge do uso de “instrumentos privilegiados de extração dos saberes dos próprios escolares” produzindo, entre outros efeitos, a desvalorização de saberes não moralizantes, com a instauração “progressivamente aperfeiçoada de um aparato disciplinar de penalização e de moralização”, a legitimação dos saberes transmitidos pelos professores enquanto verdade e o *disciplinamento interno dos saberes*.

Nesse aspecto, a técnica da disciplina, estudada por Foucault (2009) em *Vigiar e punir* [1975], foi utilizada para disciplinar os corpos, no que se refere a esse processo de apropriação e expropriação, seleção, organização e hierarquização dos conteúdos a serem ensinados nas instituições escolares. Foucault aponta que:

o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce a arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 2009, p.133)

Para Foucault (2009, p. 207), as disciplinas são técnicas que asseguram a ordenação das multiplicidades humanas, por permitirem ajustar “a multiplicidade dos homens e a multiplicação dos aparelhos de produção (...) [como] a produção de saber e aptidões na escola.” A disciplina imobiliza e regulamenta os movimentos, organizando as multiplicidades. O poder disciplinar, por sua vez, passa a ser uma nova forma de dominação, cujas estratégias de vigilância e controle tomam os corpos, os tempos e os espaços.

Para tornar os sujeitos governáveis era preciso colocar em funcionamento essa “maquinaria de poder”, por meio de uma política de coerções, capaz de manipular os comportamentos e disciplinar os corpos, constituindo-os nesses corpos “dóceis”, tão necessários ao sucesso produtivo e econômico da sociedade daquela época. Que instituição poderia ajudar a produzir, com tamanha eficácia, esses corpos - esquadramento e quadriculamento retratados nas composições arquitetônicas das escolas, desde os conventos, com suas salas com carteiras hierarquicamente enfileiradas e, nelas, sentadas as crianças, categorizadas segundo seus desempenhos, suas capacidades e seus comportamentos, com seus olhares à frente, voltados para a figura central do professor – o detentor dos saberes científicos? A educação, na sociedade disciplinar, era imprescindível ao “bom” ordenamento da própria sociedade.

O espaço-tempo do cotidiano escolar oitocentista nos permite refletir sobre o quanto o poder disciplinar, e seus processos de separar e verticalizar, ainda se encontram entranhados nas formas de organização escolar contemporânea, nas maneiras de se produzir currículos, conhecimentos e saberes, na própria organização arquitetônica das escolas, no lugar estratégico que, ainda hoje, vemos alunos e professores ocuparem nas salas de aula, geralmente organizadas com carteiras enfileiradas. A ontologia do presente nos mostra, mesmo na sociedade de controle⁸, de que fala Deleuze (1992), o quanto o poder disciplinar está arraigado nas instituições, o quanto essas práticas disciplinares ainda ressoam em nós, o quanto os discursos nos atravessam e nos compõem nessa luta de forças.

⁸ Para Deleuze, nas sociedades de controle “nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal.” C.f. DELEUZE, Gilles. *Post-Scriptum* sobre as sociedades de controle. In: *Conversações: 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

No mundo contemporâneo, o que se nomeia hoje, comumente, por *conteúdos* ou *disciplinas escolares* – como: língua portuguesa, história, geografia, química, matemática – apresentadas nas escolas de forma fragmentada, hierarquizada, cindida, são produções, em camadas arqueológicas, dos saberes legitimados que compõem o que se denomina “ciência”. Veio constituindo-se – desde a França do século XVIII, com a reorganização da educação e das instituições – um estratégico processo discursivo, no interior das relações entre saberes e poderes, de legitimação e deslegitimação de alguns saberes que, supostamente, comporiam a ciência moderna, com todos os seus conhecimentos legitimamente científicos.

O Estado instituído naquele século – em que o saber tecnológico era motivo de lutas, porque funcionava como riqueza, no intuito de governar as forças produtivas e os sujeitos (FOUCAULT, 1999b, p.214-215) – deu início a um conjunto de estratégias, por meio de diferentes procedimentos, cujo objetivo era fazer funcionar um “dispositivo com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los ao seu serviço.” (VARELA, 2011, p. 90).

Na sociedade disciplinar, o funcionamento desse dispositivo com funções de selecionar, normalizar, hierarquizar e centralizar os saberes forja o disciplinamento dos saberes. Eis porque esclarece Foucault (1999b, p. 217-218) que

o século XVIII foi o século do disciplinamento dos saberes, ou seja, da organização interna de cada saber como uma disciplina tendo, em seu campo próprio, a um só tempo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de fato. Logo, organização de cada saber como disciplina e, de outro lado, escalonamento desses saberes assim disciplinados do interior, sua intercomunicação, sua distribuição, sua hierarquização recíproca numa espécie de campo global ou de disciplina global a que chamam precisamente de *a ‘ciência’*”.

O *disciplinamento interno dos saberes* – de que falamos anteriormente ao tratar do saber pedagógico – implicava, nos termos de Foucault (1999b), a produção de “corpos dóceis”, moldáveis, adestrados para produzir conhecimento e saber de uma determinada maneira; ainda, segundo Varela, mediante “um combate que então se travou no campo do saber, em relação com a formação e o exercício de determinados poderes, o que implicou a reorganização dos conteúdos”. (VARELA, 2008, p.90).

A disciplinarização do sujeito e dos saberes disciplinares passa a reger – na sociedade disciplinar – a forma como deve ser organizada a escola. Esses saberes atravessam discursos, sujeitos e outros saberes em intrínseca relação com o poder. Assim, Varela completa que “os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram

à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes”. (VARELA, 2008, p.93).

Com o advento das Ciências Modernas, outras formas de produção de conhecimento tornaram-se mais relevantes, ao passo que outros saberes foram paulatinamente marginalizados, por não serem constituídos em regimes de verdade e legitimados como “verdadeiros”. Dessa maneira, coloca Manacorda (2010, p.338):

A instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o “como ensinar” (até as coisas mais tradicionais, como a preparação “instrumental” ou “formal” do ler, escrever e fazer contas) assume proporções gigantescas e formas novas. [...] novos conteúdos da instrução “concreta” surgem com o próprio progresso das ciências e com a sua relativa aplicação prática.

O conhecimento começou a ocupar outro lugar nas sociedades modernas. O surgimento de novas instituições e novas formas específicas de educação – sobretudo, mediante o estatuto da infância, que visou à educação de crianças – colocou em operação a hierarquização dos conteúdos e, por consequência, dos saberes a partir do disciplinamento enquanto dispositivo para “controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes”. (VARELA, 2008, p.88).

Independentemente das muitas concepções, compreendemos que o conhecimento é produzido na luta de forças e relações de poder, num jogo discursivo que não permite a fixação e a rigidez, nem se adéqua a antagonismos. Na concepção de que o conhecimento é produzido nessas relações de poder e saber, são essas, enfim, que permitem resistências. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 92), “Se os saberes e as posições dos sujeitos em relação a esses saberes dependem dessas lutas políticas, os antagonismos entre eles também dependem dessas mesmas lutas”. Assim, se um conhecimento é legitimado e outro não, isso está intimamente relacionado às lutas políticas que se fazem em torno do poder na produção de sentidos. As modificações discursivas que se fazem ao longo de processos históricos de produção e apropriação de sentidos também só são possíveis mediante relações de força e resistência.

Essa rede de elementos - discursos, enunciados, instituições, entre outros - que permite a instauração de dispositivos, quando analisada rigorosamente, permite também compreender como funcionam as relações que se estabelecem entre esses elementos e como isso interfere nos campos da educação e do currículo, cujas articulações implicam modos de pensar seus próprios objetos.

Nossa pretensão não é traçar uma história do currículo, com as trajetórias dos sentidos que foram produzidos historicamente. Destacamos, em defesa do posicionamento que vimos assumindo até o momento, a relevância de pensar o currículo, como práticas de poder e de produção de sentidos que ajudam a produzir e governar os sujeitos, com base no pensamento pós-estruturalista que, de maneira geral, em sua complexidade, orienta nossas pesquisas.

2.2.1 Currículos-dispositivos: o que temos feito deles e o que eles fazem de nós

O pós-estruturalismo apresenta semelhanças com o estruturalismo no sentido de pensar a linguagem como aquilo que cria o mundo de que fala. Essas duas concepções compreendem a linguagem enquanto constituinte do social e não como representação do social. Nesse sentido, falar de um objeto é criá-lo sob uma perspectiva histórica e social. Entretanto, o pós-estruturalismo abandona a ideia de estrutura e de dicotomia entre significante e significado proposta pelo estruturalismo, posto que

cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; e este é sempre adiado. Todo significante é, portanto flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Sob esse aspecto, linguagem e discurso não somente produzem os sentidos que possivelmente possam ser atribuídos a “currículo”, mas, enquanto práticas discursivas imbricadas de relações entre conhecimento e poder, o currículo é a própria linguagem, é o próprio discurso. E, se os diferentes sentidos atribuídos ao que se pretende chamar de currículo são produzidos nas e por meio das práticas discursivas, entende-se que uma determinada formação discursiva acerca do conceito de currículo implicará um constituir-se, um praticar-se; ou seja, não apenas nomeia, mas legitima uma determinada forma de pensar o currículo, sendo aquilo que “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

O currículo, enquanto discurso, é permeado por enunciados e significados que atravessam os sujeitos da educação e os produzem por intermédio das práticas que permitem

seu funcionamento; é uma trama de enunciados, discursos e práticas que organiza os saberes pedagógicos e orienta as práticas educacionais nas escolas.

Deacon e Parker (2008, p.103) apontam que, para Foucault, uma instituição educacional é “uma disciplina (ou um ‘bloco de capacidade-comunicação-poder’) na qual é dada proeminência à linguagem”, afirmação a partir da qual se explicita a relação entre educação, poder e regulação do sujeito:

A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas [...] e por meio de uma série inteira de processos de poder. (FOUCAULT apud DEACON; PARKER, 2008, p.103).

Ressaltamos a contingência da circulação de determinados discursos na produção de saberes e de conhecimentos escolares que, por meio desses processos de poder, regulam enunciados, sujeitos e práticas. Essas ordens discursivas colaboram para o funcionamento de dispositivos pedagógicos capazes de limitar os significados de conteúdos ensinados na escola.

Bernstein (apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 101), ao investigar as práticas educacionais em diferentes contextos sociais, afirma que o dispositivo pedagógico é aquilo que “regula a seleção e distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade, por meio de uma comunicação pedagógica, regulando também o para quem, para quê, por quem, como, quando e onde dessa comunicação”..

Essa regulação é possível através da aplicação e do funcionamento de certas técnicas e estratégias nas quais o intuito é moldar o sujeito, a fim de produzir modos de subjetivação específicos, experiências que produzem modos de viver e perceber a si mesmo e o outro. Para Jorge Larrosa (2008, p.51), “algumas práticas pedagógicas [...] incluem técnicas encaminhadas a estabelecer algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, a fazer determinadas coisas com essa relação e, eventualmente, transformá-las”. Larrosa compreende o dispositivo pedagógico como

qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo [...] sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas [...] produzindo formas de experiências de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. (LARROSA, 2008, p.57)

Percebemos, assim, os efeitos desses dispositivos na produção de sujeitos quando este lugar, de que fala Larrosa, é a escola. E há, decerto, uma refinada atualização e adaptação

desses dispositivos pedagógicos que – em funcionamento na contemporaneidade, com efeitos cada vez mais sutis, naturalizados e incorporados – atravessam as relações sociais e instituem novas formas de controle e regulação dos sujeitos e das subjetividades.

Nessa perspectiva, desde a modernidade, a escola vem contribuindo, enquanto instituição educacional para a produção de dispositivos pedagógicos que, sob certos modos, têm colocado em funcionamento essas estratégias e técnicas que formam e moldam os sujeitos e os tornam governáveis. Esses dispositivos têm a função estratégica de interferir nas relações de força que se estabelecem entre saberes no interior dos discursos.

Foucault (2011), ao proceder a um estudo genealógico do poder, a fim de estudar seus modos de produção e de funcionamento e também seus efeitos, entende o dispositivo como:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] é um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. (FOUCAULT, 2011, p.244)

Os usos desses dispositivos implicam, portanto, “uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc.”. (FOUCAULT, 2011, p.246), ou seja, o dispositivo é produzido para responder a uma urgência e seus efeitos são regulatórios.

Assim, um dispositivo funciona como uma estratégia de regulação, de produção de linhas de visibilidade, de enunciação, de forças na configuração das possíveis moldagens que se possam fazer nos sujeitos, das possíveis “transformações” que constituem modificações nas subjetividades, desenvolvendo-as, como disse o autor, “em determinada direção”, operando bloqueios e estabilizações ou tornando-as úteis aos objetivos a que se propõe determinado dispositivo (FOUCAULT, 2011).

Deleuze (1990), em consonância com o pensamento foucaultiano, nos esclarece que um dispositivo é composto de

linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição”. [...] Todo o dispositivo se define, pois, pelo que detém em novidade e criatividade, o qual marca, ao mesmo tempo, sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo do futuro. (DELEUZE, 1990, p. 4-6)

O dispositivo, como um conjunto de práticas imbricadas de saber, poder e subjetivação, constitui, para o filósofo, uma máquina ótica de fazer ver e falar, que engendra sujeito que vê e objeto a se visto; também uma máquina que articula o ver e o dizer por meio de linhas de força. Para Deleuze (1990), pertencemos aos dispositivos e neles agimos, sendo necessário distinguir, em todo dispositivo:

o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: *a parte da história e a parte do atual*. A história é o arquivo, é a configuração do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o atual é esse outro com o qual já coincidimos. [...] as disciplinas descritas por Foucault são a história daquilo que vamos deixando pouco a pouco de ser; e a nossa atualidade desenha-se em disposições de *controle* aberto e contínuo, disposições muito diferentes das recentes disciplinas fechadas. (DELEUZE, 1990, p.6)

Se o dispositivo é aquilo que somos e aquilo que estamos a nos tornar em *devir*, se é aquilo a que pertencemos e sobre o qual agimos, se é uma correlação de forças e resistências e, se por conseguinte, entendemos o currículo como formas de discursos e de produção dos sujeitos, das práticas e dos objetos que estão no mundo, o dispositivo curricular é um conjunto heterogêneo de estratégias capaz de orientar práticas pedagógicas que, em territórios de educação formal, inclusive, podem tornar potentes algumas maneiras de produzir linguagens, discursos e sujeitos a partir de uma determinada proposta de formação e de ensino.

Nesse sentido, uma das perspectivas de currículo que se encontra em sintonia com o que pretendemos discutir é aquela proposta por Thomas Popkewitz, para o qual o currículo tem efeitos sociais e subjetivos. Popkewitz compreende o currículo como dispositivo de regulação social e defende que, ao organizar o conhecimento escolar, governa formas de ser, agir e sentir. O autor atribui ao currículo efeitos de sentidos de caráter social e histórico, constituindo um

conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, os esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. (POPKEWITZ, 2008, p.174).

As práticas cotidianas de planejamento e ordenamento de conteúdos a serem ensinados pelos professores constituem, então, práticas educativas reguladas pelo dispositivo currículo, a partir do qual se seleciona o que deve ser ensinado e se descarta o que não foi legitimado como verdade ou conhecimento científico. O currículo-dispositivo pode funcionar como regulador e disciplinador do sujeito, corporificar os saberes, ordenar os conhecimentos,

governar as condutas, fazer circular os discursos e fomentar certas práticas na escola. Para Popkewitz (2008, p.183-184):

A ordenação, o disciplinamento e a regulação através de regras discursivas tornam-se centralmente importante na medida em que o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do eu através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular.

A escolarização, dessa maneira, também é um dispositivo. Os sujeitos são inseridos na escola, na qual as práticas e os processos de escolarização não visam apenas à produção de conhecimentos, mas à produção de sujeitos, de todo um corpo social regulado e controlado por esses dispositivos pedagógicos. São esses que, estrategicamente utilizados, ajudam na produção da educação que se objetiva oferecer às crianças, aos jovens e adultos de uma determinada sociedade, conforme trataremos mais adiante.

As relações entre sujeitos e instituições são consideradas práticas sociais, à medida que, segundo Popkewitz (2008), constituem-se historicamente porque é “a forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu”. (POPKEWITZ, 2008, p.174).

O autor se vale do conceito de epistemologia social – discurso ou práticas discursivas – para tratar da forma como o conhecimento é constituído, selecionado, organizado e categorizado, produzindo nos sujeitos percepções acerca do mundo e de si mesmo e, dessa maneira, produzindo tecnologias sociais que regulam e governam o corpo social. Entendendo-se as práticas discursivas como produtos e produtoras de realidades, o currículo, enquanto discurso, é linguagem que

não se refere apenas a palavras, afirmações. As regras e padrões pelos quais a fala é construída são produzidas em instituições sociais, enquanto as práticas sociais moldam e modelam aquilo que é considerado verdadeiro ou falso. Nos sistemas de linguagem, são embutidos valores, prioridades e disposições que são elementos ativos na construção do mundo. (POPKEWITZ, 2008, p.195)

Os dispositivos e as ferramentas de análise da relação entre discurso, currículo e conhecimento permitem problematizar o funcionamento de instituições num campo de lutas e relação de forças, de poder. Se compreendemos que discursos são produzidos nas e por meio das relações de poder, determinados discursos constituem, então, certos sistemas e padrões de conhecimento. Por conseguinte, esses são legitimados por regimes de verdade que lhe atribuem caráter verdadeiro em detrimento do falso numa determinada condição histórica.

Assim, o conhecimento tem caráter histórico e social, porque constituído pelos sujeitos que produzem linguagens, discursos e currículos. E, o conhecimento produzido a partir de uma proposta curricular, de uma forma de organizar os saberes num dado processo de escolarização, é construído e validado no campo discursivo e histórico, já que a legitimação de um conhecimento para determinada disciplina é um dos efeitos produzidos pelas práticas discursivas ou por um discurso que não somente “traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. (FOUCAULT, 2011, p. 10).

Algumas produções curriculares, portanto, permitem orientar as práticas educacionais nas instituições escolares de acordo com o tipo de sujeito que se pretende formar para uma determinada sociedade; constitui um conjunto normativo regulatório, conforme esclarece Popkewitz (2008, p.194) “o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais, cujas consequências são regulatórias”.

A produção do currículo como conjunto de estratégias de disciplinarização, normatização e regulação das práticas educacionais, sociais e discursivas constitui, sobremaneira, um dispositivo ao qual são intrínsecas relações de poder e saber e no qual a luta – pelo poder e pela verdade – compõe-se num jogo discursivo.

A crítica pós-estruturalista do currículo pressupõe o sujeito como produto de dispositivos que o constroem e o constituem em sua história. A vontade de saber e a vontade de poder estão articuladas e expressas pelos conhecimentos produzidos pelos sujeitos submetidos ao poder. Segundo Silva (2010, p. 120), para Foucault, “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social”. Dessa forma, afirmamos que, como dispositivo que produz determinados modos de ensinar e aprender, o currículo interfere na produção de subjetividades, regulando as formas como se produzem esses modos de existência.

Podemos dizer que produzir currículos é produzir relações de poder que, pelas práticas discursivas, regulam e governam os sujeitos, os próprios discursos e as instituições. Da mesma forma, é possível afirmar que o controle ou a regulação dos discursos constitui estratégia de regulação e controle do próprio poder. Por conseguinte, a legitimação de uma verdade produzida na relação entre conhecimento e poder, legitima uma forma de produzir currículo que, isento de neutralidade, seleciona, organiza e categoriza os conhecimentos válidos a serem ensinados nas escolas.

Na perspectiva de Popkewitz (2008, p. 207), a epistemologia social, ao permitir historicizar o sujeito, é “uma estratégia de reintroduzir a humanidade nos projetos sociais ao tornar visíveis e confrontáveis os sistemas governantes de ordem, apropriação e exclusão”. Assim, o autor reafirma a concepção de que é necessário “desafiar as convenções nas quais essas práticas [de mudança social] ocorrem, em tornar problemático o sujeito que tem sido tão central à pesquisa moderna e seus efeitos regulatórios” (POPKEWITZ, 2008, p. 207).

O currículo na perspectiva pós-estruturalista existe, assim, como construção social e cultural; constitui uma tecnologia produtiva de saber, uma forma de organizar o conhecimento, de produzir discursos em conexão com relações de poder, ou seja, é uma arena de lutas. Sobremaneira, os processos de escolarização orientados pelos currículos são moldados pelas concepções que categorizam os conhecimentos que podem ser produzidos. Igualmente, as disciplinas contempladas pelos currículos, os conteúdos ensinados e as práticas educacionais produzidas nos e pelos discursos constituem um território no e através do qual o uso de certas estratégias pode ajudar a produzir outras formas de conhecimento, alheias à hierarquização e marginalização dos saberes.

A proposta de um profundo debate acerca da produção de currículos nas escolas necessita que consideraremos que tipo de sujeitos, que produções discursivas e não discursivas e que relações com o saber e o poder se desejamos produzir, a fim de que o currículo contemple estratégias que permitam aberturas de fuga para produzir sujeitos de outra forma, a emergirem do corpo social.

O poder como relação, campo de lutas e de forças específicas incorporadas na maneira pela qual os sujeitos produzem conhecimento, torna possível a resistência e a constituição de fissuras, através das quais se produzam outras estratégias, outros discursos, outros dispositivos, outras formas-sujeitos e subjetivações, na produção de outras formas possíveis de vida coletiva, de experiências e de formas-percepções de ver, sentir e existir.

2.2.2 O PROEJA no Colégio Pedro II: as experiências sobre integração curricular como primeira análise da implicação

Alguns programas implementados pelo Governo Federal surgem como resposta às exigências da sociedade civil e de certos movimentos sociais, cujos consensos emergidos dos

debates têm proposto o contínuo e exaustivo exercício de repensar as políticas para a educação de jovens e adultos no Brasil.

Dentre os Programas instituídos, parece-nos que o PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) – implementado em julho de 2006, por intermédio do Decreto nº 5.840, que oficializou as necessidades de alteração do que se havia proposto no Decreto 5.478 de 2005 – surgiu como possibilidade de colocar em prática outras formas de organização escolar, ou seja, abriu campos de fuga para fazer funcionar o dispositivo currículo de outra forma, posto que a proposta provocou o transbordamento de concepções que, até então, vinham orientando as práticas educacionais na educação de jovens e adultos, nos últimos anos.

Com vistas a romper com (ou, ao menos, diluir) a dualidade histórica entre formação integral e formação técnica, sobretudo no ensino médio, a proposta curricular daquele programa está centrada na perspectiva da integração curricular. Em consonância com uma das finalidades do ensino médio – preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania – a integração curricular tem sido defendida como forma de ruptura com o modelo de organização escolar fragmentado que, pela pedagogização dos conteúdos e disciplinarização dos saberes, vem, historicamente, compartimentando e hierarquizando as disciplinas.

Os documentos oficiais abrem campos de fuga para outras formas de fabricação de currículos, visto que não se estabelecem quais concepções, especificamente, orientam as formas de organização curricular que devemos produzir na EJA; antes, sobretudo, as “possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos” é o que deve orientar as práticas curriculares na educação de jovens e adultos, inclusive no PROEJA. (BRASIL, 2006).

A contingência do porvir em relação à produção de currículos para essa modalidade de ensino disparou em nós, educadores e professores, angústias diversas que suscitaram muitas reflexões. A ontologia do presente nos mostra que nós, hoje lecionando disciplinas em territórios de educação formal, somos produtos, inclusive, da formação e da escolarização pelas quais muitos de nós passamos, em nossas trajetórias de vida escolar. Tivemos, em parte, nossos corpos docilmente disciplinados por práticas educativas disciplinadoras, ditas tradicionais; os modos como fomos educados na escola e, depois, inseridos na universidade, os modos como compreendemos e fazemos educação foram sutilmente regulados e controlados por práticas discursivas e não discursivas, pelos currículos ao qual foi submetida nossa formação.

Parece-nos que esses modos de educar, esses dispositivos curriculares, essas formas de produzir subjetividades, sobretudo depois do surgimento das instituições educacionais, na sociedade disciplinar, produziram em nós, docentes, entre tantos outros efeitos, um medo do novo, circunscrito, ainda, à herança de um dogmatismo professoral e aos modos institucionalizados de ensinar e de produzir conhecimentos na escola. Mas, por outro lado, há sempre rupturas, fissuras instituintes, possibilidades de invenção e de criação de novas formas de pensar e produzir educação.

Neste estudo, especificamente, não teremos espaço para tratar da complexidade dos debates em relação à docência e aos possíveis efeitos da formação de professores, mas apontamos que, enquanto produções, somos aquilo que fizeram de nós; e articularmos, nessa perspectiva, as implicações das experiências de docência que permitem que façamos algo distinto, “outro” daquilo que se produziu em nós, inventar com e a partir do que tem sido fabricado e do que temos ajudado a produzir em nossas existências.

A implementação do PROEJA, em 2006, incumbiu as Instituições Federais de Educação, com inclusão posterior do Colégio Pedro II, da obrigatoriedade de oferecer essa modalidade de ensino. No caso do Colégio Pedro II, instituição de renomada tradição de ensino, a inclusão do PROEJA no projeto político pedagógico implicou uma tensa e longa agenda de debates que tomaram inúmeras direções: a questão de um colégio tradicionalmente bem conceituado oferecer essa modalidade, a questão logística que se referia a espaços físicos de ocupação, corpo docente insuficiente para atender às demandas, entre outras questões de ordem econômica, estrutural, cultural, pedagógica e política que, entendemos, não tinham sido disparadas para inserção do Proeja; essa modalidade apenas colaborou para tornar visíveis alguns posicionamentos, visto que, em 2004, deu-se início a um sistemático processo de expansão das unidades do Colégio, tema que, ainda hoje, deve suscitar debates dentro e fora da instituição.

No ano de 2005, foi instituída a Unidade Realengo I. Em entrevista a alunos do Colégio, Renata Dargains, atual diretora adjunta da Unidade, torna visível a complexidade de algumas questões que, tensionadas, permitem a emergência de enunciados em redes de visibilidades e resistências:

A gente veio pra cá pela pressão popular, não foi ninguém do Pedro II que teve a ideia, muito pelo contrário, foi um movimento pró-escola técnica que trouxe... que deu a ideia [...] Essa não foi uma necessidade da instituição, a princípio. Então, viemos pra cá para suprir a necessidade de ensino médio de qualidade. (RENATA DARGAINS, 30.11.2012)

As condições precárias, nas quais o Colégio Pedro II instituiu a Unidade Realengo I, ainda se prolongaram durante um tempo. Entretanto, a melhoria de condições a que se chegou no decorrer da estruturação do Colégio, que oferecia o ensino médio ao público da região da zona oeste do Rio de Janeiro, não atingiu o PROEJA, quando este começou a ser oferecido nesta mesma unidade, por força estatal, em 2006.

Como professora substituta de agosto de 2007 a agosto de 2009, lotada na Unidade Realengo do Colégio Pedro II, produzi coletivamente experiências que ressoa(ra)m em minhas pesquisas, posto que ajudaram a constituir o que hoje é objeto de estudo desta dissertação. Eu lecionava, à tarde, para as tradicionais turmas de ensino médio e, à noite, para duas das três turmas de PROEJA. À época, a notória escassez marcou o início dessa modalidade de ensino naquela Unidade, conforme relata o diretor adjunto Marcos Vinícius Pinheiro Costa, em resposta à pergunta de uma aluna do Colégio, que o entrevistou: “Quais foram as dificuldades no começo?”:

Todas: primeiro não tinha professor, não tinha sala de aula, não tinha laboratório, não tinha uniforme, não tinha regra, não tinha... não tinha nada. Como foi uma imposição, a princípio, do governo [...] não teve um prazo bom pra poder montar o projeto, foi meio a toque de caixa. (MARCOS VINÍCIUS PINHEIRO COSTA, 29.11.2012)

Nós, professores que trabalhávamos com o PROEJA, nos sentíamos inseguros e desorientados em relação ao que se deveria organizar como currículo. De maneira geral, seguíamos as orientações gerais dos Departamentos das disciplinas e, à medida que essas não davam conta das especificidades e das complexidades da EJA, procedíamos às adaptações. Começamos a produzir uma agenda de debates que orientasse, mais especificamente, as práticas pedagógicas no PROEJA.

Analogamente, Amado (No prelo, p.7), em seus estudos sobre integração curricular na EJA, afirma que “a necessidade de construir coletivamente os projetos político-pedagógicos das instituições [...], incluindo a redefinição de currículos, obriga os educadores reunidos em grupos de discussão, planejamento etc, a repensarem o seu processo de trabalho [...]”. A integração curricular, por não ter um modelo pré-definido no Documento Base do PROEJA, torna-se flexível, moldável às especificidades e às diversidades inerentes à EJA.

As experimentações e as experiências que delas emergiram foram, paulatinamente, orientando os fazeres pedagógicos com esse público. Cremos que esse modo de produzir currículo no PROEJA e na EJA não se restringe ao caso do Colégio Pedro II, obviamente,

mas se estendem a todas as instituições, cuja produção de currículos esteja atrelada à proposta de integração curricular.

Embora fossem muitos os esforços em constituir consensos, os debates dos quais participei – tanto no Departamento de Língua Portuguesa do Colégio, quanto em outros espaços do Colégio – suscitavam em mim, mais uma necessidade de pensar como produzir estratégias pedagógicas de formação, das quais emergissem experiências que permitissem formar um *lócus*, do que propriamente uma necessidade de ter um documento norteando as minhas práticas com aqueles jovens e adultos, recém-ingressados nessa renomada instituição de ensino, muitos deles há tantos anos fora da escola.

Proceder à análise de práticas discursivas e não discursivas que, atravessadas por relações de poder, permitem a emergência de enunciados é uma tarefa demasiado complexa. O PROEJA, seja no Colégio Pedro II ou em outra instituição, surge nessa correlação de forças, de poderes e de resistências. Assim como o discurso é aquilo pelo qual se luta, a legitimação de um discurso em detrimento de outro acaba por legitimar formas de exercício de poder. E, nesse sentido, a proposta de integração curricular é uma luta de forças e poderes, mas também de resistência que, segundo Amado (No prelo, p. 9), “pode significar a afirmação de posições, a luta em defesa de relações menos hierarquizadas”. O autor acrescenta, ainda, que “a resistência pode se manifestar de formas variadas, porém seus efeitos precisam ser mais bem explorados, a fim de compreendermos com maior abrangência o modo como a Educação engendra e organiza as relações e as práticas que instrumentaliza”. (AMADO, no prelo, p. p. 11)

As resistências que marcaram a luta de poderes na implementação do PROEJA instituíram-se em diversas direções, emergindo sob a forma de posicionamentos críticos, tanto no que se refere ao insuficiente número de docentes e a consequente contratação temporária de professores para atender à demanda dessa modalidade, quanto no que tange à ausência de políticas de formação continuada de professores que pusessem em pauta a discussão da formação docente, bem como a produção de currículos que atendessem às especificidades da EJA.

2.2.3 EJA-Manguinhos/EPSJV/FIOCRUZ: concepções de educação e a fabricação do dispositivo currículo integrado

Conforme anteriormente exposto, no Brasil, a EJA se constituiu historicamente através de práticas que, tomando corpo nos debates e nos processos de formação discursiva, foram legitimadas enquanto uma modalidade de ensino, a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB 9.394/1996), cujo objetivo era reafirmar o direito de jovens e adultos ao ensino básico, enquanto dever do poder público; jovens e adultos que, na trajetória histórica da sociedade, haviam sido excluídos do ensino regular. A partir disso, muitos debates foram travados acerca de direitos e deveres, de políticas educacionais de ingresso e permanência no ensino básico e de políticas curriculares, culturais e linguísticas – aspectos diretamente relacionados à educação, de maneira geral, e à educação de jovens e adultos, especificamente.

Inúmeras propostas de currículos e práticas pedagógicas para a educação de jovens e adultos foram - e ainda são - orientados por concepções capitalistas, mercantilistas e utilitaristas, que visam à formação de mão de obra demandada pela produção e pelas relações de consumo. Essas concepções inclinam-se à produção de currículos que atendam àquelas relações e, para tanto, aproximam-se de uma educação bancária, não integral, imediatista no que se refere à profissionalização, pois, em muitos casos, o intuito é instrumentalizar os sujeitos para o trabalho, produzindo mão de obra para os setores e linhas de produção que sustentam, no capitalismo, a economia de um país ou de um território estatal.

As problematizações acerca do tema tomaram diferentes direções, orientadas por questionamentos como: quem são os sujeitos da EJA, o que eles precisam ou querem aprender, o que professores precisam ou desejam ensinar e como ensinar conceitos e conteúdos curriculares e extracurriculares que – supostamente cremos – precisam saber para, inclusive, dentre outras atividades humanas, sociais, culturais, garantirem ingresso e permanência no mercado de trabalho, posto que, numa configuração social capitalista, é o trabalho, muitas vezes, o (sub)emprego que lhes sustenta a existência?

A educação, numa sociedade que demanda de seus sujeitos a adequação e o enquadramento à configuração de um mercado-capital, não pode, inadvertidamente, negligenciar os conhecimentos social e culturalmente legitimados aos seus estudantes, como forma ingênua de resistência. Nosso posicionamento a esse respeito se situa no campo da micropolítica e do funcionamento de microvetores de transformação dos sujeitos em sua

contingência. É possível afirmar que a perpetuação de algumas disciplinas contempladas nos currículos escolares funciona, enquanto saberes produzidos socialmente, para manter a lógica dos discursos e das relações de poder que permitiram legitimá-las, nos processos de disciplinarização dos saberes. Lopes e Macedo (2011, p. 121) defendem que as disciplinas

são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes. Como constituições sociais e históricas próprias do processo de escolarização, envolvem lutas, conflitos e acordos vinculados a essa instituição.[...] Por diferentes lutas políticas hegemonizamos campos disciplinares e constituímos nossas identidades nessas lutas. [...] Essas tradições hibridizam sentidos pedagógicos, científicos, sociais, psicológicos e vão constituindo um discurso disciplinar que contribui para a ideia de que existe uma cultura comum que deve ser ensinada a todos.

Acreditamos ser possível desnaturalizar esses discursos que, historicamente, têm contribuído para a legitimação de determinados saberes em detrimento de outros. Entretanto, não se trata, aqui, de escolher ou defender esta ou aquela disciplina para compor uma “grade” curricular, o que encerraria outra forma de estruturar o currículo, mantendo a mesma lógica de segregação de saberes, motivo, inclusive, da crítica expusemos. Também não se trata de abarcar a totalidade dos saberes, isso seria impossível e vai de encontro ao que propomos, quando se trata da produção de subjetividades e de processos de singularização. Tratamos aqui de emergências de sentidos, falamos de possíveis articulações a partir das brechas produzidas na trama da proposta de integração curricular, advertindo para o fato de que nosso debate não está orientado à discussão desta ou daquela modalidade de integração curricular, mas à problematização e à produção de sentidos implicados, sobretudo na experiência de pesquisa.

Interessa-nos dar visibilidade às experiências e aos acontecimentos que, de certa maneira, sugerem outros modos de funcionamento possíveis. Nossa intenção é descrever as práticas que orientam a produção curricular, sem a preocupação de inscrevê-las em modelos pré-determinados e já existentes, e que são motivos de luta pelos sentidos em tantas pesquisas, conforme mostram Lopes e Macedo, já que não se trata de defender, ou não, a disciplinaridade na produção de currículo, mas de:

entender como as disciplinas escolares nos formam, investigar como as inter-relações entre saberes são desenvolvidas nas escolas, quais sentidos as diferentes comunidades disciplinares conferem ao currículo. Questionar as finalidades sociais atendidas pelos currículos. (LOPES; MACEDO, 2011, p.140).

Esse entendimento deflagra uma série de reflexões, mediante as quais, em muitos espaços de educação formal e informal, vem se tornando possível instituir, felizmente, outras formas de pensamento, a fim de que se ampliem os olhares para o desenvolvimento de concepções mais abrangentes, complexas e potentes que, de alguma maneira, permitam colocar em funcionamento os dispositivos necessários para a formação dos sujeitos, visando a projetos de educação que permitam outras formas de existência e de participação social.

A EJA-Manguinhos/EPJSV/FIOCRUZ é uma iniciativa já institucionalizada. Sua proposta surgiu da parceria entre a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) – sob orientação e certificação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPJSV) e sob gestão financeira da Assessoria de Cooperação Social da Presidência e da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) – e a OSCIP⁹ local, chamada Rede CCAP¹⁰. O curso, cujo trabalho é desenvolvido com Ensino Fundamental e Ensino Médio, atende, em média, 200 estudantes e compreende dois polos de atuação, ambos na cidade do Rio de Janeiro: três turmas estão instaladas no espaço físico da Rede CCAP, localizada em Vila Turismo, no interior do Complexo de favelas de Manguinhos; e quatro turmas ocupam o espaço físico da EPJSV, unidade da FIOCRUZ, também localizada em Manguinhos, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. A EJA-Manguinhos está alicerçada nas perspectivas da cidadania ativa, da territorialização e dos movimentos sociais como meta e metodologia de seu projeto político pedagógico. (BASTOS; MELO, 2010, 2012). Bastos e Melo, este atuando como coordenador da EJA-Manguinhos, afirmam que

nesse espaço, não há o compromisso de realizar práticas curriculares que imperam simplesmente porque são habituais, mas há a tentativa recorrente de se cumprir – de forma inovadora, sim – a comunicação, inclusive, no que diz respeito à discussão sobre os direitos humanos, que são violados no Complexo de favelas de Manguinhos. (BASTOS; MELO, 2010).

A EJA-Manguinhos/EPJSV/FIOCRUZ está para além de um movimento social ou um projeto de Educação de Jovens e Adultos; posto que é, sobretudo em seus campos de visibilidade, uma proposta ética, política e social de formação sujeitos jovens e adultos, num território marcado pela desigualdade, pela violência e pela histórica negação de direitos. Mas, também, um território de possibilidades de invenção de formas de ensino, de práticas educativas e de existências dos sujeitos implicados.

⁹ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

¹⁰ A sigla CCAP designava-se, até o final dos anos 90, como Centro de Cooperação e Atividades Populares.

Nessa instituição, em reuniões de planejamento¹¹ inclinadas ao debate de processos pedagógicos, cujos encontros ocorriam uma vez por semana ou mais vezes, conforme maior necessidade, sujeitos implicados enunciavam a necessidade de constituir uma pauta permanente de discussão de formas de pensamentos, no intuito de construir e/ou reafirmar as concepções e metodologias que norteariam o trabalho pedagógico com os sujeitos- estudantes daquele território. Numa dessas reuniões, recebi, em mãos, um sucinto, mas interessante material, cujo discurso visava a fundamentar as práticas na EJA, de acordo com o objetivo ao qual se propunham.

A concepção de EJA proposta pela Escola fundamenta-se em práticas de educação territorializada, pautada nos movimentos sociais. Em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), há intenções de extrapolar concepções hegemônicas, cujos discursos se apegam à oferta da EJA como recuperação do tempo perdido e reparação social, como se a sociedade devesse apenas se desculpar com esses sujeitos pelos direitos que lhes foram negados historicamente dando-lhe uma vaga em uma escola pública.

A EJA-Manguinhos/EPSJV/FIOCRUZ se propõe a garantir não somente o acesso e a permanência dos estudantes, como, no reconhecimento de suas potencialidades, desenvolver um projeto educacional que contemple aspectos cognitivos, históricos, sociais, culturais e linguísticos na formação dos sujeitos, constituindo espaços de educação em que se promova mobilização coletiva, com exercícios de pesquisa e questionamento e de “criação e intervenção no mundo”, pautado na compreensão da potência dos movimentos sociais, conforme citado no documento¹² que recebi na reunião:

Movimentos sociais são mobilizações coletivas, organizadas e contínuas, que se estruturam em torno de demandas por mudanças de algum aspecto da estrutura social. São, assim, organizações que associam pessoas e entidades com interesses comuns, com o propósito de defender ou promover certos objetivos perante a sociedade. (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 267)

Dessa forma, a partir de Guattari e Rolnik (2005), em relação aos estudos sobre micropolítica e subjetividades, compreendemos que – para o grupo que discute a EJA-Manguinhos/EPSJV/FIOCRUZ, mesmo em um território vulnerabilizado socialmente, cujos sujeitos são herdeiros do negligenciamento da educação pública que tem se produzido há anos, no Brasil – os movimentos sociais, aliados à produção de educação no território, podem

¹¹ Registros de reunião de planejamento coletivo, c.f. anexo A.

¹² C.f. Anexo B.

tornar potentes as formas de resistência e possibilitar linhas de fuga, em níveis moleculares, micropolíticos, já que:

A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante. [...] É através da cartografia das formações subjetivas que podemos esperar nos distinguir dos investimentos libidinais dominantes. (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.133-134)

A luta de que falo se refere à luta de e pelo poder na produção de discursos e de outros modos de subjetivação no que concerne às concepções de Educação de Jovens e Adultos que orientam as práticas pedagógicas na formação desses sujeitos. A Escola, para o grupo, é concebida como território de investimentos humanos, desejos e paixões, de produção de sentidos, produção essa que, segundo Foucault, se dá na relação poder-saber, passa pela linguagem e por práticas discursivas e não discursivas, conforme apresentamos no capítulo anterior. Percebemos que essa luta está para além da luta de classes trabalhadoras, mas luta pela legitimação de saberes outrora desvalorizados, de conhecimentos desqualificados por outros discursos, em diversas relações de poder inscritas na história.

Para a EJA-Manguinhos/EPSJV/FIOCRUZ, a concepção de educação compreende o conceito de saúde de forma ampliada, atravessada por questões sociais, culturais, históricas e pessoais, visto que a vida dos sujeitos que habitam esse território é marcada por uma situação de desproteção cotidiana, com ausência de “garantias de trabalho, saúde, saneamento, educação e outros componentes que caracterizam os direitos sociais básicos de cidadania”, mas atravessada pela “violência praticada por bandidos e pela polícia”. (KOWARICK, 2009, p.19). Nesse sentido, território e vulnerabilidade, para o grupo, são conceitos estratégicos para a educação e a saúde, porque permitem o reconhecimento e o fortalecimento de resistências sociais, alternativas e estratégias de melhoria das condições de vida a partir da escala local.¹³

Parte desse princípio a concepção de educação territorializada proposta pela EPSJV, a fim de que seja possível discutir questões ligadas ao território, na constituição de instrumentos, dispositivos políticos de intervenção e transformação – e por que não dizer, de invenção – deste espaço, já que a educação é vista como prática social e, sendo prática, é passível de invenção, criação e produção ética e estética de outros modos de existência - e de resistência – naquele território.

¹³ Retirado do Termo de Referência da Coordenação dos Polos de Educação Profissional em Saúde nos territórios de Manguinhos e Mata Atlântica – CEPS – TERRAMATA. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. C.f. Anexo B.

Dessa forma, não é difícil compreender o quão são necessários debates que fomentem profundas reflexões acerca da EJA e suas especificidades que, forjadas na complexidade de sujeitos e espaçotempos, demandam outras maneiras de pensar a formação de jovens e adultos que, alicerçadas nos modos como produzimos educação, não se constituam apenas em suas funções *reparadora* e *equalizadora*, mas, sobretudo, em sua função *qualificadora*, no sentido mais amplo dessa concepção, por que toma como imprescindível a aprendizagem contínua ao longo da vida; funções essas já previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (Parecer CNE/CEB11/2000).¹⁴

Pensar em produzir educação privilegiando a função qualificadora da EJA constitui pensar *como* fazê-la. De maneira geral, são os currículos¹⁵ que orientam e organizam esse “fazer-se”. Assim, entendemos que, mais do que documentos que direcionam os modos de organização escolar, os currículos são maneiras ou, mais especificamente – de acordo com nossas concepções – são dispositivos por meio dos quais os sujeitos são formados quando inseridos numa determinada organização escolar.

No ano de 2012, quando adentrei o território de pesquisa, a EJA-Manguinhos/ EPSJV já passava por uma reformulação do pensamento que consubstanciou novas formas de produção curricular, com objetivo de constituir uma metodologia sob o viés da integração em seus múltiplos processos. As aulas de planejamento foram propostas com a finalidade de discutir assuntos gerais que se referiam ao processo pedagógico mais amplo da EJA-Manguinhos/ EPSJV, em articulação com os movimentos sociais e com o território. Nas reuniões, engendraram-se amplos debates sobre os temas a serem contemplados nos eixos com os quais docentes, discentes e comunidade escolar trabalhariam a cada semestre letivo. Dentre as pautas de debate, ganhava corpo, a cada semestre, a produção da Semana de Arte, Ciência e Tecnologia da instituição, nomeado de Laboratório do Livre Saber (LLS).

As metodologias para o desenvolvimento do LLS eram discutidas nas reuniões de planejamentos, embora outros encontros, às vezes, eram necessários para dar continuidade a algumas discussões não contempladas nas reuniões. O objetivo do LLS é a integração entre os pólos – EJA/Rede CCAP na Vila Turismo e EJA/EPSJV –, turmas e disciplinas, calcada no trabalho coletivo e no diálogo entre Educação e Território, atrelado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao eixo de trabalho de cada semestre.

¹⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000). O Parecer constitui, atualmente, o mais importante documento normativo para a EJA.

¹⁵ Conceitos e concepções acerca do termo serão mais bem discutidos adiante, ainda neste capítulo.

O planejamento do LLS foi proposto em coletividade com as turmas, e implica, atualmente, o envolvimento dos professores nas atividades diversas, como a produção de oficinas¹⁶, de forma a não interferir no protagonismo dos estudantes, pois, na concepção do grupo, os docentes são orientadores nos processos de produção do saber. Segundo docentes que continuamente participavam das reuniões de planejamento, o intuito de integração também se propõe a tornar os trabalhos não somente menos numerosos, mas também mais densos e complexos. Dessa maneira, a avaliação é vista como processo, tendo o LLS como culminância das práticas educativas realizadas a cada semestre. Assim, a organização da semana envolve festival de música, arte, saúde e mostras audiovisuais, integrando saberes que, na produção de outras formas de conhecimento, merecem registros, enquanto experiências de integração curricular na EJA, como fonte de inspiração de novas práticas.

O trabalho pedagógico com eixos temáticos implica uma percepção do ensino na EJA como compromisso social atrelado ao debate sobre a luta por direitos – sobretudo no território de Manguinhos – em que se cria espaço para dizer-se, narrar-se a partir de experiências de si. Dessa forma, é notório que a EJA-Manguinhos/ EPSJV se propõe a desenvolver um projeto educacional que extrapole os “muros da escola”; chamam-no de educação territorializada, cuja pretensão é o desenvolvimento amplo e irrestrito do território habitado por esses sujeitos. Há uma exímia preocupação com a formação social e cultural de estudantes, sujeitos em produção, inseridos nesse território de educação formal.

Dentre as muitas propostas possíveis e atualmente discutidas acerca da integração curricular, não é possível afirmar que na EJA-Manguinhos/EPSJV/FIOCRUZ se opte por esta ou aquela, mas é oportuno dizer que as escolhas e as opções metodológicas e epistemológicas que permitem produzir currículo na Escola caminham ao encontro da produção de relações de poder em que estão circunscritos os sujeitos que participam dos processos de construção social, para os quais a educação na instituição contribui: estudantes, professores, coordenadores, membros da comunidade e da associação de moradores de Manguinhos, funcionários da Fiocruz (em variados graus de hierarquia) e de outras instituições e membros de movimentos sociais. Há uma ampla e complexa formação de um território, de cujo campo de lutas emergem os debates, os conflitos e os acordos.

Nesse campo de lutas, considerando a produção de subjetividades que, para Guattari e Rolnik (2005, p. 36), “constitui matéria-prima de toda e qualquer produção”, essa pesquisa se propõe, inclusive, à discussão de que fabricar currículos pode produzir, como efeitos,

¹⁶ C.f. Anexo C.

possibilidades de invenção de diversos modos de produzir saberes e conhecimentos num território educacional. Sobretudo, na educação de jovens e adultos, é possível não somente conceber o currículo como “orientador das práticas pedagógicas” em espaços escolares de educação formal, mas propô-lo como pauta de debate contínuo acerca da produção desse dispositivo, cujos modos de funcionamento permitam a criação, a produção política, ética e estética da educação e dos sujeitos. Assim, propomos pensar o currículo, sobretudo, como uma máquina, tramada por relações complexas e contingentes, capaz de formar e produzir sujeitos. Uma máquina politicamente potente.

3 PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: PRODUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E SUBJETIVIDADES

A linguagem
 Na ponta da língua
 Tão fácil de falar
 e de entender
 A linguagem
 Na superfície estrelada de letras
 Sabe lá o que ela quer dizer?
 [...]
 O português são dois: o outro, mistério
Aula de Português - Carlos Drummond de Andrade.

A defesa de que os sujeitos, as sociedades, as linguagens, os discursos são produções, fabricações nos cursos da história permitem-nos afirmar que, aquilo que hoje se denomina como disciplina escolar, teve, em seu processo constitutivo, um percurso histórico no qual estão implicadas relações de poder. Isso implica dizer que as lutas de poder – e pelo poder – e todas as práticas discursivas e não discursivas ajudaram a constituir o que somos, o que vemos, o que sentimos e a sociedade que habitamos, com todas as suas ressonâncias, seus fechamentos, suas fissuras, seus rompimentos possíveis nas formas de produção dos discursos, dos sujeitos, das coisas do mundo.

Práticas de ensino são práticas pedagógicas curriculares que visam à produção – que, sob uma perspectiva tradicional, pode-se chamar de ensino – de determinados conhecimentos que, de modo geral, são bastante específicos. Assim, toda prática de ensino é, também, prática discursiva, com todas as relações de poder nela imbricadas.

Essas práticas constituem formas de ensinar determinados conteúdos disciplinares que, por meio das relações entre discurso, conhecimento, saber e poder, são legitimados a partir de um regime de verdade que os coloca para funcionar como verdadeiros, conforme afirma Foucault (2011, p.12-13), e operam como conhecimentos válidos a serem ensinados pela escola; razão pela qual esses conteúdos são previamente selecionados, organizados e

sistematizados no currículo e, como práticas, disseminados na cultura escolar por meio dos discursos.

Na produção de uma contingente ontologia do currículo escolar brasileiro, a língua portuguesa foi paulatinamente inserida e compreendida como objeto de ensino nas escolas. No período colonial, com a chegada dos portugueses ao Brasil, o português, ou língua geral, não era um componente curricular, mas um instrumento de alfabetização, a partir do qual se procedia à iniciação ao latim. As estratégias de colonização – e as lutas de poder nessas implicadas - tornaram possível constituir, por meio das reformas pombalinas, o português como língua oficial, proibindo o uso de outras línguas – inclusive as indígenas. Entretanto, o ensino de português mantinha seu caráter instrumental – um porto de passagem para o estudo da língua latina, que tinha primazia no ensino secundário e superior.

Nas primeiras décadas do século XX, conforme coloca Soares (2002), o ensino do latim e da retórica perde espaço frente à exigência social de escrever bem, em detrimento de falar bem, demandas que vão tomando corpo no seio da sociedade industrial. Segundo a autora, neste período, além da retórica e da poética, a gramática e os textos ainda eram trabalhados separadamente; somente a partir da década de 50, constituem-se, progressivamente, outras formas de ensinar português, com conteúdos mais integrados, até chegar-se, na década de 60, aos manuais que articulavam exercícios de vocabulário, interpretação de textos, redação e gramática; entretanto, sempre com primazia desta última. E é a partir desse período, também, que surgem os livros didáticos:

Livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar. (SOARES, 1996, p. 54).

O livro didático, desde então, surgiu como estratégia reguladora das práticas pedagógicas em sala de aula e, inclusive, do ensino da língua materna. As atividades apresentadas por esses instrumentos passaram a ser reguladas em seu tempo-espço e ajudaram a regular os fazeres e os saberes produzidos na escola, controlando as metodologias, perspectivas, epistemologias, ideologias; ajudando a difundir pensamentos e propostas pedagógicas de ensino.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, há “toda uma história” já fabricada e legitimada pelos discursos sobre como se tem ensinado essa disciplina nas escolas brasileiras. Sobretudo, a partir da Virada Linguística, muitos estudos apontam para o que

contemporaneamente, pode-se denominar “ensino tradicional da língua portuguesa”, ou, mais propriamente, ensino prescritivo e instrumental *sobre* a língua, cujo objetivo é consubstanciar o ensino de regras e normatizações; especificamente, o ensino sobre a gramática e a norma padrão, no qual a busca pelo domínio das regras gramaticais é protagonizado nas práticas de ensino, constituindo as práticas de leitura apenas como pretexto para a decifração e identificação de normatizações que visam manter a tradição gramatical.

Tomamos essas práticas de ensino da língua portuguesa como *tradicionais*, à medida que, enquanto dispositivos pedagógicos, se apoiam em concepções de educação de cunho utilitarista e instrumental. Na atual sociedade de consumo, entendemos que a perspectiva de um ensino utilitarista da língua portuguesa, esvaziada de outras questões abordadas nesta pesquisa, colabora com a produção de mão de obra que visa atender, prioritariamente, às demandas do mercado; ou seja, o ensino da língua portuguesa servindo aos objetivos de uma educação formal que, possivelmente, tenha como fim não a formação integral dos sujeitos, mas a formação como frágil e incerto instrumento de atenuação das vicissitudes, dos efeitos da produção de certos modos de funcionamento das políticas sociais e econômicas; servindo aos sujeitos apenas como “moeda de troca” no câmbio capital.

Assim como a linguagem é produzida histórica e socialmente, os problemas e os “entraves” relativos à educação e à escola não podem ser questionados apenas sob o ponto de vista pedagógico, mas histórico, social, político, cultural e, sobretudo, ético; posto que, muitas vezes, a educação e a escola ajudam a (re)produzir injustiças e desigualdades. Como, exemplarmente, coloca Almeida (2006, p.16), a escola impõe aos sujeitos

modelos de ensino e de conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente [...]. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. E assim, vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças [...] que passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão sujeitos de suas próprias histórias.

Ensinar a língua portuguesa sob a ótica prescritiva pode significar um reforço à padronização e normatização dos usos que esses sujeitos, jovens e adultos, fazem da linguagem, dos discursos e da própria língua, as relações sociais que por meio deles estabelecem e, por conseguinte, seus comportamentos e seus modos de existência.

A partir da exposição de Almeida (2006), é importante pensar não somente que efeitos isso ajudou a produzir, mas como produzir e tornar visíveis certas práticas contra-hegemônicas, orientadas por concepções interdisciplinares que defendem a integração

curricular – embora saibamos dos múltiplos sentidos a que esse conceito possa remeter – e a notável importância das práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino da língua portuguesa propostas à educação de jovens e adultos.

Lutas de poder, implicadas as resistências na composição de territórios, ajudaram a fabricar estratégias e dispositivos de regulação da educação e do ensino na esfera brasileira; o que oportunizou, a partir de 1995, a fabricação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como dispositivos pedagógicos de regulação curricular. Como os livros didáticos passaram a ser avaliados de acordo com esses parâmetros, não é possível afirmar que os PCN constituem meras sugestões e orientações curriculares, mas regulações curriculares no âmbito da educação brasileira, bem como regulações da produção, circulação e apropriação dos discursos, dos saberes e dos processos de escolarização dos sujeitos.

Santos (2008) ressalta a importância de autores como Geraldini, Kleiman, Koch, Marcuschi, cujas discussões em relação às perspectivas do ensino da leitura, a partir da década de 90, constituíram sentidos para outras formas de pensar e trabalhar o texto na sala de aula, “com atividades produtivas, de compreensão e interpretação, a partir de textos verbais e não verbais, literários e não literários, de autores nacionais e estrangeiros”. Em relação à escrita, até então, a redação era vista como mero produto de uma tarefa descontextualizada. É também a partir da década de 80 que o tratamento das variações linguísticas torna-se uma preocupação entre estudiosos, linguistas e professores de Português.

Atualmente, enquanto dispositivos pedagógicos, os PCN sugerem integração entre as disciplinas, contextualização e trabalho pedagógico a partir de temas transversais. Em relação ao ensino de língua portuguesa, o documento sugere a integração entre leitura, produção de texto e análise linguística. Entretanto, conforme Santos (2008):

nem tudo que os PCN apresentam pode ser considerado do conhecimento dos professores que atuam nos níveis fundamental e médio. Assim, o ensino mais produtivo e crítico, com base em textos, proposto pelos PCN é visto, por vezes, como algo estranho e utópico. (SANTOS, 2008)

Os PCN têm como objetivo mais amplo a formação do cidadão. No que tange ao ensino da língua portuguesa, a função dessa disciplina consiste em formar bons leitores, com bons domínios da escrita, a partir do contato com diversos gêneros textuais, permitindo, assim, que os sujeitos possam exercer a cidadania. A proposta de construção de uma sociedade democrática e justa não pode prescindir da educação e do ensino que é oferecido nas escolas, tendo em vista que, para muitos estudiosos, este é um ponto nodal desse projeto

societário. Nesse sentido, em consonância com o pensamento de Lopes (2001), defendemos que

a leitura e a escrita constituem atos que em si mesmos, não apenas pela informação ou prazer que veiculam, são potencialmente organizadores do pensamento e de valores, construtores de consciência individual e social. Criadoras das várias formas como se desdobra a consciência, (...) a leitura e o ato da escrita hoje constituem condição necessária, embora não suficiente, para a construção e o exercício da cidadania. (LOPES, 2001 apud BRITTO, 2003, p.134)

Se, por um lado, aos sujeitos da EJA foram negados o exercício da cidadania e a participação democrática nos processos de configuração social, devido à exclusão; por outro lado, não é possível afirmar que o letramento constitua saída para os problemas sociais nem que permita apagamentos das desigualdades historicamente produzidas. Na sociedade capitalista, a exclusão é um fator inerente ao seu próprio funcionamento. Conforme observamos, as campanhas – inclusive governamentais - em favor da leitura – e da escolarização – não são suficientes nem tão eficazes na formação do cidadão, posto que ações e estratégias não estão isentas de intenção, não se constituem em campo neutro, como trata Britto (2003, p.135), porque:

[...] o indivíduo não escolarizado, analfabeto ou com pouca capacidade de leitura é um indivíduo que produz pouco e consome pouco, além de demandar mais serviços públicos assistenciais, [...] o que justifica investimentos estatais em educação básica e qualificação profissional. [...] a ampliação do nível de letramento de largos setores sociais através da universalização da educação básica, ao mesmo tempo em que capacita indivíduos para o cumprimento de tarefas diversas, tende, à medida que se expande, a se tornar um fator de redução do salário, uma vez que aumenta a oferta de trabalhadores capacitados. [...] A ampliação da oferta educacional realimenta a competição entre os trabalhadores, invertendo a responsabilidade social pelo desenvolvimento econômico e pela oferta de emprego e tornando natural a ideia de que, no mundo moderno, só os mais competitivos têm a possibilidade de ser alguém na vida e que, portanto, os trabalhadores que não conseguem um bom emprego são pouco competentes ou não investiram o suficiente em sua formação.

Os discursos que defendem, inadvertidamente, a leitura e a escolarização dos sujeitos como condição para o exercício da cidadania têm, em suas formações discursivas, a face perversa de poder servir às próprias demandas, tanto para o funcionamento do sistema capitalista, quanto para a manutenção da sociedade de consumo.

Desde 2004, como professora de Língua Portuguesa, venho produzindo minhas experiências docentes em articulação com essa realidade, ao lecionar para alunos do Ensino Médio, do curso noturno, em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Quando imaginamos um aluno já nesse nível médio de ensino, prevemos que com isso seu estágio de

aprendizagem seja condizente – em nossa quase eterna busca pelo “aluno ideal”, aquele que leia e escreva satisfatoriamente e que seja competente linguisticamente em analisar, sintetizar e comparar informações e sentidos dos mais diversos textos que circulam socialmente. Entretanto, o cenário é tão heterogêneo e diverso que suscita reflexões por parte de qualquer educador que, minimamente, esteja comprometido com a intenção de oferecer uma educação de qualidade.

Dentre muitos jovens e adultos com os quais produzi as experiências da docência, grande parte estava preocupada em obter o certificado, a fim de que atender às demandas da sociedade, no que se refere, inclusive, à obtenção dos requisitos mínimos para empregabilidade, em nossa sociedade. Isso, traduzido em seus usos da linguagem, significava “pegar meu diploma para arranjar um emprego, ou um emprego melhor”. Em um mesmo grupo, era possível perceber necessidades, demandas e desejos bastante distintos, que fomentavam em mim a angústia de saber que aquelas estratégias que eu utilizava para ensinar, em como minhas concepções de educação, meus fazeres pedagógicos e minhas práticas curriculares não eram capazes de dar conta de tamanha complexidade. Os sentidos produzidos, muitas vezes, ressoavam como impotencialidades.

Segundo exposições anteriores, é preciso considerar que há muitas variáveis e variantes quando se trata do esforço em traçar “um perfil” dos sujeitos da EJA. Os sujeitos da EJA, ante a heterogeneidade e as especificidades desse público, carregam consigo suas histórias, seus descontínuos modos de subjetivação, que consistem em desejos, formas de ver, perceber, pensar e agir sobre si mesmos e sobre o mundo. Na educação de jovens e adultos, é preciso considerar que os sujeitos que frequentam a escola já carregam consigo suas linguagens, suas formas de uso da língua que constituem maneiras bastante específicas de se expressar e se comunicar, consoantes às relações sociais que estabelecem com outros sujeitos e com o mundo que habitam.

Assim, os territórios habitados por esses sujeitos, as poucas ou muitas palavras que consigam escrever numa folha de papel ou numa tela de computador, as superficiais ou consistentes reflexões que sobre um dado texto consigam realizar, os lugares enunciativos de que falam, as formas como se expressam etc. – bem mais do que a classe econômico-social a qual pertencem, o lugar em que residem, a profissão que exercem – são significativas produções que enunciam, através dos discursos, certos modos de subjetivação e que consistem em pistas para compreender *como* essas subjetividades são produzidas e *como* produzir subjetividades de outra forma.

Acreditamos que o uso de certas estratégias no desenvolvimento de práticas linguísticas como práticas sociais, discursivas e interacionais; descontínuas, instáveis e contingentes, podem colaborar com a superação da histórica dicotomia que se produziu entre língua e literatura, desconstruindo a primazia dos discursos que defendem o ensino prescritivo e instrumentalizante de gramática, desarticulando o pensamento sobre a aprendizagem da língua baseada em uso artificiais.

Dessa forma, algo que também buscamos defender, nesses processos de produção do pensamento implicados na prática pesquisa, é que a prática de ensino da língua portuguesa seja – além de prática linguística – efetiva prática social, que permita aos sujeitos participar dos processos de construção social de maneira ética e estética, crítica e criativa, porque, antes, tornou-se possível analisar, refletir e elaborar criticamente os sentidos produzidos no/pelo tecido social sobre os textos, os discursos e o mundo.

3.1 Como tornar visíveis metodologias e objetos? – O *corpus* produções de textos e uma segunda análise da implicação

Durante a pesquisa, a construção de um método de análise foi o ponto nodal das minhas reflexões. Passei grande parte do tempo refletindo sobre formas de análise do objeto de pesquisa: o ensino de língua portuguesa na EJA. Procedi a muitas leituras, mas, somente aos poucos, os métodos foram tomando corpo no processo de pesquisa. Recebi orientações, dialoguei com os textos, fiz anotações, gravei aulas, li redações de alunos, conversei com professores, colegas de curso de mestrado; mas a grande trama de enunciados e coisas ditas e não ditas iam se configurando dentro de um aparente caos.

Em princípio, mesmo que ainda “tateando e rondando” o objeto de estudo, tinha como perspectiva a busca do que se pode chamar de “contra-tradição” gramatical, ou seja, eu apenas sentia ou intuía, de uma maneira bastante potente e singular, que a minha investigação não implicaria apontar erros de português ou problemas de construção gramatical, de coesão e coerência nos textos. Como nos monólogos produzidos por todo pesquisador-aprendiz, eu dizia: Não, não é isso que desejo olhar.

Mas não foi uma experiência fácil, simples, nem flageladora. Apenas singular.

Esse olhar e essa escuta – com sua lupa ampliada, com seu radar acionado, estrategicamente fabricados e disciplinarmente treinados do professor de Português é

perverso. Fomos formados e produzidos para “detectar coisas”, encontrar o erro, validar o acerto, legitimar formações discursivas e padrões linguísticos, produzir verdades sobre produções estéticas. Tal qual num popular desenho animado, “Onde está o Wally?”, isso vem sendo fabricado muito antes de frequentarmos os bancos universitários. Entretanto, ao nos tornarmos professores, de certa maneira (ou de que maneira?) temos ajudado na (re)produção disso, no espaçotempo da escola. Aqui, ali e acolá, perguntamo-nos, uns aos outros, “Onde está o erro?”. Essa forma de ver e de perceber o texto, a escrita e a fala dos alunos, a caneta vermelha como forma de censurar o dito e o não dito, marcando as avaliações. Todas essas produções são, talvez mutuamente, efeitos daquilo que a educação formal que tivemos produziu em nós.

Tornou-se árduo o processo de desnaturalização, de descentralização das forças. Foi preciso desconstruir meu olhar viciado e isso demora, é um processo inacabado, porque nunca finda. O contato com a instituição em que faria a pesquisa, o contato com professores, alunos, coordenadores – modos de ser, ver, perceber, agir que foram se tornando, durante o processo de pesquisa, objetos de análise.

Como o objetivo geral desta pesquisa era, desde o início, analisar os efeitos nos modos de subjetivação de alunos de EJA submetidos a práticas de ensino de língua portuguesa que refutassem o ensino tradicional da língua materna, prescritivo e prioritariamente instrumental, tive notícias de que na EJA-Manguinhos, tanto a proposta de integração curricular, quanto a proposta de ensino de língua materna eram temas frequentes de debate no grupo de professores, coordenadores, alunos e ex-alunos que compunham o corpo social e educacional da instituição.

No início da pesquisa, ao adentrar esse território marcado pela pluralidade de existências e acontecimentos, senti-me constrangida enquanto pesquisadora, ainda atravessada por relações e discursos produzidos socialmente de que a pesquisa ainda ressoa como prática investigativa, estanque e afastada das pessoas, dos processos e de seus objetos. Sentia-me na obrigação de saber mais das pessoas, do território e das concepções que orientavam aquelas práticas, já que eu não fazia parte daquele corpo social, cultural, educacional. Senti certa dificuldade de integração, porque me sentia “um peixe fora d’água”, quando, na verdade, queria ser parte deles para que meu olhar fosse capaz de compreender os processos e as produções que eu me propunha a pesquisar. Ao acompanhar as reuniões de planejamento, que ocorriam uma vez por semana, e as aulas de Língua Portuguesa com alguns professores, houve maior aproximação com o objeto de estudo e com os sujeitos da pesquisa.

Desde que iniciei os estudos, ao acompanhar as reuniões de planejamento, registrei os seguintes eixos temáticos trabalhados até junho de 2013: Saúde e Educação, Gênero e Sexualidade, Luta das mulheres e Movimentos Sociais, Meio ambiente e Desenvolvimento sustentável, Trabalho. Ademais, há uma inquietação do grupo de propor atividades de campo, na qual a pesquisa se constitua como produtora de experiências, a partir da qual, também, se produza saber mediante a experiência. Isso faz-nos citar Larrosa, para o qual “o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos”. (LARROSA, 2002, p. 24). Foi-se constituindo um olhar que buscava conhecer *como* essas experiências eram capazes de produzir novas formas de ver e de enunciar, de perceber e de sentir (n)o mundo, e isso implicava compreender como se produzia a prática de ensino de leitura e escrita com esses sujeitos.

Inicialmente, tivemos acesso aos textos produzidos pelos estudantes da EJA-Manguinhos/EPSJC/FIOCRUZ, entre o segundo semestre do ano de 2010 e o final do segundo semestre do ano de 2012. Nesse sentido, nossa proposta metodológica era de que essas produções fossem articuladas às participações nas reuniões de planejamento e às análises dos debates nessas contemplados; e às produções de análises de algumas aulas, registradas no diário de campo, ocorridas entre 2012 e 2013, o que denota um farto material para análise, suscitando o prosseguimento dessa pesquisa num porvir.

No que tange ao caráter quantitativo dessa pesquisa, não primado em nossas análises, mas passível de enunciação, as produções podem ser expostas da seguinte forma:

Quadro 1 – Quantitativo de produções textuais e de sujeitos implicados nessas produções.

ARQUIVOS	SEGMENTO	PRODUÇÕES TEXTUAIS	Nº DE ALUNOS
1	Ensino Médio	298	39
2	Ensino Médio	250	23
3	Ensino Médio	324	36
Total		872	98

O número de alunos ao qual se refere a tabela 1 consiste no quantitativo de estudantes envolvidos nas produções desses textos; o quantitativo de produções textuais, implica, inclusive, as reescritas de cada produção, no processo recursivo. É preciso reforçar que a apresentação da tabela 1 tem por objetivo apenas produzir um dado que denote a complexidade e a riqueza do material acessado, visto que nossa investigação tem caráter qualitativo.

Diante dessa produção de dados, analisamos as temáticas com as quais os professores dessas turmas trabalharam, durante os períodos letivos, que são semestrais, na EJA. A fim de investigar como eram feitas as seleções dos temas e dos conteúdos trabalhados nas aulas, entre outras questões, aplicamos um questionário aberto. Esse material serviu à compreensão do funcionamento das aulas, da escolha de temas e conteúdos e dos objetivos pretendidos, questões essas produzidas nos planejamentos.

Mediante o questionário aberto analisado, as participações nas aulas e as anotações no diário de campo, é possível afirmar que, por intermédio de concepções de ensino da língua portuguesa capazes de colocar em funcionamento um processo contínuo de leitura, escrita e interpretação, o planejamento elaborado coletivamente prioriza o trabalho com a linguagem e os textos que, integrado às propostas de eixos temáticos, tem como objetivo oportunizar aos estudantes múltiplas análises de como a linguagem se situa nos temas propostos.

Segundo entrevista¹⁷ com professores, o planejamento do trabalho com os estudantes, a partir da escolha dos temas e dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, considera, em sua complexidade: o grau de alfabetização e de letramento dos sujeitos, as sugestões dos PCN, as dificuldades e os avanços de cada estudante e sua relação com a oralidade, a leitura e a escrita. Nesse sentido, o que observamos foi um trabalho com gêneros textuais, domínios discursivos e variedades linguísticas diversos, não como modelos, mas como formas híbridas. Assim, nossa pesquisa buscou analisar os objetos, perfazendo os mesmos caminhos, à medida que isso implicava nosso interesse em conceber a linguagem e a língua como instrumentos de produção da existência, em seus usos e reflexões possíveis.

Desse modo, a metodologia para esta pesquisa tomou corpo a partir das análises dos temas propostos como eixos integradores, para debate com os estudantes nas aulas da EJA. Assim, na ordem didática e cronológica em que as leituras, os debates e as produções foram propostos, produzimos a emergência dos temas da seguinte maneira:

Quadro 2 – Temas e gêneros textuais implicados na leitura e na produção de textos

ARQUIVOS	TEMA/QUESTÃO PARA LEITURA/DEBATE E PRODUÇÃO TEXTUAL
1	<ul style="list-style-type: none"> • Governo; • Saúde e alimentação; • Educação; • TV e violência; • O papel da mulher na sociedade.
	<ul style="list-style-type: none"> • Quem sou eu?; • Avaliação: da educação, dos professores e autoavaliação;

¹⁷ C.f. Anexo D.

2	<ul style="list-style-type: none"> • Carnaval; • Classe média brasileira; • O desafio de conviver com as diferenças; • Rio +20; • Lutas, desafios e o fim da violência contra a mulher; • A importância da educação para a sociedade.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero e família: <ul style="list-style-type: none"> - O papel do homem na sociedade; - Diferenças entre papéis sociais do homem e da mulher; - Família e gênero; - Papel do homem e da mulher na família atual. • A importância da Educação; • Direito à vida: aborto e eutanásia; • O que o ser humano precisa para conquistar a si mesmo?; • Violência e pobreza.

Obviamente, não foi possível, ainda nesta pesquisa, abarcar a profundidade de todas as temáticas trabalhadas, nem a complexidade dos textos produzidos – e o que neles há de contingências - pelos estudantes da EJA-Manguinhos/EPSJV/FIOCRUZ ao qual tivemos acesso. A intenção, ao apresentar as temáticas trabalhadas nas aulas, consistiu - sem dúvidas ou certezas, mas na contingência - em pisar no território em que me coloco em risco, em perigo, ao escolher as temáticas com as quais trabalharia, nessa “linha feitiçeira” dos olhares que, nessa relação de poder em que me inscrevo, permitem trazer à visibilidade, legitimar a produção saberes, no curso desta pesquisa; o que, decerto, sugere uma posição nem neutra, nem imparcial diante das escolhas que envolvem a produção de dados em uma pesquisa. E nos estudos foucaultianos, essa vontade de saber conduz a uma conversão do olhar que sugere “viver nas fronteiras da criação.” (FISCHER, 2012, p.71)

A escolha dos temas a serem trabalhados, com os sujeitos da EJA, esses contemplados nesta pesquisa, pressupõe um estado de criação das coisas que, ao nomeá-las, produz modos de ver e de sentir, alheios a elas próprias. Não é uma tarefa simples, tampouco ingênua; mas no limiar entre a vida e a morte, posto que, segundo Deleuze:

Desde que se pensa, se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta. Só é possível pensar sobre essa linha feitiçeira, e diga-se, não se é forçosamente perdedor, não se está obrigatoriamente condenado à loucura e à morte. (DELEUZE, 1992, p.129 apud FISCHER, 2012, p. 71)

Ao retomar um dos objetivos desta pesquisa – de analisar os possíveis efeitos nos modos de subjetivação, a partir da leitura e da produção de textos com sujeitos da EJA –

procedi à retomada de um conceito proposto por Foucault, para o qual os processos de subjetivação ocorrem por meio das práticas de si e se dão por meio de técnicas de si. Conforme destaca Larrosa (2008), para Foucault, as tecnologias do eu são práticas que

permitem ao indivíduo efetuar por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 1990, p.48 apud LARROSA, 2008, p.56)

Essas práticas de si produzem uma relação do sujeito consigo mesmo, de modo que se produz, nessa relação de poder, a experiência de si que, para Larrosa (2008), são produções possivelmente encontradas na estrutura e no funcionamento de um dispositivo pedagógico. E, retomada a discussão acerca dos dispositivos, de seus agenciamentos e de como eles funcionam, a disciplina Língua Portuguesa constitui um desses dispositivos pedagógicos engendrados no currículo, potente na produção de práticas de ensino que, a partir de determinadas funções do dispositivo, ajudam na fabricação e na mediação de experiências que os sujeitos produzem de si, na relação consigo mesmo e com o outro.

Dessa maneira, nosso olhar se volta, primeiramente, a alguns temas que foram planejados para debate, em aulas distintas, cujos trabalhos com a leitura e a escrita implicam o uso de alguns gêneros textuais que estão atravessados, de certa maneira, por domínios discursivos, como o interpessoal e o jornalístico, por exemplo, e por sequências tipológicas específicas, ou seja, modos textuais predominantes, como o expositivo, o narrativo, o injuntivo e o argumentativo.

A afirmação de uma relação mútua entre sujeito e linguagem, na qual a segunda constitui e atravessa o primeiro, relação essa em que ambos se produzem, torna importante o debate acerca dos modos de subjetivação possíveis, enquanto efeitos de práticas de ensino.

3.2 Práticas de leitura, escrita e oralidade: análises da (na) produção de acontecimentos, ensaios, experiências e modos de subjetivação

Na última década, estudos sobre ensino de língua materna (SANTOS, 2008, 2011; MARCHUSCHI, 2008; ANTUNES, 2007, 2009; LUFT, 2007; KOCH 2006; BORTONIRICARDO, 2004; BAGNO, 2007, 2011; SOARES, 2011; TRAVAGLIA, 2005; GERALDI,

2006; TFOUNI, 2010) possibilitaram problematizar o ensino da língua materna, como prática social, tomando o texto como objeto de ensino, mediante práticas de leitura, escrita e oralidade, que permitam a relação dos estudantes com distintos posicionamentos discursivos, a partir do trabalho com diversos gêneros e modos textuais, considerando complexidades e variedades linguísticas, situações comunicativas e condições de produção de enunciados.

Batista (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 50) sugere que, quando ensinamos Português, ensinamos uma “visão do objeto e de uma relação com ele”. Isso significa que nossas práticas ensinam modos de ver, de perceber e de se relacionar com a língua, que é o objeto que ensinamos aos nossos alunos. Enquanto professores e estudiosos, os questionamentos a que nos submetemos ou que nos permitimos fazer têm efeitos na escolha das práticas de ensino que adotamos que, em detrimento de outras, permitem ensinar outros objetos.

Para Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é algo recente e o trabalho a partir desses, inclusive, está sugerido nos PCN (2000), como proposta de produção de currículos para o ensino da língua portuguesa, efetivamente aplicada na maioria das instituições.

Nesta dissertação, não nos propusemos a uma análise dos gêneros textuais, o que oportunamente será feito em um trabalho posterior. Outrossim, entendemos dar importância ao uso de alguns gêneros textuais enquanto ferramenta na constituição de práticas de ensino inventivas como dispositivo pedagógico, buscando analisar seus possíveis efeitos na formação dos sujeitos da EJA.

Conforme já expusemos, como todas as coisas no mundo, a língua – em suas formas, variantes, aplicações e usos, bem como as maneiras de percebê-la, enunciar-la e produzi-la - é fabricada no registro social, no corpo de relações entre sujeitos, instituições, culturas, saberes e poderes.

.A concepção de linguagem, de língua e de ensino que temos hoje constitui algo produzido e, portanto, passível de transformação. Segundo Silva (2010), para o pós-estruturalismo, a linguagem é descontínua, fluida, indeterminada e incerta, que constitui os sujeitos e por esses é constituída. Para o autor, no pensamento foucaultiano, os sujeitos não existem a não ser “como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2010, p.120). Entretanto, nem sempre foi assim.

Tal concepção de linguagem advém do pós-estruturalismo, cuja crítica se dirige às formas rígidas e fixas atribuídas ao significado, à homogeneidade e à dicotomia entre significante e significado, outrora propostas pelo pensamento estruturalista. Para o pós-

estruturalismo, os sujeitos, produtores e produtos de linguagem, discursos e relações de poder, estão descentrados, afastados da primazia do controle do discurso e da soberania que lhes era atribuída no pensamento moderno.

Da mesma forma, as práticas de ensino da língua portuguesa, dirigidas por uma concepção de linguagem produzida a partir do pensamento pós-estruturalista, não devem se deter a prescrições da própria língua. Se a linguagem é fluida e incerta e os campos de significação não são rígidos, a língua e seus usos seguem os mesmos preceitos, ausentes de um lugar para normatizações, visto que esse próprio termo remete ao sentido de algo normatizado, normal, que apresenta uma continuidade, uma fixidez.

É importante essa colocação, visto que, enquanto sujeitos produtores e produtos da linguagem, inscritos em relações de poder, somos “aquilo que fizeram de nós”, mas somos, também, aquilo que é possível não ser mais, exercitando o pensamento para uma ontologia do presente, conforme brilhantemente coloca Foucault (2008, p. 325): “dizer o que existe fazendo-o aparecer como podendo não ser como é”. Isso nos põe no limiar da criação, mostramos sua positividade, alheia ao positivismo; faz-nos pensar que é possível resistir ao assujeitamento daquilo que nos tornamos, mas inventar aquilo que somos.

Num movimento análogo ao pensamento foucaultiano, acreditamos que linguagem, língua, textos, discursos, gramáticas, formas de ensino são, por assim dizer, tudo aquilo que foi produzido e enunciado na história como existente, mas que, mediante exposição e visibilidade, abre campos para instituir o ver e o dizer de outras formas, tornando-o outro. É isso que Foucault nos ensina e com essas ferramentas podemos exercitar o pensamento em outras direções.

Portanto, preocupamo-nos em dar visibilidade a algumas experiências¹⁸, as quais toma(re)mos como fundamentação prática do debate ao qual, até então, viemos produzindo nesse processo de trabalho, posto que aquelas instituem, nesse espaçotempo, formas de resistência e fugas possíveis aos moldes e padrões que buscam universalizar e enrijecer as práticas de ensino na EJA, bem como as formas de enunciá-las.

¹⁸ C.f. Anexo E, com a exposição de outra experiência de produção de leitura e escrita sobre o tema “Leitura”, com estudantes da EJA-Manguinhos/EPSJV/FIOCRUZ, publica na Revista Seja Manguinhos (2/2011).

3.2.1 Primeira experiência

Ninguém notou
 Ninguém morou na dor que era o seu mal
 A dor da gente não sai no jornal.
Notícia de Jornal, Chico Buarque

Tema: a notícia como acontecimento histórico

Gêneros textuais: notícia e carta pessoal

Domínios discursivos: jornalístico e interpessoal.

A proposta para essas aulas emergiu de um acontecimento histórico, em que 33 trabalhadores ficaram presos por 69 dias numa mina, em San José, no Deserto do Atacama, no Chile. O acidente ocorreu em 05 de agosto de 2010 e deixou o mundo perplexo, mobilizou olhares ansiosos, angustiados com as incertezas do resgate, que só foi possível no dia 13 de novembro do mesmo ano. Notícias veiculadas em jornais (impressos, digitais e televisivos) foram trabalhadas na aula, a fim de discutir um fato histórico. Entre o racional – o fato em si e suas possibilidades e o emocional – o que aconteceu, os sentimentos, os medos, o perigo, os estudantes puderam opinar, dizer, falar, se expor.

Em decorrência do debate, a aula seguiu para a produção de um texto cuja proposta, segundo observei, é interessante por dois motivos: primeiro, porque possibilita o afastamento dos moldes tradicionais de ensino e, segundo, porque seus efeitos fogem ao visível, posto que são contingentes. A proposta visou à produção de uma carta pessoal.

Os professores sugeriram que os alunos se organizassem em duplas e que produzissem dois textos: um, cujo locutor estivesse preso na mina e o outro do lado de fora. Na situação ou condição sugerida, ambos trocariam de lugar, produzindo o segundo texto, no qual aquele que foi o locutor (dentro ou fora da mina), se posicionasse no lugar do seu interlocutor. Didaticamente, consiste em dizer que os locutores A e B produziram, dois textos (um em cada aula), circunscritos em duas situações e lugares distintos, mudando suas posições-sujeito.

Os trechos de produções escritas dos estudantes foram transcritos na íntegra, sem correção. Seguem alguns desses:

Estudante A – posição-sujeito (dentro)

Estamos presos aqui nesta mina, mais tenho esperanças de logo um dia esta ai do seu lado para nós continuarmos aquele trabalho que não terminamos. [...] enquanto eu esteje aqui cuide do meu filho, pois se hoje tenho vontade de viver é por ele. Aguardo resposta do meu grande amigo e irmão.

Estudante A – posição-sujeito (fora)

Temos a certeza que vai dar tudo certo e logo-logo você vai estar aqui junto de nós. [...] Que Deus te der força para vencer mais essa batalha. Até breve.

Estudante B – posição-sujeito (fora)

Seu filho está ótimo aqui, sua mãe está cuidando dele pra ti [...].

Estudante B – posição-sujeito (dentro)

Estou fazendo o possível para ficar bem onde estou. [...] Sinto saudades de todos, aqui as pessoas são frias mas com o passar do tempo aprendo coisas novas.

Estudante C – posição-sujeito (dentro)

Estamos soterrados a uma profundidade de mais ou menos 500m, perdi quatro amigos esmagados por uma imensa pedra. Já chorei, já me desesperei, senti vontade de morrer, porém o amor que sinto por meu filho, me encoraja e me tranqüiliza [...] Estamos com alimentos suficiente para mais uma semana, acredito que você com suas influencias políticas conseguirá mobilizar imprensa, minha família, pessoas que estejam dispostas a nos ajudar.

Estudante D – posição-sujeito (fora)

[...] Todos estão mobilizados: imprensa, corpo de bombeiros, defesa civil, geólogos, engenheiros, representantes do município, estado, governo federal. O governo do Chile, que passou por situação parecida, enviou uma equipe que desembarcará daqui a duas horas no aeroporto, com equipamentos que foram utilizados em seu país, com êxito, que acelerarão o resgate. Tenha calma.

3.2.2 Segunda experiência

A gente não quer só comida

A gente quer comida, diversão e arte.

Arnaldo Antunes

Tema: A classe média brasileira

Gêneros textuais: artigo de opinião e carta do leitor.

Domínios discursivos: jornalístico e interpessoal.

A proposta dessa aula emergiu de um artigo de opinião, do qual os professores tomaram conhecimento, já que o texto foi publicado no dia 15 de abril de 2012, na coluna da Revista O Globo, jornal de considerável acesso em âmbito nacional. Segue, na íntegra, o artigo do jornalista Artur Xexéo:

BAU DO XEXÉO

Enviado por Artur Xexéo

13.04.2012 13h52m

COLUNA DA REVISTA O GLOBO (15/4/2012)

Sobre a classe média

Não gosto de axé. Nem de pagode. Nem mesmo de sertanejo universitário. Por isso, não custa nada perguntar: dá para tocar outra coisa?

Como qualquer brasileiro, me orgulho muito da nova classe média e dos oito milhões de conterrâneos que chegaram à sociedade de consumo nos últimos tempos. Consumo para todos! Mas, veja bem, para todos, o que inclui a velha classe média. É democrático o fato de voos comerciais poderem ser pagos em 17 vezes. Mais gente viajando, mais gente fazendo turismo, nem me incomodo com os aeroportos superlotados. Mas, vem cá, dá para variar o cardápio? Ou vou ser obrigado a comer barrinha de cereal para o resto da vida? Alguém já perguntou se a velha classe média gosta de barrinha de cereal? Eu não gosto. Dá pra sair um sanduíche de queijo com suco de laranja? Pela primeira vez na história deste país, a classe média representa mais da metade da população. Foi preciso a ascensão da classe C para que isso acontecesse. Políticas de pleno emprego, aumento de salário, facilitação do crédito, projetos sociais - tudo deve ser saudado, mas, por favor, pensem no trauma que vem sofrendo a velha classe média. Cresci aprendendo que profissão para valer era engenheiro, médico ou advogado. Se o sujeito não tivesse aptidão para uma dessas três categorias, tentava um concurso para o Banco do Brasil ou para a Caixa Econômica. Agora, todos gritam no meu ouvido: empreendedorismo! O certo seria ter aberto um salão de beleza, um serviço de comida pronta, uma padaria... Tarde demais! Ensinaram-me a fechar o mês sem contas a pagar. Agora, o governo me alicia: Crédito! Crédito! Crédito! E eu não quero comprar uma TV de plasma, nem um segundo telefone celular, nem quero passar férias em Porto Seguro. Na verdade, estou pensando em vender o meu freezer, o meu forno de microondas e a minha secretária eletrônica. Tornei-me um estranho no ninho. Sou da velha classe média.

A nova classe média virou objeto de pesquisa de tudo aqui no Brasil. Tem marca de eletrônicos que produz aparelhos especialmente para os novos consumidores. A tal marca descobriu que “o consumidor da classe C ama música em alto volume. O lazer se concentra nos churrascos de fim de semana, onde ocorre a confraternização. O aparelho de som é o elo entre os familiares e os amigos. Nasceu assim o primeiro minisystem para a classe C, cuja caixa de som tem potência três vezes superior à de um aparelho de som comum.” Tá puxado.

Sejam bem-vindos ao paraíso os que ganham entre R\$ 1.200 e R\$ 5.174 por ano. Mas tem que ter lugar para todo o mundo. Eu quero de volta o meu filme legendado na TV e torço pela possibilidade de passar um intervalo comercial inteirinho sem assistir a um anúncio do Supermarket. Onde foi parar a televisão da velha classe média? Sempre fui noveleiro, nunca tive vergonha disso. Assisti às novelas de Ivany Ribeiro em versão original. Mas não aguento mais tramas ambientadas na comunidade, sambão na trilha sonora, mocinha cozinheira e galã jogador de futebol. Eu quero de volta a minha novela de Gilberto Braga!

O texto foi ampla e fervorosamente debatido. Opiniões e críticas. Perplexidades. Silêncio.

Em resposta ao artigo de opinião do referido jornalista, os professores propuseram aos estudantes da EJA que escrevessem uma carta do leitor.

Estudante E

Fiquei surpresa com suas críticas preconceituosas. Você só sabe fazer este tipo de comentário ofendendo as pessoas, principalmente as da nova classe média, ou da classe C, até aquela que nem nome tem?

Estudante F

[...] a primeira coisa que fez foi criticar o estilo de música dos novos integrantes da classe de quem você não faz questão de esconder seu repúdio. [...] Dá pra perceber que está mais preocupado em não perder seu lugar na sociedade, pois a classe C evoluiu mas não deixou de se comportar como tal e agindo dessa maneira você acha que a classe média possa perder o seu valor. [...] a sensação de poder é um vício do ser humano. [...] se a democracia existisse na prática, não existiria tanta desigualdade.

Estudante G

Se você passasse um mês em uma favela ou em morro, com certeza, ia mudar o jeito de falar ou escrever. Quem mora em favela não tem muita opção como você. [...] Sua única diversão muitas vezes é escutar rádio e no fim de semana, se reunir com a família fazendo churrasco. [...] eu cresci aprendendo que trabalho é trabalho, não importa se é faxineiro, gari ou médico, ou advogado. [...] está discriminando as pessoas. [...] Você pode andar de carro, eu só posso andar de ônibus. A vida para você foi fácil pois teve tudo na mão. Eu não mas tive que correr atrás. Você é uma pessoa muito arrogante.

Estudante H

Você diz que se orgulha de nós e dos oito milhões de conterrâneos que chegaram a sociedade de consumo nos últimos tempos. Porém, cai em contradição com seu jeito preconceituoso de expressar sua opinião Tem muita coisa na classe média que eu também não gosto, mas não fico humilhando ninguém. Fique dois dias sem escovar os dentes e vai ver que não é melhor do que ninguém.[...] deixe os outros desfrutarem do que lhes é de direito.

Estudante I

Essa nova classe média, tem o direito sim, de viajar, poder comprar sua TV, seu aparelho de som. Também é democrático, a classe média ter o seu trabalho com um salário digno, para alimentar e educar sua família.

3.2.3 Terceira experiência

Tema: Gênero, família e papéis sociais do homem e da mulher

Gêneros textuais: diversos (artigos de opinião, debates, artigos científicos, episódios, entrevistas etc.)

Domínios discursivos: jornalístico e interpessoal.

Nessa experiência, meu olhar foi se aprofundando nas formas de abordagem do texto pelos professores e evidenciei um fenômeno que, aqui, nomeio de questionamento-contingência, de que tratarei mais adiante, nas análises. Esclarecemos que os textos 2, 3 e 4 são reescrituras, ou seja, passaram pelo processo recursivo.

A seguir, alguns trechos:

Estudante J

Texto 1 (março/2012) – *É comum que haja homem e mulher para nossa sociedade, isso se chama gênero que é classificado pelo sexo masculino e feminino [1] e o que for ao contrário [2] a isso ainda é encarado de forma diferente [3] pela sociedade.*

Intervenções do professor: [1] *Homens e mulheres existem!;* [2] *“ao contrário”* (?); [3] *“diferente”* (?).

Texto 2 (março/2012) – *Muitas vezes a palavra gênero aparece em contextos que esperávamos encontrar a palavra sexo. Em vez de se falar de diferenças entre os sexos, fala-se de diferenças entre os gêneros. As pessoas desavisadas podem achar que o termo é inofensivo, seria apenas um sinônimo de sexo, no entanto tal palavra esconde toda uma ideologia de gênero.*

Texto 3 (abril/2012) – *[...] Atualmente, com o aparecimento [1] do segundo tipo de [2] união entre pessoas do mesmo sexo, a situação vem mudando [3].*

Intervenções do professor: [1] *a possibilidade;* [2] *“segundo tipo de”* (?); [3] *A noção de família foi ampliada.*

Texto 4 (maio/2012) – *A emancipação da mulher, sua independência financeira, sua importância no mercado de trabalho, no orçamento familiar, na política e na formação de um novo modelo de família é fato consumado em quase toda parte do mundo [1]. Podemos observar que na maioria das sociedades, os homens sempre tiveram um papel de maior poder e de decisão, enquanto as mulheres deveriam ser submissas aos homens, tendo como principais funções o cuidado do lar e a educação dos filhos.*

Intervenções do professor: [1] *Muito bom! Só sugiro uma alteração: trazer a 1ª parte do texto para o final.*

3.2.4 Quarta experiência

Tema: Gênero, família e papéis sociais do homem e da mulher

Gêneros textuais: diversos (artigos de opinião, debates, artigos científicos, episódios, entrevistas etc.)

Domínios discursivos: jornalístico e interpessoal.

A proposta dessa aula era discutir questões de gênero, a partir do debate acerca das concepções de família e de papéis sociais do homem e da mulher que, conforme colocamos, são produções sociais e culturais, historicamente fabricadas.

O contexto dessa aula veio se produzindo em momentos anteriores, em outras aulas nas quais os estudantes da EJA tiveram oportunidade de discutir esses temas, a partir de suas situações: a transmissão de um episódio de “A feiticeira” – seriado americano, de

considerável audiência na televisão, nos anos 60; e também a presença de uma transexual, Bárbara Aires, convidada para debater questões de gênero e sexualidade com os alunos da EJA, numa roda de diálogos. As entrevistas – a primeira, para a turma do Ensino Médio II; a segunda, para a turma do Ensino Médio III – aconteceram em maio de 2012, foram gravadas por um professor e estão disponíveis no sítio do Youtube.

Retomado o debate, em outra ocasião, as leituras de textos de gêneros textuais diversos, inclusive textos não verbais, motivou os estudantes à produção dos textos, na sala de aula. Ressaltamos que os trechos 2 a 10 são processos recursivos. Todos os trechos foram transcritos, na íntegra, sem correções.

Estudante K

Texto 1 (março/2012) – *A sociedade é muito preconceituosa sobre a questão da opção sexual. Estamos no século 21 e o que está na moda é a liberdade de expressão e a escolha sexual.*

Texto 2 – *O vínculo entre família e gênero é muito forte. Eu sou Vanderson e tenho 30 anos a minha família não é muito grande [...]. No momento atual a história da minha família foi marcada por drogas, brigas, separações. Voltando para o assunto de gênero, eu pucheí o gênero da minha mãe sou calmo, manso e humilde [...].*

Texto 3 – *O verdadeiro homem é aquele que trabalha e leva o pão de cada dia para a sua família e paga as contas e não deixa nada tirar ele de sua conduta de honestidade [...]. Além de também como procriador ou reprodutor da espécie humana.*

Texto 4 – *As diferenças são muitas no meu ponto de vista. A mulher é aquela que cuida da casa e dos filhos. Há homens que acham que em nome da igualdade entre sexos, podem mudar e aceitar diferenças e entender mais o lado da mulher. [...] Mas sempre imponho o meu lugar e sabendo que o homem da casa sou eu.*

Texto 5 (abril/2012) – *Antigamente, a mulher ficava lavando roupa no tanque e cuidando dos filhos. O homem ia para o trabalho e arrumava um monte de amantes fora de casa. A mocinha ficava calada e apanhava quietinha. Porém, tudo mudou.*

Texto 6 – *Tenho uma tia chamada Valéria [...] e ela tem um filho que se chama Renan por sinal ele é gay, bonito, forte, educado e amigo me dou muito bem com ele [...] apesar de tudo sou amigo dele.*

Texto 7 – *Homens que não deixa a mulher trabalhar é machista e ciumento muito engraçado gosto de cozinhar e ajudo nas tarefas domésticas e não estou nem aí para o que as pessoas vão falar. Da mesma maneira também trabalho fora e arco com as despesas e contas a serem pagas sempre impondo o meu lugar, mas sabendo que nós dois unidos somos uma potência.*

Texto 8 (maio/2012) – *O direito do homem e da mulher são iguais apesar de existir muito preconceito cada vez mais a mulher vem ocupando o seu papel de igualdade em meio a sociedade. [...] A família é tudo na vida de uma pessoa [...]. O exemplo de uma transexual que eu conheci por sinal muito bonita e com o nome de Bárbara, me impressionou com a trajetória de vida, obstáculos, humilhação, superação e no final a vitória mais do que justa de uma guerreira que lutou pelo seu ideal e bem estar.*

Texto 9 – A sociedade trata a questão dos gêneros hoje em dia da melhor forma possível isso vejo porque o preconceito diminuiu muito. Agora sabe como é tem sempre um pra critica e testar a nossa fé. O papel da mulher é cuidar do lar das tarefas domésticas mais nada a impede de trabalhar também para que ela se torne mais independente. A família é a estrutura principal na vida de uma pessoa [...].

Texto 10 (junho/0212) – A sociedade em um momento apóia e no outro momento critica o comportamento de pessoas de gênero diferenciado do padrão estabelecido pela mídia [...] os padrões de vida e de comportamento das pessoas estão mudando estão mudando a cada dia e a cada momento. A família é o alisserce da vida de uma pessoa [...] Temos que nos unir e nos amar mais sem distinção de cor sexo e atitudes somos todos iguais. [...] Vamos educar nossos filhos em um padrão diferente mostrando a eles que todos tem o direito a liberdade de expressão e nunca humilhar, criticar ou difamar o semelhante pois ele é livre para fazer o que quer e bem entende de sua vida.

3.3 Análises contingentes

As práticas de ensino da língua portuguesa, por muitos anos, ficaram restritas, por um lado, ao ensino das classes gramaticais, das conjugações verbais e das nomeações sintáticas; por outro, às hipercorreções dos textos dos estudantes. Entretanto, ainda não é possível afirmar que essas práticas inexistem. Em muitas escolas, é provável que professores se vejam “canetando” redações, “borrando” de cor vermelha os desvios de acentuação, ortografia, sintaxe, entre outros. Nesse sentido, Britto (2006, p.117) ajuda-nos a ilustrar, mediante a seguinte situação condicional:

Se você quiser deixar um vestibulando de cabelo em pé, fale com ele sobre o exame de redação. Se quiser atiçar os ânimos de um severo professor de gramática, pergunte sobre a qualidade das redações escolares. Se quiser provocar um linguista, diga-me que “o estudante de hoje não sabe mais escrever”.

Embora muitos docentes trabalhem a partir da perspectiva de desvio da norma padrão, contrapondo-se à noção de erro, quando ensinam a língua materna; é oportuno ressaltar que, conforme considerarmos, o conceito de erro é produzido como efeito de práticas de ensino, cujas concepções de linguagem privilegiam apenas o ensino e a aprendizagem da norma padrão da língua; enquanto o conceito de desvio pode ser tomado sob a ótica do inadequado em relação a uma ou outra variedade linguística, não restrita à variedade padrão.

O intuito de escapar do erro ou do desvio pode levar os sujeitos falantes da língua a uma hipercorreção que, segundo Bagno (2011, p. 949),

trata-se do fenômeno sociolinguístico que se observa quando um(a) falante ou uma comunidade de falantes, ao tentar de aproximar de um padrão ideal imaginário de língua “boa”, acaba “acertando demais” e se desviando tanto da gramática intuitiva da língua quanto da gramática normativa.”

Quanto ao princípio sociocognitivo da hipercorreção, o autor completa:

A hipercorreção é filha da insegurança linguística. Reconhecendo em seus próprios hábitos lingüísticos formas que sofrem estigmatização por parte dos mais letrados e, para reagir a essa estigmatização, se apoderando de formas linguísticas que não pertencem à sua variedade específica, os falantes das camadas médias baixas passam a empregar essas formas “importadas” com maior frequência até que os falantes das camadas médias altas e altas. (BAGNO, 2011, p. 954)

As colocações de Bagno (2011) permitem-nos observar os efeitos produzidos nos sujeitos, tanto pelas práticas de ensino da língua que recaem na hipercorreção, quanto pelo esforço da educação, imbricado em relações discursivas e não discursivas de poder, em dar-lhe primazia, questões essas que exemplificam as críticas que fazemos. Entretanto, na intenção de descentralizar as relações de poder que permitem manter essas práticas, não podemos ingenuamente refutar o ensino da norma padrão da língua, afastando-nos da preocupação em cumprir com o compromisso ético, político e social da educação e do ensino da língua portuguesa, o de “oportunizar o domínio também desta variedade padrão, como uma das formas de acesso a bens culturais que, sendo de todos, são de uso de alguns”. (GERALDI, 2006, p. 130).

As quatro experiências produzidas, articuladas ao debate que ensaiamos – interpondo posicionamentos críticos – nesse trabalho, em todas as suas formas possíveis de contingência, permitem-nos observar que os eixos temáticos não são abordados como meros instrumentos de análise gramatical ou tema transversal, visto que, sobretudo conforme relatos dos professores, “não se trata apenas de levar textos que reflitam o eixo temático” (KARINE BASTOS E MARCELO MELO, jun.2014), mas de trabalhar o texto como objeto de análise linguística e de estratégias discursivas, a partir do qual os estudantes busquem analisar possíveis efeitos na produção de enunciados e prováveis sentidos isso produz no tecido social.

Podemos dizer que um texto é uma forma materializada da linguagem e dos discursos, mas não como representação ou como objeto que reflete o mundo, mas como aquilo que (se) cria (sobre) o mundo. Para Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p.72), “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Estabelecer relações com um texto é, também, estabelecer relações de poder entre discursos e enunciados nele produzidos e, nessas relações tornar possíveis as experiências. E o

texto é essa instância com a qual produzimos sentidos. Ensinar a leitura e a escrita de textos é ensinar modos de vida e de funcionamento do mundo.

Nessas experiências narradas, do ponto de vista da metodologia para o ensino da língua portuguesa, observamos a possibilidade de trabalhar com gêneros e modos textuais distintos, que possibilitaram mobilizar os sujeitos para produzirem linguagem, a fim de que atendessem a situações e intenções comunicativas específicas.

Quanto à primeira experiência, na notícia, de maneira geral, a intenção comunicativa é informar um fato, registrado no tempo e no espaço, revestido de caráter impessoal. Na carta pessoal, há o mesmo registro espaço-temporal, mas a intenção é narrar, contar um fato a partir de uma perspectiva pessoal, particular. Em ambos os casos, os estudantes são conduzidos a utilizar a linguagem como ferramenta para a produção de gêneros mais ou menos estáveis, articulados a sequências linguísticas narrativas, observando semelhanças e diferenças, sem que haja necessidade de expor, didaticamente, as características que os discernem.

Na segunda experiência, a leitura de um artigo de opinião possibilitou o contato com um gênero relacionado às intenções de tratar de um determinado acontecimento sob uma perspectiva particular. Há uma economia de argumentos que funciona para persuadir o leitor. Podemos afirmar, inclusive, que há uma intenção publicitária e, de certo modo, mercadológica no artigo de opinião, visto que seu produto, o discurso, sob a forma da opinião sustentada por argumentos, deve ser consumido pelo leitor.

Na terceira experiência, o olhar se desloca para a análise das intervenções dos professores, a fim de operar a reflexão por parte dos estudantes da EJA acerca de alguns sentidos produzidos por determinados enunciados em seus textos.

Na quarta experiência, operamos outro deslocamento, com objetivo de analisar os processos de reescrita do texto, como possibilidade de colaborar para produzir tanto a ampliação da complexidade do pensamento dos estudantes, quanto outros modos de subjetivação.

Sabemos dos perigos de afirmar as propostas dessas aulas enquanto práticas de ensino que podem ter como efeitos algo que nem sempre é visível, nem calculável, mas algo contingente. Ainda que seja possível apontar, nos textos dos estudantes apresentados, as inúmeras formas de organização do pensamento, de exposição das subjetividades, da norma padrão aplicada ou não, a questão a que também nos atemos é como se produz na EJA tais condições, de modo que seja possível outras formas de fazer, pensar, ser. A relação linguagem-sujeito-subjetividades, educação e práticas de ensino podem ser pensadas a partir

da questão que já expusemos anteriormente e que tem a ver com os modos *como* se produzem sentidos e saberes, a partir das experiências.

Em algumas de suas obras, Larrosa (2002; 2004; 2007) trata da questão da experiência em articulação com outras práticas e operações que mobilizam a leitura e a escrita. Produzir experiências, no mundo moderno, tem se tornado uma prática rara. Tomamos por empréstimo a concepção de experiência trabalhada pelo autor que, em seus estudos, afirma ser a experiência “algo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21).

Numa perspectiva foucaultiana sobre a produção de linguagens, sujeitos e subjetividades, a experiência é algo também produzido a partir de determinadas condições. Entretanto, Larrosa (2002) não se refere ao acontecimento como algo dado que decerto desencadeará experiência; esta é possibilidade e não resultado de um acontecimento.

Todos os dias pessoas morrem, outras se casam, têm filhos. Viadutos e pontes desabam. Pessoas, aviões e ônibus são sequestrados. Famosos se separam, traem seus parceiros. Pessoas ganham na loteria, perdem tudo nas enchentes que assolam as metrópoles mal estruturadas. Todos os dias, horas, minutos coisas acontecem e estampam os jornais, as revistas, as redes sociais. Viram notícia. E nem sempre o que nos acontece vira notícia. Sobretudo, na atual configuração social, temos medo, inclusive, de virarmos notícia, haja vista a mídia contemporânea no uso de dispositivos pedagógicos¹⁹, eficazes em tornar as vidas um eterno drama e transformar as histórias de vida em profundas tragédias.

O que expusemos está intimamente articulado ao pensamento de Walter Benjamin. Em um ensaio sobre a pobreza e a experiência, em 1933, Benjamin (1986) aponta a experiência do ponto de vista de sua raridade e, sendo rara, empobrece a existência do homem moderno. E, dessa pobreza, resulta uma nova barbárie:

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 1986, p116)

Os aparatos da pós-modernidade, produzidos social, cultural e historicamente, concorrem para a pobreza de condições de se produzir experiências. A mídia, os cenários socioeconômicos, as produções de demanda de mercado e de consumo na sociedade capitalista; por um lado, a demanda de trabalho, por outro lado uma oferta que não atende à

¹⁹ Sobre o dispositivo pedagógico da mídia, sua fabricação, seus usos e efeitos, cf. FISCHER (2002).

necessidade e à luta pela sobrevivência, tudo ajuda a produzir um aceleração, uma excitação exacerbada que não nos permite ver, sentir, pensar – com calma.

Todos os dias, nós damos e recebemos notícias, ouvimos e contamos histórias, vamos ao trabalho e dele retornamos, transitamos pela cidade sem que nada nos aconteça, sem que nada nos afete, sem que nada nos capture o olhar e a escuta: “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm”. (LARROSA, 2002, p. 19)

A possibilidade da produção de práticas que permitem esse gesto de interrupção e essa captura do olhar e da escuta de que fala o autor é potente e tem a ver com a potência de invenção: tanto dos professores que inventam as práticas de ensino, quanto dos estudantes que inventam os sentidos produzidos nestas e com estas práticas.

Rocha (2010, p.38) ressalta que Deleuze “vincula a potência da atividade de ensino ao exercício da solidão [...], pois é singularização, expressão única do múltiplo que emerge no campo da ação do sujeito e não dentro dele”. Entende-se que essa “expressão única do múltiplo” – de que fala Deleuze – relaciona-se às formas e aos modos como o sujeito se relaciona com as múltiplas vozes do texto e, a partir delas, com os discursos aos quais são atribuídos sentidos e significações únicos, singulares, subjetivos; e esse movimento não emana do sujeito, mas é produzido a partir de sua ação e das relações estabelecidas entre ele e os discursos.

Segundo a mesma autora, para Deleuze a atividade docente se define como inspiração, ensaio que busca o tom, momento de encontro, cujo ensaio é imprescindível para “criar um tempo-espaco acontecimento, experiência em que as ideias e os conceitos sejam dispositivos para cada um, a seu modo, e para todos”. (ROCHA, 2010, p.38-39). Geraldi (2010, p. 95) afirma que o professor deve ser um sujeito “capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, pra transformar o vivido em perguntas”.

Dessa forma, compreendemos que, a partir de Deleuze (in ROCHA, 2010), uma aula é um momento de formação, um acontecimento de caráter coletivo e, ao mesmo tempo, singular que produz sentidos e significações específicas em cada um dos sujeitos, cujas subjetividades são produzidas por esses atravessamentos de discursos e enunciados, nas arenas discursivas de “cada um” e de “todos”. Em consonância com esse pensamento, retomamos Geraldi (2010, p.100), para o qual “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado.”

Inicialmente, tomando como exemplo a primeira experiência, os estudantes são colocados em contato com um texto circulante em seus cotidianos, já que a notícia é de certa maneira, corriqueira. Mediante um acontecimento publicado em forma de notícia, em um jornal, os estudantes da EJA mantêm relação, no espaçotempo, com um gênero textual, cuja intenção comunicativa é informar um fato, descrever um acontecimento, sem pretender defender uma posição sobre o assunto, reforçando seu caráter informativo, ou seja, um gênero textual com o qual os estudantes já têm familiaridade.

A segunda experiência permite-nos deslocar o olhar para as práticas de opinar, dizer, falar e se expor. Dependendo das escolhas, a leitura de um artigo de opinião na sala de aula pode ser um excelente mote para debate. Entretanto, os sentidos produzidos pelos enunciados presentes no artigo de Artur Xexéo, não somente foram motivos de críticas por parte dos estudantes, como esses sentidos foram capazes de lhes afetar de tal forma, que atravessam seus olhares, suas intimidades, seus modos de vida. Para a maioria dos estudantes, o artigo não suscitou apenas críticas, mas provocou indignações, constrangimentos, deslocamentos, conforme transcrevemos:

[...] Como qualquer brasileiro, me orgulho muito da nova classe média e dos oito milhões de conterrâneos que chegaram à sociedade de consumo nos últimos tempos. Consumo para todos! [...]
Eu quero de volta o meu filme legendado na TV e torço pela possibilidade de passar um intervalo comercial inteirinho sem assistir a um anúncio do Supermarket. [...] não aguento mais tramas ambientadas na comunidade, sambão na trilha sonora, mocinha cozinheira e galã jogador de futebol. (XEXÉO, 13.abr.2012)

É notável que os enunciados e os discursos produzidos nesse texto causam estranhamento a muitos de nós, tanto pelos pré-conceitos que emergem dos discursos que, devido à crença de autoria dessas enunciações e dos usos de argumentos de autoridade, permitem não somente produzir verdades, mas transmiti-las e ensiná-las como absolutas, quiçá científicas, inclusive, passíveis de consumo. Parte-se de um *ethos* discursivo²⁰, de um ato de enunciar um modo particular de perceber a vida, que opera por meio de argumentos, para um modo de ensinar formas de perceber a vida. Esse movimento é atravessado por relações de poder que implicam resistências.

As formas de resistência a esses discursos enunciados pelo jornalista Xexéo emergem dos textos dos estudantes que, em suas escritas e seus modos de uso da linguagem, denunciam

²⁰ Para Maingueneau (2008, p.17), o *ethos* discursivo “é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica”.

formas de assujeitamento, questionam aquelas verdades por intermédio do interdiscurso²¹, do confronto do dito com suas formas próprias de produzir verdades, instaurando e enunciando um não consumo desses discursos, dessas ideias – e, se é que podemos assim dizer, de ideologias – engendradas no texto.

Podemos sugerir que o estudante F busca operar um questionamento a partir da crítica da produção de posições sociais e de relações entre essas e os “esperados” comportamentos de pessoas incluídas nessas classes sociais às quais, tanto o autor, quanto a estudante se referem. O estudante não somente critica essas produções, como evidencia suas relações com a questão do poder.

No caso do texto do estudante G, a crítica se instaura a partir dos territórios de pertencimento dessas classes sociais enunciadas no texto. Ele relaciona esses territórios aos modos de fala e escrita, mas entendemos que o estudante não está se referindo, necessariamente, ao tipo variedade linguística utilizada no artigo de opinião pelo jornalista, mas aos modos de dizer; o que tem a ver com a produção daquilo que é possível enunciar a partir do lugar do qual possível falar: “Se você passasse um mês na favela ou no morro, com certeza, ia mudar o jeito de falar ou escrever” (Estudante G). É possível que ele tenha se referido ao fato de que, se ao jornalista fosse dada a oportunidade de produzir experiências em outros territórios, seus modos de perceber a vida teriam sido produzidos de outra forma, permitindo enunciar outras coisas, alheias ao seu atual discurso, como se pretendesse dizer que o jornalista só disse o que disse, porque não passou por experiências tais que modificassem seus modos de existências, de percepção e de entendimento.

Nossas intenções com essas colocações não se inscrevem numa especulação dos fatos, mas na investigação contingente de como se produzem esses discursos, como essas relações de poder os atravessam e como se produzem as possibilidades de resistências, mediante essas potentes práticas de leitura e escrita na sala de aula com alunos da EJA. A incerteza de que a leitura desse artigo de opinião tenha possibilitado esta ou aquela experiência, ressoa na escrita dos estudantes, em seus gestos possíveis de indignação e usos da escrita que nem sempre vão seguir fielmente a orientação do professor – de escrever uma carta do leitor, que apresente todas as características do gênero ao qual pertence – posto que, para nós, isso também sugere uma resistência dos estudantes aos modos prescritos que buscam categorizar os usos da língua.

²¹ Segundo Maingueneau (1989), o interdiscurso pode ser considerado como um conjunto de discursos que mantém uma relação discursiva entre si.

O estudante G não só produz um texto que se assemelha a uma carta do leitor, enquanto gênero textual, como, intuitivamente – já que é uma carta – opera, na interlocução, com modos textuais articulados: a argumentação e a narração: “Quem mora em favela não tem muita opção como você. [...] Sua única diversão muitas vezes é escutar rádio e no fim de semana, se reunir com a família fazendo churrasco. [...] eu cresci aprendendo que trabalho é trabalho”.

Os estudantes H e I permitem emergência, nos seus textos, daquilo que não significa somente a negação do consumo dos discursos produzidos pelo jornalista. O primeiro encontra contradições nas proposições trazidas por Xexéo, concorda com algumas dessas, confrontando modos de vida; mas seu deslocamento é incerto na afirmação de posições: “[...] deixe os outros desfrutarem do que lhes é de direito” (Estudante H). O segundo, instaurado em seus lugares de fala, embora seu deslocamento também se mostre contingente, permite-se, a partir disso, falar, reafirmar suas posições-sujeitos e seu modo de compreensão de um conceito: “Essa nova classe média, tem o direito sim [...]. Também é democrático, a classe média ter o seu trabalho, com um salário digno” (Estudante I).

O caráter inventivo dessas práticas de ensino não está, necessariamente, no uso dos gêneros textuais como textos, objetos de estudo da língua. Também isso, mas não somente; posto que, segundo nosso entendimento, os textos não são potentes em si, mas contingentes são as formas como permitimos vê-los e é isso que acreditamos poder tornar potentes tanto o texto, quanto as práticas que a partir dele se permitem. No texto, a língua “se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que se remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”. (GERALDI, 2002, p. 135).

Compreendemos como caráter inventivo não a leitura da notícia, algo também cotidiano, ou do artigo de opinião, visto que, segundo Larrosa (2002), nem sempre isso pode fazer com que algo aconteça; mesmo considerando que, no caso da notícia, as condições do acontecimento surgem como algo inédito na história, em que trinta e três trabalhadores ficaram presos em uma mina por 69 dias. De fato, isso não acontece sempre, e é nesse sentido que acreditamos que as práticas que colocamos em exposição neste trabalho ajudam a problematizar a questão do informatarismo colocado por Dias (2011), bem como da crítica ao excesso de opinião que rarefaz as experiências, também percebida em Larrosa (2002); ambos a partir de Benjamin (1996):

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está a serviço da informação. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIN, 1996, p. 203 apud DIAS, 2011, p.70)

Analogamente, se nós compreendemos a formação oferecida pela escola como constituição de sujeitos, conforme viemos discutindo, as práticas de ensino da língua portuguesa na EJA não podem manter a continuidade de suas produções sob os vieses do utilitarismo, da formação unilateral para o trabalho e da informação confundida com a produção de saber, conforme ainda é perceptível em algumas instituições; posto que, para Larrosa:

A informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma in experiência [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. [...] A obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça”. (LARROSA, 2002, p. 21-22)

Essa colocação é ampliada por Dias (2008), ao tratar das possibilidades de produzir linhas de fuga, que muito condiz com as propostas que expusemos, ao permitir outras formas de leitura – e do que fazer com ela - da notícia e do artigo de opinião, práticas essas chamadas de “tentadoras” pelos professores que as ensaiam, também no sentido de que se constituem como tentativas: de ver o ensino, e de fazê-lo, de outro modo.

A informação circula, sem pedir licença, nos jornais, nas rádios, revistas, internet, nos meios de comunicação de um modo geral, influenciando e enclausurando os modos de conhecer, de sentir, de fazer de cada um e de todos para aquilo que rege o mercado. Mas, através da liberdade de narrar, Benjamin [1996] aposta na amplitude da experiência. Com efeito, pela experiência há possibilidade de fuga dos dogmas do informatarismo. (DIAS, 2011, p. 70)

Dessa forma, produzimos, na primeira experiência, o sentido de que os estudantes são tentados a viver um fato noticiado em jornal como um acontecimento – posto que, certamente, para aqueles que realmente viveram a situação, isso deve ter sido para eles um acontecimento, no sentido deleuziano, segundo exposto anteriormente por Rocha (2010). A partir disso, os sujeitos implicados na produção textual deveriam produzir os sentidos que a condição de confinamento lhes permitia; e depois, enunciá-los e dizê-los, produzir e expor sentimentos que não eram os seus, mas de quem só poderia sentir revivendo, experimentando

aquelas circunstâncias. Por conseguinte, experimentar, viver a condição do outro por intermédio da criação de um personagem, da produção desse outro, de um duplo que deveria sentir, ver e enunciar.

O que compreendemos é que essa primeira experiência, como prática, demanda dos sujeitos uma série de operações e usos de técnicas de si, no sentido de que operem sobre si mesmos e com isso façam coisas que, justamente pelas incertezas que essas operações possam produzir, institui-se a possibilidade de fuga tanto daquilo que práticas de ensino tradicionais poderiam produzir, quanto de outros efeitos possíveis; práticas cujos efeitos – embora não sejam visíveis e não possamos dizer aquilo que são – podemos afirmar como aquilo que não são, podendo vir a ser, devido às suas contingências.

As duas primeiras experiências permitem, ainda, linhas de fuga, à medida que permitem tomar os textos e seus sentidos como produções e não como determinações; abarcam a possibilidade de trabalhar com os gêneros textuais – notícia e artigo de opinião – de forma incerta, não determinada, imprevista. Possivelmente, numa aula tradicional com sujeitos da EJA, seria previsível estudar *sobre* esses gêneros, lendo uma notícia ou um artigo de opinião; em seguida, escrevendo uma notícia ou um texto dissertativo-argumentativo sobre os temas e entregando as redações ao professor, responsável por corrigir os erros de gramática. Entretanto, numa aula-acontecimento, há a produção dos possíveis e dos imprevisíveis: efeitos, ensaios, experiências; mediante os quais resistamos à pobreza de experiências, tornando provável que se rarefaça não a experiência em si, mas sua pobreza.

Obviamente, parte-se do princípio que os estudantes da EJA (Ensino Médio) já tenham, em suas trajetórias de vida, lido notícias, artigos; escrito e recebido cartas. Por isso, a questão não é, necessariamente, ensinar a ler e/ou escrever uma notícia, um artigo ou uma carta, mas promover condições de *como* produzir coisas com esse saber, ao poder dizer, opinar, organizar o pensamento, alternar posições narrador-personagem-leitor e funções sociais. E nisso, essas práticas podem ajudar a produzir outras formas de ensino ao permitirem fazer outro daquilo que temos (somos).

Essas são algumas problematizações, mediante as quais não podemos afirmar que experiências os sujeitos da EJA produziram, ou até mesmo se as produziram nessas operações sobre si, sobre os textos, sobre a vida. O que podemos é sugerir que há um movimento que permite deslocar os sujeitos de suas condições quando se propõe que eles mudem de posição no processo interlocutivo: na primeira experiência, aquele que está fora (da mina), sente, narra a vida ao seu modo, expõe seu olhar; aquele que está dentro (soterrado), sofre, narra a sobrevida ao seu modo e, se não pode de lá sair, expurga aos menos o seu olhar para fora

daquele lugar; seu interlocutor está equidistante, mas ali: “Estamos presos aqui [...] tenho esperanças de logo um dia esta aí do seu lado” (Estudante B), “[...] aqui as pessoas são frias” (Estudante C), também a vontade de morte: “[...] senti vontade de morrer”; na segunda experiência, a mudança de posição no processo de interlocução que faculta olhar o outro, observar os modos como operam, as formas como e os lugares de onde é possível produzir as percepções isentas de neutralidade, porque atravessadas pelo poder.

Nesse sentido, tanto a leitura quanto a proposta de narrativa, permite mobilizar a imaginação a fim de produzir linguagem e saberes que são particulares: o saber da experiência. Quanto a isso, Larrosa (2007, p.137-138) destaca que, para Gadamer, “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não sofrem a mesma experiência”, posto que a experiência é algo inevitável a nós, já que “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida”.

Mediante isso – e conforme colocamos anteriormente – não é possível inferir que experiências sofreram os estudantes submetidos a essa prática de ensino que, aqui está exemplificada e nomeada como primeira experiência. Entretanto, podemos afirmar que, segundo exposto por Larrosa (2007), o que essas práticas de ensino permitiram inscreve-se na contingência, ou seja, práticas que tornaram possível reviver uma experiência que não foi propriamente a deles; reviver um acontecimento – o soterramento – que não ocorreu com eles; sentir uma dor e uma saudade que também não lhes pertencia; Mas o que foi possível produzir através dessa prática: o desespero alheio, o olhar do outro, a vozes e as histórias que não eram as suas; outros modos de vida que se deslocavam e que se produziam nos perigos de existir e de não mais resistir.

Assim, permitimo-nos colocar a possibilidade de produzir práticas de ensino da língua portuguesa que não sejam somente aulas de Português. Obviamente, há uma série de questões estritamente referentes à língua e à linguística das quais poderíamos tratar a partir dos mesmos textos. Mas, ao menos neste trabalho, essas não são propriamente as questões para as quais nosso olhar se dirigiu; o que não significa que haja questões importantes a serem tratadas e analisadas futuramente. O que pretendemos é ensaiar experiências a partir de outros modos de ver. Ensaiair outras maneiras de olhar. Permitirmo-nos operar o ensaio: “[...] girando em torno da experiência na leitura e na escrita, elaborando a relação entre experiência e subjetividade, e entre experiência e pluralidade, tentando problematizar [...]”. (LARROSA, 2004).

Aprendemos com as experiências alheias, ensaiando relações, posições, leituras e escritas. E aprendemos também com as experiências dos sujeitos que aqui expomos, porque

nos permitem colocá-las no lugar do acontecimento, daquilo que nos toca, nos afeta. Assim, nessa experiência de narrar outras experiências, tornamos possível nos transformarmos em sujeitos da experiência, “territórios de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. (LARROSA, 2002). É isso também que essas experiências nos ensinam, enquanto professores: outros modos de ver e enunciar o outro, de ler e escrever textos, ensaiando modos de agir com eles.

Nas terceira e quarta experiências, observamos o funcionamento do que Larrosa (2004) chama de “operação ensaio”. Para o autor, essa operação envolve as questões do presente, da autoria, da crítica e da escrita.

Durante o processo de pesquisa, a partir da perspectiva sociodiscursiva (MARCUSCHI, 2008) da produção textual e das leituras dos textos de estudantes da EJA, observamos como se procedia à correção das redações. Leituras mais atentas possibilitaram ver, como questão recorrente, que os professores intervinham nos textos de seus alunos, interpondo questionamentos, mais frequentemente em relação aos múltiplos sentidos subjacentes ou não à emergência de certos enunciados, do que propriamente em relação à correção gramatical, ortográfica e/ou sintática, embora essa também esteja presente nos apontamentos desses professores, conforme de identificou nas produções dos estudantes.

As redações propostas, incluindo aquelas apresentadas nas quatro experiências que expusemos, eram continuamente analisadas pelos professores e retornadas aos estudantes, num processo cíclico que, em alguns casos, era aleatório e não linear. Isso constitui uma estratégia de ensino de produção textual que não só refuta os moldes universalizados de correção das produções textuais dos estudantes, como também privilegia a análise textual discursiva, porque consiste em “um processo recursivo continuado para uma maior qualificação do que foi produzido. O processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.122).

Esse processo recursivo proposto pelos professores da EJA em suas práticas de ensino pode também funcionar como criação de múltiplas possibilidades de exercício da autoria e do pensamento, no ir e vir, no ler e reler o que se escreveu, no pensar e repensar modos de ver e de sentir as coisas que estão no mundo, inventando efeitos que transbordam o pedagógico ou “disciplinar”, que atravessam os sujeitos produzindo efeitos não imediatamente visíveis ou elucidáveis, mas possibilita a esses sujeitos tomar a posição de criadores, de autores, sujeitos de histórias e do inacabado. Nisso, vemos a invenção da existência como possível.

De forma semelhante, nas terceira e quarta experiências, o uso de estratégias de análises das produções textuais pelo professor como processo recursivo permite aos estudantes ensaiar a escrita, e as releituras daquilo que foi escrito em seus textos podem instituir outras formas de questionamento que permitam ensaiar o pensamento em sua complexidade e inventividade.

Deleuze (1976), ao problematizar a produção dogmática do pensamento, encontra em Nietzsche (apud VASCONCELLOS, 2005), a reversão da imagem moral do pensamento, a partir da proposta de uma nova imagem, com a introdução das noções de sentido e valor no exercício do pensar: “o pensamento não pensa sozinho e por si mesmo, como também não é perturbado por forças que lhe permaneceriam exteriores. Pensar depende necessariamente das forças que se apoderam do pensamento”. (VASCONCELLOS, 2005, p.1219).

Na terceira experiência, no debate sobre gênero, família e sexualidade, ao analisar as redações dos estudantes, desde suas primeiras escrituras aos textos finais, segundo colocamos, os professores não somente fazem apontamentos relativos às construções sintático-semânticas e ortográficas, mas operam aquelas forças – por meio de relações de poder – que se “apoderam do pensamento” do estudante. É possível observar esse movimento, esse deslocamento, mas também ampliação da complexidade do pensamento na construção do processo recursivo.

Aquilo que nomeamos anteriormente como *questionamento-contingência*, mediante as intervenções feitas pelos professores ao analisarem as redações de seus alunos, consiste na produção inventiva de algo – cujos efeitos são contingentes, imprevistos – capaz de atravessar, por meio de relações de poder imbricadas na “fala” do professor, as formações discursivas dos estudantes, seus modos de ver e enunciar as coisas do mundo; no entanto, não de maneira a fazê-los pensar de determinada forma, mas de relativizar, contingenciar seus pensamentos, tornando possíveis outras formas de pensar e de enunciar, ancoradas em outros regimes de visibilidade.

Ainda sob essa perspectiva, sugerimos a abertura de um parêntese para a seguinte problematização: a outra possibilidade de nomeação, dessa operação que descrevemos, como um “questionamento-contingente” não nos pareceu adequada posto que, nessa outra possibilidade de construção dos usos da língua, na formação da palavra composta, tendo como segundo elemento o adjetivo “contingente” e não o substantivo “contingência” nos levaria a constituir outra lógica de sentido ao termo que nos propusemos a descrever. Em “questionamento-contingente”, o que se torna incerto é o questionamento, sentido atribuído pelo adjetivo ao substantivo, o primeiro termo. Entretanto, nos usos possíveis da língua,

naquilo que podemos fazer dela e daquilo que podemos produzir com ela, nos interstícios dos deslocamentos de sentido, acreditamos ser mais potente enunciar um “questionamento-contingência”, à medida que, no uso de dois substantivos, disputando entre si o poder na produção de sentidos, numa relação de forças e possíveis resistências, o que permitimos tornar visível se relaciona não à contingência do questionamento operado pelos professores nos textos de seus alunos, mas às contingências, às incertezas, às imprevisibilidades dos efeitos que essa operação é capaz de produzir; o que, para nós, institui uma linha de fuga, uma possibilidade de ensaiar práticas capazes de problematizar a produção dogmática do pensamento de que fala Deleuze, implicadas a produção científica, a produção de verdades e a produção da vida.

Larrosa (2004, p.32), ensaiando a operação ensaio, diz que este é “[...] uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita”. Ensaiar é produzir contínua e fluidamente o pensamento na escrita e na vida, é um exercício de contingências “históricas, contextuais e, portanto, subjetivas”, é uma maneira de experimentar outras formas de pensar, de refletir sobre a vida, de problematizá-la. E é nesse ensaio, nessa escrita – que também é a escrita de si – que se torna possível relacionar ensaio e experiência, “ensaio como uma das linguagens da experiência”.

Nessas análises, viemos também ensaiando, na fluidez do pensamento, a invenção do questionamento-contingência, inclusive considerado como processualidades. Nas produções do estudante J, do texto 1 ao texto 4, vemos operar o questionamento-contingência capaz de instaurar outros regimes de visibilidade e, por conseguinte, outros regimes de produção de verdades e de subjetividades – alertando para o fato de que estas constituem-se “[...] no seio de lutas por imposição de sentido, na história da produção de efeitos de verdade” (FISCHER, 2012, p. 60) e que, na leitura deleuziana de Foucault, a constituição de saberes tem a ver com combinações do ver e do falar, ou seja, dos limites do que é visível e enunciável numa época, sem que ambos se confundam entre si. (LÉVY, 2007).

Nessa terceira experiência, mediante técnicas de fazer ver e falar, os professores, por meio dessas operações de visibilidade, se apoderam do pensamento dos estudantes, introduzindo, mediante perguntas, a problematização de conceitos, discursos, sentidos e realidades: no texto 1, o que é “ser ao contrário”, o que significa “ser diferente?”; no texto 2, num processo recursivo, o estudante ensaia a escrita produzindo linguagem de outra forma, é mais notável a clareza com a qual consegue produzir e enunciar seu pensamento; no texto 3, os professores questionam a noção de “aparecimento” e, por meio dessa operação, relativizam o sentido atribuído social e historicamente a essa outra forma de união entre as pessoas,

quando enunciam-na como “possibilidade”, suscitando a reversão do pensamento, fazendo vê-la não somente como uma produção - e não algo dado e determinado, como no “aparecimento”- , mas também como algo incerto, como uma outra forma de união entre as pessoas que não pode ser necessariamente inscrita em uma união de “segundo tipo”, conforme enuncia o estudante. Enfim, no texto 4, evidenciamos, por meio da reescrita do estudante, uma outra forma de organização do pensamento, inclusive notável pelos usos da língua de maneira mais clara, coesa, coerente e precisa.

Podemos afirmar, mediante a visibilidade que demos à terceira experiência, que essas práticas inventivas, de certa maneira, impossibilitam a produção de efeitos que possam se confundir com – ou se assemelhar a – outros, cujas práticas de ensino tradicionais provavelmente ajudariam a produzir na experiência dos estudantes com os textos, com os usos da língua. Sendo outras práticas, provavelmente produzem outros efeitos, tanto na incerteza do ser, quanto na afirmação de um “não-ser”.

A constituição daquilo que não somos exige o exercício de um “ensaiar-se”. Constituir o “ser”, na afirmação do “não-ser”, permitindo operar a si mesmo, engendrando-se nessas relações de poder; ensaiar uma “relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si” (DELEUZE, 2005, p.108), o que entendemos como constituição de uma prática de liberdade no presente.

Ensaíamos nossa experiência com o texto de Larrosa (2004, passim) que, em seus próprios ensaios sobre o pensamento de Foucault, nos ajuda a conceber o ensaio e a produzi-lo: no presente, pensar o “entre”, pensando-escrevendo num tempo que é fugaz e finito; na primeira pessoa, exercitando a autoria num pensamento que “escreve e que escreve sobre si mesmo”, mas que também “se faz escrita, se pensa como escrita e, no limite, se dissolve em escrita”; a crítica, exercitando o distanciamento “entre nós e de nós mesmos”, tornando possível pensar a crítica como “um exercício de liberdade”; a escrita, exercitando a conscientização da própria condição da escrita como um dos lugares do ensaio, “uma experiência na qual se decidiria o que nos é dado dizer e o que nos é dado pensar, ao mesmo tempo, no presente, na primeira pessoa”.

Na quarta experiência, também vemos operar o ensaio, através do uso da estratégia de construção textual como processo recursivo. Por meio da produção de experiências, através das entrevistas com a transexual, Bárbara Aires, e da relação com outros textos de gêneros distintos – a entrevista, o episódio, o debate; as imagens não verbais – institui-se como possível o estudante dar outros sentidos aos temas debatidos, ressignificando conceitos e

concepções engendradas em seus próprios modos de ver e enunciar, a partir da experiência produzida, nos interstícios, com outras histórias de vida e formas de existência.

Nos textos do estudante K, buscamos tornar visível o funcionamento da operação ensaio articulada ao processo recursivo. Esse consiste numa estratégia que abre linhas de fuga, permitindo abrir espaços, constituindo condições para que aquele funcione, à medida que o ir e vir do texto, em tempos e momentos distintos, permite ensaiar escrita e crítica; escrevendo e, depois, se distanciando do dito; em seguida, reescrevendo o dito no presente, de outra forma, operando sobre o pensamento e sobre suas formas de produção. Mediante práticas de ensino que utilizam o processo de análise textual discursiva como estratégia, o estudante K produz seus textos – aqui, exemplificado do primeiro ao décimo. No uso dessa estratégia, institui-se a possibilidade de “construção e desconstrução” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.122) como um ensaio, capaz de operar sobre os saberes, fazendo-os outros, potente em permitir outras formas possíveis de produção de linguagem, que dão contingência à construção daquilo que somos, daquilo que vemos e de como enunciamos tudo isso que nos passa, deixando suas marcas. Assim, num autoensaio, numa operação de si sobre si e sobre o outro, tornar-se sujeito da experiência, esse “território de passagem”, de “ex-posição” e de singularidade, produzindo modos de subjetivação nos quais a experiência é “um primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. (LARROSA, 2002, p.24-25)

Conforme explicitado por Dias (2011, p.70), “ligar estes conceitos à temática da adulez pode proporcionar tensões nas teorias antes trabalhadas, bem como problematizar a lógica do informatismo, que dogmatiza e aprisiona a experiência, acelerando-a”. Nessas práticas que expusemos, ler um texto, mediante concepções com as quais operamos, não é decifrar os códigos da escrita. Ler um texto, de certa maneira, consiste em estabelecer atravessadas relações entre os muitos discursos, as múltiplas vozes e as incertas “verdades” neles enunciadas. Esse movimento é potente no sentido de permitir aos sujeitos produzir e inventar novas formas de ver, perceber, sentir; de ler e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa trama imbricada de discurso e poder, nessa linha feiticeira dos riscos e dos perigos, coube-nos analisar *como* certas práticas de ensino de língua materna produzem sujeitos e modos de subjetivação a partir de determinadas concepções de linguagem, língua e ensino e por meio de currículos historicamente fabricados e praticados em territórios de educação formal, cujas práticas consistem em ensinar, aprender e produzir saberes e experiências na e a partir das relações sociais, dentro e fora da escola.

O mote dessa investigação acerca de possíveis subjetividades produzidas nas e pelas práticas de ensino da língua portuguesa não se encerrou naquilo que se produziu ou no que ainda se produz sob uma perspectiva tradicional dessas práticas, conforme exposto; visto que descrevê-las consistiria em reverberar a lógica que as mantiveram como verdade absoluta por muitas décadas. Entretanto, não é possível afirmar que essas práticas inexistam entre professores e instituições, ou que deixaram de ser orientadas por pensamentos consonantes a normativismos e prescritivismos, cujos esforços consistem em manter a tradição, a hegemonia.

Importou-nos, contudo, investigar o funcionamento dos discursos e como se procede à produção dessas formações discursivas, no que tange às possibilidades de pensar as propostas de currículo integrado, de trans e interdisciplinaridade e, sobretudo, de ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos, objeto de nossa investigação, de maneira alheia às práticas de ensino ditas tradicionais, analisando, ainda, os efeitos por elas produzidos.

Entendemos que aquilo que o sujeito enuncia está atravessado por formações discursivas produzidas nas relações de saber-poder. Sob essa perspectiva, a produção de um currículo fundamentado no pensamento pós-estruturalista, consideraria, segundo Silva (2010), as relações de poder como campo de disputas que permitem constituir significados, conhecimentos e “verdades”.

Nesse sentido, currículos e práticas de ensino estão atravessados por vozes, posições-sujeitos e pela pluralidade de relações que os constroem. Assim, o ensino da língua materna deveria considerar essa pluralidade de vozes e as relações por meio das quais significados, sentidos e discursos são produzidos, contingente e descontinuamente.

Partimos do pressuposto de que toda seleção e toda escolha nunca é neutra. A neutralidade do discurso, inclusive, é algo amplamente criticado no pensamento pós-estruturalista, visto que está atravessada por relações de poder.

Nesse sentido, é possível afirmar que o trabalho pedagógico com leituras deveu-se, primeiramente, à variedade de gêneros textuais e de situações comunicativas, às condições de suas produções, bem como à variabilidade de linguagens neles utilizadas, posto que essa forma de conceber as práticas de leitura na escola concorre para a valorização da heterogeneidade dos discursos e da pluralidade de vozes, enunciações e enunciados, nesse território de lutas, no qual se instituem essas relações de saber-poder.

A fim de constituir uma formação de maneira estética e inventiva, os sujeitos precisam criar e produzir outras formas de conhecer e de estabelecer relações na interlocução com textos, discursos, enunciados, visando à produção de efeitos igualmente estéticos e inventivos em suas formações como sujeitos, possibilitando a invenção de outras práticas.

As práticas de ensino, bem como as práticas de leitura e de escrita, são práticas concretas materializadas por intermédio do discursivo e do não discursivo. O trabalho com a leitura implica considerar os textos de maneira não superficial, não instrumental – que se aterá a “desvelar” as estruturas gramaticais neles presentes –; mas, de forma estética e inventiva, constituí-los em suas historicidades, em suas discursividades e descontinuidades; compreendê-los como território de lutas entre sistemas de significação e campos de sentido.

Nesse caminho, a presente dissertação constituiu um esforço inicial de fazer alguns apontamentos e estabelecer algumas relações possíveis ao analisar o funcionamento de práticas (discursos, currículos, ensinamentos) em seus deslocamentos, assim como suas ressonâncias e seus efeitos nos modos de subjetivação, na relação com processos de produção discursiva de concepções de educação, formação e linguagem, que subjazem no pensamento educacional.

Teorizar sobre formas de ensinar é também praticá-las, à medida que a teoria é, senão outra coisa, a própria prática. A dicotomia entre significante e significado, ora afirmada pelo estruturalismo, fora produzida historicamente; bem como são produções históricas e sociais as críticas que se fazem a ele e ao pensamento cartesiano, que tanto contribuiu para a produção de modelos e práticas de ensino disciplinares e fragmentárias.

Pensar um projeto de formação implica refletir sobre as formas-subjetividades produzidas por essas práticas. Importou-nos saber como, em territórios de educação formal, essas práticas – sobretudo as de ensino da língua materna – podem constituir um potente movimento na descontinuidade dos moldes de educação e formação que se têm produzido nas

últimas décadas, nos quais os estudantes da EJA, excluídos, são vistos como sujeitos que apenas necessitam aprender a ler e a escrever.

Elaborar práticas de ensino em que os sujeitos sejam capazes de se colocar não é uma tarefa simples e simplesmente laborativa, mas implica pensar em construir possibilidades de inventar outras estratégias, outras práticas, outras formas de ensinar, de saber, de conhecer, a fim de abrir campos de fuga, que possam, esteticamente, constituir-se em alternativas a alguns modos de funcionamento “viciados” em ceder a reverberações e regimes daquelas verdades e daquelas formas de visibilidade historicamente fabricadas, legitimadas e tão engendradas no corpo social.

Aprendemos, com Foucault, que o importante não é nomear o que somos, mas aquilo que não somos. Nesse sentido, não coube neste trabalho fazer uma análise exaustiva desta ou daquela concepção de língua e linguagem que elegemos para narrar essas experiências; mas, sobretudo, narrá-las e, ao fazê-lo, enunciá-las como práticas que possivelmente permitam a fuga de um assujeitamento àquilo que “diz ser”, reafirmando o “não ser” como forma de resistência, constituindo-se outro modo de existência possível, nisso consistiu nossa escolha metodológica.

Portanto, as experiências que produzimos nesta dissertação constituem aquilo que nos aconteceu, durante esse processo, e que produziram suas existências a partir daquilo que nos foi possível ensaiar, dentro da finitude das formas de ser, ver e fazer.

REFERÊNCIAS

AIRES, Bárbara. *Entrevista concedida a alunos do Ensino Médio da EPSJV/Fiocruz - Parte I*. Rio de Janeiro, mai.2012. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=UxZc4qhFgIU>>. Acesso em:26 mar.2014.

_____. *Entrevista concedida a alunos do Ensino Médio da EPSJV/Fiocruz - Parte II*. Rio de Janeiro, mai.2012. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=t-UTehGgagg&feature=youtu.be>>. Acesso em:26 mar.2014.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

AMADO, Luiz Antônio Saléh. *O PROEJA e a proposta de integração curricular: dispositivos analisadores da Educação*. No prelo. 24 p.

ANTUNES. Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos et al. *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

BAGNO, Marcos CORREIA, Djane Antonucci et al. (org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.

_____. *Gramática pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.

BASTOS, Karine Oliveira. *Aviso: o verbo é comunicar*. Mini curso 6: leituras e produção de textos em EJA. Rio de Janeiro: EJA-Manguinhos/EPSJV/FIOCRUZ, 2012.

_____. *Entrevista concedida a Elisangela B. Santos*. Rio de Janeiro, jun.2014.

BASTOS, Karine Oliveira; MELO, Marcelo A. S. L. de. *Tornar comum: uma recorrência indispensável em sala de aula*. Rio de Janeiro: EPSJV/PEJA-Manguinhos/FIOCRUZ, 2010.

- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca. *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*. São Paulo: Editora Brasil, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. *Documento Base*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2006.
- _____. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF, 2005.
- _____. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF, 2006.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan.2014.
- _____. *CNE/CEB 11/2000* (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 20 fev.2014.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- COSTA, Marcus V. P. *Entrevista concedida a alunos do Colégio Pedro II da Unidade Realengo*. Rio de Janeiro, 20 nov.2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KCGCyy48tzc>>. Acesso em: 25 abr.2014.
- DAIRGANS, Renata. *Entrevista concedida a alunos do Colégio Pedro II da Unidade Realengo*. Rio de Janeiro, 30 nov.2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=m4DLI0Rq9ew>>. Acesso em: 25 abr.2012.
- DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 97-110.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche a e filosofia*. Trad. Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

- DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: _____. *Michel Foucault*, filósofo. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Disponível em: <<http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>>. Acesso em: 09 fev.2014.
- _____. *Post-Scriptum* sobre as sociedades de controle. In: *Conversações: 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.
- _____. *Foucault*. Tradução de Cláudia Sant'ana Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro. Lamparina Editora/FAPERJ, 2011.
- ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV/FIOCRUZ); CEPS; TERRAMATA. *Termo de Referência da Coordenação dos Polos de Educação Profissional em Saúde nos territórios de Manguinhos e Mata Atlântica*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.
- PEJA-EPSJV. *Revista Seja Manguinhos*. Rio de Janeiro: PEJA-EPSJV. 2. semestre de 2011. Ano 3, n. 4, p. 4-6.
- FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011. p. 29-48.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, Junho, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 abr.2013.
- _____. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 8.ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- _____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura F. A. Sampaio. 17.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. (Org). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 7.ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *O aparecimento da escola moderna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de O. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 52-60.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOWARICK, Lúcio. *Viver em Risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

_____. A operação ensaio: sobre o ensinar e o ensinar-se no pensamento, na escrita, na vida. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 29, n. 1, p.27-46, 2004.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LEVY, Tatiana Salém. O fora como o (não-)espaço de literatura. In: BRUNO, M.; CHRIST, I.; QUEIROZ, A. (orgs.). *Pensar de outra maneira a partir de Cláudio Ulpiano*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007. p. 113-122.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURAU, Renè. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, Sônia. (Org.). *Renè Lourau: Analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 66-86.

LUFT, Celso Pedro. *Ensino e aprendizado de língua materna*. São Paulo: Globo, 2007.

MIRANDA, Luciana Lobo; SOARES, Leonardo Barros. *Produzir subjetividades: o que significa?* In: *Revista Estudos e pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, ano 9, n. 2, p. 408-424, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O crepúsculo dos ídolos ou a filosofia a golpes de martelo*. Curitiba, PR: Hemus, 2001. p. 25.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1982. p. 188.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAINGUENEAU, Dominick. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1989.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO NETO, João Cabral de. *A Educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p.2.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceitos e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex. et al. *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios

teóricos, indicativos políticos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004. p. 7-12.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos*. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, novembro, 2005. Disponível em <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf>. Acesso em: 28 jul.2013.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 173-210.

RIZO, Gabriela. A educação de jovens e adultos e as heranças da década de 1990. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011. p. 49-65.

ROCHA, Marisa L. da. A formação como acontecimento: solidão, pensamento e autogestão. In: MACHADO, Adriana M., FERNANDES, Ângela M. D.; ROCHA, Marisa L. da (orgs.). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 37-48.

SANTOS, Leonor Werneck dos. *Abordagem textual e ensino da língua portuguesa*. Artigo atrelado ao Projeto de Pesquisa “Abordagem textual no ensino de língua portuguesa: problemas e perspectivas”, iniciado em 2006/01. Publicado no ILEEL, 2008. 7p. Disponível em <<http://www.leonorwerneck.com/media/textos/abordagemtextual-leonorwerneck.pdf>>. Acesso em: 03 abr.2014.

_____. (org.). *Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental* – Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/media/ebooks/generostextuais_werneck.pdf>. Acesso em: 30 abr.2014.

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SIBÍLIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda Becker. Um Olhar sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov/dez. 1996.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-178.

_____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul/dez. 2003.

_____. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SOUZA, José dos Santos. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011. p.15-28.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2008. p.87-96.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 abr.2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

XEXÉO, Artur. Sobre a classe média. *Coluna da Revista O Globo*, Jornal O Globo, 15.04.2012. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/cultura/xexeo/posts/2012/04/13/sobre-classe-media-440203.asp>> Acesso em: 12 set.2013.

ANEXO A – Registros de reuniões de planejamento coletivo na EJA**Registro da reunião de Planejamento Coletivo do Fundamental – séries finais
EJA-Manguinhos, 29/05/2013**

Presentes: Daniel, Felipe, Jeanine, Karine, Rachel, Renata, Waldenir

Fundamental VI – EPSJV

Tema central discutido nas aulas de História: Construção da Identidade Nacional (1º Reinado, Período Regencial, 2º Reinado). Produções em processo: exposição fotográfica envolvendo o tema discutido, jantar imperial e outras “curiosidades” deste período. Haverá uma seleção de músicas de fundo no decorrer do mês de junho. Orientação: Waldenir e Jeanine.

Censo da EJA-Manguinhos: Nas aulas de Geografia, haverá a construção de um questionário que abarque questões elaboradas pela turma acerca da identidade e cultura local, da condição de vida dos moradores de Manguinhos etc. A atividade envolverá nas próximas semanas: elaboração, distribuição para os entrevistados (outros alunos da EJA-Manguinhos), tabulação dos dados, apresentação dos resultados na Semana Cultural. No decorrer do mês, nas aulas de Matemática, a turma que já está exercitando equação de 1º grau, exercitará porcentagem para realizar a tabulação dos dados do Censo. Nas aulas de Música, há a proposta de ensaiar uma música que esteja, de algum modo, ligada a esta atividade. A princípio, tem-se “Paratodos”, de Chico Buarque, mas talvez seja outra, caso a turma traga outra ideia. Orientação: Renata, Daniel e Jeanine.

Projeto coletivo de intervenção / estruturação / ocupação do espaço – desde uma simples reflexão sobre algo relacionado a este espaço até modificações concretas – a partir de um momento primeiro de projeto pessoal de cada estudante. Alguns espaços foram escolhidos pela turma para a realização da aula de Ciências: espaço “novo” da estação de trem Manguinhos, na saída Fiocruz da Leopoldo Bulhões; horta comunitária; Rio Faria Timbó (“valão”). Orientação: Felipe.

Falta registrar outras ideias de Gabriel, Patrícia e Suelen.

FUNDAMENTAL VI EPSJV
PLANEJAMENTO DE JUNHO

	16ª semana 03/06 a 07/06	17ª semana 10/06 a 14/06	18ª semana 17/06 a 21/06	19ª semana 24/06 a 28/06
Português	<p>Continuação da aula anterior. Os alunos irão construir memórias a partir de uma “visita” inesperada.</p> <p>Objetivos: Refletir sobre memórias que são reveladoras para a formação da nossa identidade.</p> <p>Aula expositiva sobre a cultura latino-americana e apresentação do texto “O círculo”, do escritor boliviano Óscar Cerruto.</p> <p>Objetivos: Debater questões relativas à identidade latina.</p> <p>Discussão sobre conceitos de território, fazendo uso da matéria que saiu no jornal ODIÁ: “Maior horta da América Latina sob risco sanitário”.</p> <p>Objetivos: ?</p>	<p>Leitura e debate de “O círculo”, do escritor boliviano Óscar Cerruto.</p> <p>Objetivos: Debater questões relativas à identidade latina.</p> <p>Continuação da aula anterior. Leitura e debate de “O círculo”, do escritor boliviano Óscar Cerruto.</p> <p>Objetivos: Debater questões relativas à identidade latina e pensar, juntamente com a turma, em alguma proposta de trabalho como fechamento do semestre.</p> <p>Discutir sobre saúde, com base na notícia da Horta de Manguinhos. Abordando sobre algumas doenças veiculadas por alimentos e água contaminados.</p> <p>Objetivos: ?</p>	<p>Elaboração do trabalho construído com a turma a partir das reflexões levantadas.</p> <p>Objetivos: ?</p> <p>Contar um pouco da história de Manguinhos, apresentando-a por meio de textos, fotos e notícias. Fazendo uma ponte Manguinhos antes X Manguinho agora.</p> <p>Objetivos: ?</p>	<p>Semana Cultural</p> <p>(LLS)</p>
História	<p>Preparativos para culminância. Escolha de música e ajustes finais</p>	<p>Jantar Imperial</p>	<p>Avaliação do trabalho em grupo. Escolha de fotografias para a exposição fotográfica.</p>	<p>Semana Cultural</p>
Geografia	<p>Formação do povo brasileiro. Fazer formulário para o Censo da Eja-Manguinhos.</p> <p>Objetivos: Conversar com os alunos sobre a formação do povo brasileiro. Espera-se que essa conversa forneça bases para que possamos desenvolver a atividade do Censo da Eja-Manguinhos: Quem somos? Quantos somos? De onde viemos?</p>	<p>Trabalhar com os formulários do censo nas turmas da Eja (e Proeja). A atividade inclui entrevista com os professores.</p> <p>Objetivos: Iniciar os trabalhos do censo: abordagem dos alunos para preenchimento dos formulários e recolhimento dos mesmos.</p>	<p>Tabulação dos dados colhidos no censo.</p> <p>Objetivos: Com o auxílio do professor de Matemática Daniel Frota, fazer a tabulação dos dados do nosso censo.</p>	<p>Semana Cultural</p>
Ed. Física	<p>Jogos e Brincadeiras</p> <p>Objetivos: relatar a memória de jogos e brincadeiras da infância e da adolescência; comparar nomes, regras, maneiras, semelhanças e diferenças entre os diversos jogos citados; comparar as</p>	<p>Esportes; Avaliação do curso</p> <p>Objetivos: compreender o Esporte como um fenômeno social; identificar a organização mundialmente deste elemento da cultura corporal; identificar</p>	<p>Exibição do Filme “Gonzaga – De pai para filho”.</p> <p>Objetivos: ?</p>	<p>Semana Cultural</p>

	vivências de lazer praticadas antigamente e atualmente; diferenciar jogos e brincadeiras de Esporte.	maneiras de emitir novos significados à prática desportiva; elaborar um registro para avaliar os dois momentos do curso, expondo o que marcou, o que aprendeu, o que deveria melhorar; vivenciar atividades para alongar e relaxar o Corpo.		
Música	Escolha do repertório para a finalização do semestre. Organização do sarau para o Jantar Imperial. Objetivos: que os alunos selecionem as músicas que farão parte do repertório final e iniciem o processo de ensaio das mesmas. Que os alunos entrem em contato com os gêneros musicais do período imperial e organizem as músicas que farão parte do sarau.	Jantar Imperial. Ensaio do repertório. Objetivos: que os alunos ensaiem o repertório e realizem arranjos para as músicas escolhidas.	Ensaio do repertório. Autoavaliação e avaliação das aulas. Objetivos: Que os alunos finalizem o repertório, reflitam sobre sua participação e envolvimento nas aulas e avaliem as aulas de música, pensando nas atividades realizadas e nos objetivos propostos.	Semana Cultural
Ciências	?	?	?	Semana Cultural
Matemática	Números racionais e proporcionalidade Objetivos: compreender e aplicar o conceito de razão entre duas grandezas na interpretação de gráficos e tabelas. Números racionais e proporcionalidade Objetivo: Reconhecer grandezas proporcionais e estabelecer sua forma de variação (direta ou inversamente proporcional)	Números racionais e proporcionalidade Objetivo: Resolver problemas que envolvam variação proporcional, direta ou inversamente proporcional, entre grandezas. Números racionais e proporcionalidade Objetivo: Utilizar o conceito de razão e proporção para calcular porcentagem.	Números racionais e proporcionalidade Objetivo: Resolver problemas significativos de porcentagem. Números racionais e proporcionalidade Objetivo: compreender o conceito de porcentagem para resolver suas aplicações nas atividades de interpretações da coleta de dados nos registros da entrevista realizada pelos alunos.	Semana Cultural

Fundamental Final – CCAP

A partir do texto “Sobre Aldeias e Pontes” – discutido nas últimas aulas de Português –, do professor Lício Monteiro, que trata especialmente da violência marcada na desocupação do Museu do Índio - Aldeia Maracanã, o grupo de professores lançou a ideia de produzir junto a turma trabalhos que envolvam a construção de “pontes imaginárias” no resgate/busca de nossa identidade que liguem tempos e espaços, mas que, sobretudo, representem processos de resistência.

Ao mesmo tempo, há uma preocupação, nas próximas três semanas de aula, em relação à grande dificuldade de desenvolver trabalhos com uma turma cada vez mais esvaziada e apática – impressão de todos os professores. A proposta é que um “esforço” maior pela integração das atividades resulte numa proposta mais “amarrada” e funcional para esta turma.

Rachel e Luan vão se reunir na próxima terça para planejar alguma atividade que envolva capoeira ou algo mais relacionado à identidade/cultura negra, isto é, uma das “pontes imaginárias”. Rachel também apresentou por alto uma ideia, que é preciso resgatar com Monique, sobre a construção de uma árvore genealógica que proponha, inevitavelmente, a identidade coletiva dos estudantes. Nas aulas de Sociologia e de Português, inclusive, já houve atividades que envolvessem esse tipo de busca da identidade pessoal e coletiva dos estudantes e, portanto, moradores de Manguinhos.

Karine e Patrícia estão conversando a respeito de uma oficina que proponha apresentar/discutir/resgatar nossa identidade latino-americana, “ponte imaginária” esta que tem se revelado cada vez mais distante e intransitável na nossa sociedade.

Nas aulas de Ciência, propõe-se um projeto coletivo de intervenção / estruturação / ocupação do espaço – desde uma simples reflexão sobre algo relacionado a este espaço até modificações concretas – a partir de um momento primeiro de projeto pessoal de cada estudante. Nesta turma, no entanto, esta proposta está caminhando de forma muito mais lenta do que a da Fundamental VI (EPSJV).

Ernesto havia apresentado na reunião ampliada uma proposta de exposição fotográfica com base na seguinte questão: “O que, em Manguinhos, representa a colonialidade?”. Nas aulas de Geografia, já tem sido discutida a presença da colonialidade nas relações socioespaciais da atualidade. (Ernesto, perdi um pouco da sua fala na reunião, porque saí para resolver uma questão durante uns minutos. É por aí?)

Falta registrar outras ideias de Ernesto, Marcos, Rony e Patrícia.

FUNDAMENTAL FINAL CCAP
PLANEJAMENTO DE JUNHO

	16ª semana 03/06 a 07/06	17ª semana 10/06 a 14/06	18ª semana 17/06 a 21/06	19ª semana 24/06 a 28/06
Português	<p>Planejamento coletivo (registro de ideias lançadas pela turma) do trabalho a ser apresentado na semana de culminância das atividades do semestre: algo com base nas “pontes imaginárias” que foram, de certo modo, construídas no decorrer do curso pelos estudantes, no resgate da nossa identidade como povo brasileiro.</p> <p>Objetivos: propor que as ideias discutidas no decorrer do semestre a respeito do eixo “Identidade e Cultura local” se materializem numa produção a ser compartilhada com os estudantes das outras turmas.</p> <p>Aula expositiva sobre a cultura latino-americana e apresentação do texto “O círculo”, do escritor boliviano Óscar Cerruto.</p> <p>Objetivos: Debater questões relativas à identidade latina.</p>	<p>Produção coletiva do trabalho a ser apresentado na semana de culminância das atividades do semestre: algo com base nas “pontes imaginárias” que foram, de certo modo, construídas no decorrer do curso pelos estudantes, no resgate da nossa identidade como povo brasileiro.</p> <p>Objetivos: propor que as ideias discutidas no decorrer do semestre a respeito do eixo “Identidade e Cultura local” se materializem numa produção a ser compartilhada com os estudantes das outras turmas.</p> <p>Leitura e debate de “O círculo”, do escritor boliviano Óscar Cerruto.</p> <p>Objetivos: Debater questões relativas à identidade latina e pensar, juntamente com a turma, em alguma proposta de trabalho como fechamento do semestre.</p>	<p>Fechamento da produção do trabalho para a semana de culminância das atividades do semestre.</p> <p>Objetivos: ?</p>	Semana Cultural
História	<p>Brasil: república capitalista em crise.</p> <p>Objetivos: ao final da aula os alunos deverão ser capazes de compreender o Brasil como país de formação de capitalismo tardio e a crise econômica da Primeira República como reflexo do papel do país da Divisão Internacional do Trabalho.</p> <p>Temas debatidos: A crise de 1929 e seus efeitos sobre o Brasil; o movimento de 1930 e o fim da Primeira República.</p> <p>Governo de Vargas – 1930-1945. Objetivos: Explicar o período varguista na história do Brasil e compreender a</p>	<p>Período democrático e movimentos sociais (1945 – 1964)</p> <p>Objetivos: Ao final da aula os alunos deverão ser capazes de compreender o período democrático de 1945 a 1964 no Brasil em sua relação com as demandas dos trabalhadores no período. Compreender o período denominado populismo a partir das lutas dos trabalhadores, assim como o papel do meio rural no período.</p> <p>Temas debatidos: Os governos populistas, suas características. Direita e esquerda no período. Reivindicações dos</p>	<p>Pensando o Rio de Janeiro</p> <p>Objetivos: Refletir sobre a evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro, tendo em vista a constituição das favelas na cidade. Esta aula será o momento de reflexão sobre as atividades do final do semestre, a ser ainda decidida.</p> <p>Temas: revisão de temas anteriores sobre o Rio de Janeiro (Reformas urbanas, movimentos trabalhistas e sociais no século XX, etc.); a formação das favelas no Rio de Janeiro; Cidade, capitalismo e trabalho.</p> <p>Comunidade, favela, território ou complexo?</p>	Semana Cultural

	<p>atuação dos movimentos sociais urbanos na conquista e garantia de direitos.</p> <p>Temas debatidos: Governo de Vargas, intervenção do Estado na economia, características e processos; Movimentos fascista e socialista; os trabalhadores urbanos e a conquista de direitos.</p>	<p>trabalhadores; Ligas Camponesas e o mundo rural; Desenvolvimentismo, governos JK, Quadros e Goulart. Fim do período democrático.</p> <p>Regime militar (1964 - 1985).</p> <p>Objetivos: Compreender o regime militar iniciado em 1964 no Brasil a partir de suas dinâmicas econômicas e sociais, analisando os grupos civis que atuaram no seu estabelecimento e evidenciando os movimentos de resistência, assim a importância dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada para no fim do período.</p> <p>Temas debatidos: Golpe de 1964 e os governos militares; Economia e política do período; repressão e movimentos de resistência ao regime; democratização, abertura política e os diversos movimentos sociais do final da década de 1970 e a década de 1980. Democracia, a Constituição de 1988, neoliberalismo.</p>	<p>Pensando Manguinhos na dinâmica da cidade do Rio de Janeiro</p> <p>Objetivos: Analisar a especificidade da constituição das comunidades de Manguinhos, seu papel no desenvolvimento urbano da cidade e refletir sobre as histórias de vida dos estudantes, evidenciando os traços em comum, de modo a se buscar uma síntese histórica. 2º momento de reflexão sobre as atividades de fim de ano</p> <p>Temas: As comunidades de Manguinhos, formação e especificidades; Manguinhos e o mundo do trabalho: ocupações e cotidiano. Movimentos sociais e de resistência na região.</p>	
Geografia	?	?	?	Semana Cultural
Sociologia	?	?	?	Semana Cultural
Ciências	?	?	?	Semana Cultural
Matemática	<p>Debate e discussão sobre o Vídeo “A história do número 1”.</p> <p>Objetivos: Aprofundar nos conhecimentos da origem dos números.</p>	<p>A matemática e as Festas Populares</p> <p>Festas populares e a geração de empregos</p> <p>Objetivos:</p> <p>Divulgar a cultura por meio das festas populares (festa Junina dentro da comunidade) Realizar as operações elementares usando dados da festa popular mencionada no texto</p>	<p>Procurando o futebol na cidade</p> <p>Problematizando os números do futebol (Copa das Confederações).</p> <p>Objetivos:</p> <p>Identificar espaços ocupados com futebol, localizando-os no mapa da cidade, observando a escala. Formular e resolver situações-problema usando dados numéricos do futebol.</p>	Semana Cultural

Ponto 3 - Atividades de Campo

Negativo

Frases cruas dos professores	Sistematização da coordenação	Propostas
<p>Pedagogicamente falho “atropelamento”</p> <p>As vezes as saídas de campo ocorrem em momentos críticos do semestre, desencadeando um certo “atropelo” em algumas disciplinas</p> <p>Planejamento</p> <p>Necessita fechar melhor o planejamento para visita</p> <p>Refletir mais antecipadamente</p> <p>Melhor organização para potencializar a atividade</p> <p>Não há # não há ponto negativo, ou não houve Campo?#</p> <p>Talvez o calendário apertado. Poucas atividades.</p>	<p>Faltou maior planejamento</p>	
<p>Não contemplou todas as disciplinas</p>	<p>Faltou diálogo com todas disciplinas</p>	
<p>Adesão dos alunos</p> <p>Nem todos os alunos participam</p>	<p>Faltou maior participação dos estudantes</p>	
<p>Não contaram com a participação da maioria dos alunos</p> <p>A falta de participação dos professores inclusive a minha</p> <p>Atividade de campo (na sua maioria) organizadas pela coordenação</p> <p>A integração do grupo poderia ser maior</p>	<p>Faltou maior participação dos professores</p>	

Positivo

<p>Todas as atividades propostas foram muito interessantes</p> <p>Sempre é bom poder fazer o reconhecimento ultrapassar as paredes da sala de aula</p> <p>Atividades extra-escola são importantes</p> <p>Valoriza a vivência fora do espaço “escolar formal”</p> <p>Sempre são boas essas atividades, descontraem e integram...</p> <p>Atividades do semestre foram muito interessantes (desenvolver mais o “interessante”), coerentes com o eixo de trabalho.</p> <p>Atividades de campo relacionadas ao eixo de trabalho</p> <p>Relação com os conteúdos e com o eixo</p> <p>União de todo o grupo e conhecimento em outras áreas</p> <p>Propiciam uma maior articulação entre os conteúdos</p> <p>Cria novas possibilidades de debate em sala</p> <p>Repercutiu muito na sala de aula</p> <p>Debates pré e pós visita ao campo</p> <p>Participação de poucos alunos</p> <p>Participação dos alunos</p> <p>Troca entre professores e alunos</p> <p>Estrutura oferecida (ex: onibus, lanche)</p>	<p>Relação com os conteúdos e o eixo de trabalho do semestre</p> <p>Propicia a interdisciplinaridade</p> <p>Subsídios para debates</p> <p>Propicia troca entre professores e estudantes</p> <p>Estrutura oferecida</p>
--	--

Ponto 4 - Trabalho em sala de aula

Negativo

Frases cruas dos professores	Sistematização da coordenação	Propostas
Calendário apertado impediu os 100%	Planejamento inadequado devido ao calendário apertado	
Falta de tempo para fechar as atividades		
Algumas faltas e sem possibilidade de reposição		
A sensibilização dos alunos para a formação para além da sala de aula	Rever metodologia	
Metodologias ruins por parte do professor // prática com as turmas (aulas ruins)		
Dificuldade de trabalhar as temáticas		
Podem ser mais articulados ao eixo		
Faltou planejamento mais coletivo das avaliações		
Não participação em atividade de campo	Envolvimento dos estudantes	
Alguns alunos não participam e não se envolvem com as atividades		
Falta de comprometimento de alguns alunos		
Muito celular, facebook...		
Atraso no início das aulas		
Baixa frequência dos alunos (turmas específicas)		
Muitas faltas		
Falta dos alunos		
Número de alunos		
Problemas externos a escolas prejudicaram algumas aulas na Rede CCAP		

Positivo

<p>Participação dos alunos na construção das propostas</p> <p>Participação dos alunos presentes</p> <p>Participação ativa dos alunos</p> <p>Bom! As turmas(os alunos) interagem bem!</p> <p>As turmas responderem bem as propostas levantadas em sala de aula</p> <p>Criatividade dos alunos presentes</p> <p>Já estão minimamente articulados com outras disciplinas</p> <p>Os docentes preparam e desenvolvem os trabalhos com muita dedicação</p> <p>História foi 10</p> <p>Muito debate // Liberdade de ação</p> <p>Estrutura adequada – Autonomia pedagógica</p> <p>Recursos oferecidos</p> <p>Diálogo e troca de experiências e informações</p> <p>Troca de conhecimentos</p> <p>Integração com os debates realizados na escola</p> <p>Produtivo e muito bom com presença dos estagiários</p>	<p>Envolvimento dos estudantes</p> <p>Presença dos estagiários</p>
---	--

ANEXO B – Concepções da Educação de Jovens e Adultos – EJA-Manguinhos

Nossa concepção de Educação de Jovens e Adultos

Uma educação destinada ao público de jovens e adultos nos exige, em primeiro lugar, voltar a atenção para este perfil de estudante e, mais do que isso, refletir sobre as seguintes circunstâncias: as que anteriormente os conduziram à evasão do ambiente escolar, e as que mais tarde os motivaram a retornar a este mesmo espaço. E é exatamente por estas circunstâncias que este espaço, no momento deste retorno, deve ser repensado e, portanto, reformulado.

Nesse contexto, o perfil de estudante compreende homens e mulheres que se desvincularam ou foram desvinculados do sistema de ensino público. São trabalhadores empregados formalmente ou informalmente, desempregados ou em busca do primeiro emprego, que retomam os estudos com o intuito de “melhorar de vida”, principalmente, se este retorno à escola puder atender às exigências ligadas ao mundo do trabalho. São filhos, pais e mães, que, em geral, moram no subúrbio da cidade, em comunidades favelizadas, onde seus grupos familiares lutam diariamente pela garantia da própria sobrevivência.

Refletir atualmente sobre EJA sugere, de imediato, uma associação à ideia de educação antes negada, em que a exclusão representa a tônica de todo o processo, bem como um entendimento de que a existência desta modalidade de ensino se deve à tentativa de reparar danos da Educação. De fato, é importante considerar que a retomada desse estudante ao ensino formal pode representar a necessidade ou vontade de recuperar um direito essencial.

No entanto, para além da concepção de que jovens e adultos retornam à sala de aula para recuperar um “tempo perdido”, torna-se primordial compreender que este retorno deve significar mais do que um resgate de auto-estima, senão o reconhecimento de suas potencialidades como um ser cognitivo, histórico e cultural, capaz de promover transformações da estrutura social.

Nesse passo, a fim de refletir sobre qual concepção de educação pretendemos adotar, é condição *sine qua non* refletir, do mesmo modo, sobre qual sociedade pretendemos construir. Assim, pensar em um projeto de educação implica pensar, inevitavelmente, em um projeto de sociedade, de modo que seja um exercício constante atrelar nossa prática educativa a esta construção.

Nossa concepção de Educação de Jovens e Adultos se pauta na compreensão do que significa movimento social.

Movimentos sociais são mobilizações coletivas, organizadas e contínuas, que se estruturam em torno de demandas por mudança de algum aspecto da estrutura social. São, assim, organizações que associam pessoas e entidades com interesses comuns, com o propósito de defender ou promover certos objetivos perante a sociedade. (BOMENY e MEDEIROS, 2010, p. 267)

Em outras palavras, compete a nosso projeto político-pedagógico formar um espaço de educação em que se promova, de fato, uma mobilização coletiva, que esteja em pleno exercício de pesquisa, questionamento e, portanto, criação e intervenção no mundo que nos cerca. Nesse sentido, é de extrema

importância compreender que, apesar de estudantes de EJA fazerem parte de um grupo social vulnerabilizado pelo sucateamento do sistema de educação pública, são estes mesmos sujeitos que serão capazes de, mais do que resistir a um cenário que lhes seja imposto, transformar sua própria realidade e a do meio em que estejam inseridos.

Cabe ressaltar que entendemos a escola pública como *locus* de produção de sentidos, que deve levar à deliberação ética e coletiva. É neste espaço da ética que se pode constituir a criação humana. A questão da educação é, pois, uma prática, é dizer o que se deseja fazer da sociedade em que nos inserimos (Valle, 1997). Compreendemos, portanto, que educar é produzir sentido para o ato de educar; um sentido que não está posto de uma vez por todas, mas que se institui e é instituído pelos indivíduos que a compõem.

A Escola pública, como espaço de todos, trará à tona os investimentos humanos, desejos, paixões, assim como os limites desta ação humana, suas contradições, seus conflitos. Nesse sentido, a Escola pública, tendo como pressuposto a aceitação da diversidade, congrega em seu interior o diálogo, a resistência, a negociação, os embates. É o local que deve ser de todos, pois é com essa ação coletiva e com a preocupação de abrigar a diversidade que poderá continuar a ser chamada de pública (Stauffer e Santos, 2009).

Essa crítica não se isenta de esclarecer que o sucateamento da Escola pública é consequência de um projeto societário pautado numa ordem capitalista, que visa desqualificar a Escola pública, privatizá-la, inserindo em seu interior mecanismos do mercado, tais como a instauração de escores para estudantes, professores e instituições. Dessa forma, busca-se concretizar a desqualificação e a deslegitimação dos saberes que são constituídos no cotidiano pelas classes trabalhadoras, suas formas de luta, de construir conhecimento e, diante disso, um desprezo e uma desvalorização crescente da Escola em que estão inseridos.

Contrariamente a esta concepção privatista, consideramos que o projeto de Escola pública que almejamos constituir deve tornar cabível o (re)conhecimento destes educandos: suas experiências, suas expectativas, seus enfrentamentos, seus saberes acumulados, seus sonhos, seus ideais. Tais vivências, além de reconhecidas, devem ser amplamente problematizadas através do diálogo entre estudantes e professores.

A vida dos educandos em territórios vulnerabilizados é marcada por uma “situação de desproteção” cotidiana “no que concerne às garantias de trabalho, saúde, saneamento, educação e outros componentes que caracterizam os direitos sociais básicos de cidadania” (Kowarick, 2009, p.19). Estes territórios também apresentam uma situação cotidiana de desproteção à integridade física de suas populações em relação à “violência praticada por bandidos e pela polícia” (Kowarick, *ibid*, p.19). Território e vulnerabilidade constituem-se enquanto conceitos estratégicos para a educação e a saúde por permitirem o reconhecimento e o fortalecimento de resistências sociais, alternativas e estratégias de melhoria das condições de vida a partir da escala local ¹.

¹ Retirado do Termo de Referência da Coordenação dos Polos de Educação Profissional em Saúde nos territórios de Manguinhos e Mata Atlântica – CEPS-TERRAMATA. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

Daí a importância de se pensar em uma *educação territorializada*, em que se discutem questões ligadas ao território de moradia dos estudantes para que esta educação se constitua um instrumento político para intervenção/transformação deste espaço. É uma educação que dialoga com outros movimentos comunitários, assim como incentiva a participação dos estudantes nestes ambientes, reconhecendo seu potencial formador, emancipador e político. É uma educação transformadora, em que os conhecimentos construídos no espaço escolar estão comprometidos com a qualidade de vida e de lutas desses educandos.

A *educação territorializada* situa os processos educativos como prática social implicada com os contextos locais, formulados, desenvolvidos e coordenados a partir da gestão compartilhada em territórios específicos. Tem como ideia-força as noções de descentralização e de equidade e os princípios da democracia e da justiça social. Entende que são dos contextos locais que emergem as necessidades, as resistências e os problemas relacionados às condições de vida e saúde das populações ali situadas. Nessa perspectiva, coloca-se como ação dialógica entre as políticas de Estado e as demandas reais das comunidades e dos movimentos sociais constituídos em territórios, de modo a ampliar os espaços legítimos de fala e voz dessas populações, para o fortalecimento da cidadania crítica e ativa².

Segundo as palavras de Paulo Freire:

No fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical no mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. (1996, p.138)

Nesse sentido, assumir uma *educação territorializada* implica, portanto, conhecer, refletir e dialogar com este território, no sentido de perceber seus desafios e potencialidades, bem como os “cabos de forças”, poderes socioeconômicos existentes. Assim, torna-se necessário um posicionamento crítico no que diz respeito a que territorialidade queremos disputar ou reforçar neste local, isto é, a que educação queremos construir: o da perpetuação das iniquidades ou a de um território saudável, participativo e de direitos.

Dessa forma, a *EJA-Manguinhos* possui uma intencionalidade diante de tais condições. Em outros termos, este projeto descarta a ideia de educação neutra e passiva, que apenas “remedeia” irregularidades, para constituir-se, portanto, enquanto um espaço contra-hegemônico, onde se pretende questionar e repensar os padrões estabelecidos e excludentes de educação.

Nesse contexto, há de se assumir que a juventude e a vida adulta são tempos de aprendizagem e, portanto, não cabe a este espaço de educação reproduzir, a partir de uma perspectiva compensatória, as experiências obtidas por meio do ensino – dito – regular. Esta concepção não se aparta do que está exposto na LDBEN (1996), a saber:

² Retirado do Termo de Referência da Coordenação dos Polos de Educação Profissional em Saúde nos territórios de Manguinhos e Mata Atlântica – CEPS-TERRAMATA.

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essas reflexões, no entanto, não podem se esgotar na modalidade EJA, mas precisam ser levadas a outras modalidades de educação, sob pena de continuarmos reproduzindo as condições que afastam esses estudantes da Escola.

Atuar na Educação de Jovens e Adultos exige-nos, por conta, sobretudo, de um compromisso político, entender e enfrentar as causas da existência de EJA. Desse modo, há questionamentos que não podem faltar em nossas discussões, sejam os que se referem ao âmbito escolar, sejam os que apontam para as incoerências de uma sociedade que se pretende democrática. Em outras palavras, cabe dar atenção aos fatores que desencadearam a saída deste aluno da escola regular em algum momento de sua vida e, principalmente, cabe pensar sobre qual sociedade é esta que impõe a um número elevado de seus sujeitos a luta pela sobrevivência sobreposta ao direito de estudar.

Por consequência, a EJA-*Manguinhos* compromete-se em dialogar constantemente com escolas regulares no sentido de refletir sobre as mazelas experimentadas por elas e poder contribuir de algum modo para a extinção deste viés compensatório dado à EJA. Nossa intenção é proporcionar uma prática político-educativa que permita aos sujeitos não apenas reivindicarem seus direitos, mas também ampliarem seu campo de possibilidades, no sentido de construírem novos direitos.

Em consonância com os princípios que orientam uma visão ampliada do conceito de saúde, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio entende que tem um papel importante a desempenhar no território onde está inserida. De acordo com esses princípios, a elevação do nível de escolaridade, seja de cada um pessoalmente seja do coletivo de pessoas inseridas num determinado território, é um dos fatores responsáveis pela garantia da saúde da população.

ANEXO C – Planejamento de oficinas para o LLS na EJA-Manguinhos

EJA MANGUINHOS

OFICINA – LUTA DAS MULHERES E MOVIMENTOS SOCIAIS

PROPOSTA PRELIMINAR (15 ENCONTROS) –

1º Ciclo – Introdução à Temática da Luta das Mulheres

1º Encontro – Apresentação geral. Busca ativa de temas / questões acerca da Oficina;

2º Encontro – Histórico das lutas e conquistas das mulheres no Brasil e no mundo;

3º Encontro – Desconstrução de estigmas, estereótipos e preconceitos relativos à questão de gênero (Aborto / Métodos Contraceptivos / Relação Corpo – Sexualidade / Diversas Formas de Violência contra a Mulher);

4º Encontro – Desconstrução de estigmas, estereótipos e preconceitos relativos à questão de gênero;

5º Encontro – Desconstrução de estigmas, estereótipos e preconceitos relativos à questão de gênero.

2º Ciclo – Introdução à Temática dos Movimentos Ambientalistas

1º Encontro – Meio Ambiente como uma questão sociopolítica;

2º Encontro – Histórico dos movimentos ambientalistas no Brasil e no Mundo;

3º Encontro – Principais conflitos ambientais no Brasil e no mundo;

4º Encontro – Histórico dos movimentos ambientalistas no Brasil e no Mundo;

5º Encontro – Experiências de Movimentos Sociais /Lutas Sociais Nacionais e Internacionais I – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) / Via Campesina, Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) / Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN);

6º Encontro – Experiências de Movimentos Sociais / Lutas Sociais Nacionais e Internacionais II – Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MCNR), Grito dos Excluídos, Movimento LGBT; ONG DASPU e Marcha das Vadias.

3º Ciclo – Experiências de Lutas de Mulheres e Movimentos Sociais Locais

1º Encontro – Organizações e Movimentos do território de Manguinhos – Organização das Mulheres de Atitude (OMA) / REDE CCAP / Fórum do Movimento Social de Manguinhos;

2º Encontro – Fórum do Movimento Social de Manguinhos;

3º Encontro – Conselhos Comunitários do território de Manguinhos – Conselho Comunitário de Manguinhos e o Conselho Gestor Intersectorial do TEIAS-Escola Manguinhos;

4º Encontro – Enfrentamentos dos Desdobramentos do PAC Manguinhos.

ANEXO D – Entrevista com os professores Karine Bastos e Marcelo Melo da EJA-Manguinhos.

Entrevista com os professores Karine Bastos e Marcelo Melo (jun.2014)

1. Que concepções de educação orientam o ensino de LP na EJA?

Concepção de ensino (ultra)produtivo de língua materna em detrimento de um ensino normativo, isto é, uma concepção de ensino de língua materna baseado em um processo contínuo de ler, interpretar e escrever.

2. Na elaboração do planejamento, o que se prioriza?

A combinação do eixo temático com questões ligadas à linguagem. Não se trata apenas de levar textos que reflitam o eixo temático, mas sim como a linguagem se situa no eixo temático do semestre (por exemplo, como fica a linguagem no eixo "trabalho": construção de esteriótipos, classes sociais distintas, propaganda, consumo etc)

3. O que orienta a escolha/seleção dos conteúdos?

Além dos PCNs, um diagnóstico feito ao longo do curso acerca das dificuldades e avanços dos estudantes. Importante também levar em consideração questões ligadas à oralidade, leitura e escrita.

4. O que orienta a seleção dos textos trabalhados em aula?

Basicamente, o eixo temático do semestre. Secundariamente, o grau de alfabetização e letramento dos estudantes.

5. Como é feito o trabalho com gêneros textuais e variações linguísticas?

Desde o primeiro dia de aula até o último dia de aula. Não há como pensar gêneros textuais e variação linguística como temas estanques ou conteúdos a serem transmitidos em um dado momento do curso. É claro que há um debate maior em determinados momentos (especialmente, no início do curso), mas o debate sobre esse dois temas/questões é retomando durante o todo o curso, tendo em vista a própria concepção de língua/ensino de língua materna adotada. Ademais, a metodologia "uso-reflexão-uso" afasta a possibilidade de transformar a abordagem dos gêneros textuais como uma cartilha a ser seguida; em outras palavras: partir do uso (diferentes textos), refletir sobre esse uso, retomar esse próprio uso em seguida.

6. Que instrumentos e recursos pedagógicos são priorizados na prática de ensino de LP?

O texto, independente do domínio discursivo (jornalístico, publicitário, acadêmico, fofoca, conversa de bar, relato de experiência etc) ou da mídia (gravação de som, vídeo, música etc) em que ele se materializar

7. Quais são os objetivos com a prática de leitura?

Formar leitores críticos, capazes de compreender o texto em todas as suas dimensões e perceber todos os recursos utilizados pelo autor.

8. Quais são os objetivos com a prática de escrita/reescrita?

Formar escritores críticos, capazes de articular suas ideias em um texto, utilizando todos os recursos necessários para comunicar seu ponto de vista.

9. Vocês percebem que os objetivos têm sido alcançados? Como?

Sim, mas em diferentes medidas, levando-se em consideração a própria individualidade dos sujeitos; ou seja (obviamente): alguns alcançam maior autonomia e criticidade ao final do curso e outros, nem tanto. De qualquer forma, sente-se que os estudantes são afetados pelo trabalho em sala de aula: perdem o "medo" de escrever, começam a escrever mais livremente, (re)constróem seus argumentos (oral ou escrito) com base nas discussões em sala (maior distanciamento e reflexão mais ampliada), entendem melhor as funções/objetivos/peculiaridades do texto escrito, percebem a língua como um veículo de comunicação e instrumento para construção de identidades etc.

10. A partir da experiência de vocês, que efeitos acreditam produzir, dia a dia, na vida escolar, social e pessoal desses estudantes, com essa prática de ensino "tentadora"?

Que sujeitos vocês acreditam estar formando para a vida social? A resposta da questão 09 responde alguma coisa: esperamos estar formando cidadãos com maior autonomia, transformadores da realidade, capazes de se comunicar de diferentes formas, em diferentes lugares e/ou situações, mais críticos em relação aos diversos textos e contextos aos quais são expostos.

ANEXO E – Experiência na produção de práticas de leitura e escrita, publicada na Revista Peja-Manguinhos

EDITORIAL

Fazer parte de e não mais estar à parte de...

A grita foi geral e o aviso partiu do outro lado da linha do trem (isto é, do professor Daniel Pinha, professor de História do Polo I): neste semestre, um dos temas a serem abordados em sala de aula seria “o direito À cidade” (frise-se o acento grave, marcando a “crase”; crase indica, em primeira e última análise, “o encontro de duas coisas iguais”). Voltando um pouco na História para explicar melhor o início desta história, para quem ainda não sabe, há dois Polos de EJA em Manguinhos: o Polo I, na Vila Turismo; e o Polo II, dentro da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Assim, juntando as partes, a equação fica simples: se um dos temas propostos era “direito À cidade”, nada mais propício do que mostrar o que uma “simples linha de trem” não pode separar: o direito inalienável de fazer parte de uma cidade e uma vontade imensa de fazer educação. A cidade é para todos, assim como as oportunidades a uma educação cidadã devem estar ao alcance de todos. Embalados por mais este desafio – unir os Polos I e II, além de mostrar que vivemos em uma única cidade à qual todos têm direito –, fizemos surgir a quarta edição da SEJA-Manguinhos: uma união entre revistas que os dois Polos já produziam (a SEJA-Manguinhos, do Polo I, e a PlanEJAndo Saúde, do Polo II).

Como nem tudo na vida são flores, muitos foram os espinhos ao longo deste semestre. Porém, como nem só de espinhos vive uma roseira, o tema ‘direito à cidade’ caiu como uma luva neste semestre. Explicamos: neste semestre, os estudantes tiveram o seu direito à cidade (ou um pouco do que é negado a muitos cariocas) garantido. De um ponto a outro, traçamos e extrapolamos os limites da cidade no segundo semestre de 2011: fomos da ópera de Purcell às marchinhas de Lamartine; visitamos tanto museus como assentamento do MST. Assim, vários estudantes puderam comprovar que a cidade é de todos, para todos e em todos os sentidos! Os espinhos?! Ah, os espinhos tanto fazem parte da cidade quanto da vontade de se fazer educação de verdade. Afinal, flores e espinhos integram os mesmos cenários. E regar a roseira faz parte do trabalho. Eis a quarta edição florida da nossa SEJA-Manguinhos que, agora, propõe um abraço à cidade, à diversidade e à vontade de não mais ser forasteiro na própria cidade!

Karine Bastos
(coordenadora e professora de Português do PEJA-EPSJV)

Marcelo Melo
(professor de Português do PEJA-Manguinhos e PEJA-EPSJV)

EXPEDIENTE

Ano 3 - nº 04 – 2º semestre 2011

A SEJA Manguinhos é uma publicação semestral editada pelo PEJA-EPSJV.

Conselho Editorial

Karine Oliveira Bastos (PEJA-EPSJV)

Luciana Cortes (PEJA-Manguinhos)

Marcelo Melo (PEJA-Manguinhos e PEJA-EPSJV)

Patrícia Oliveira (PEJA-Manguinhos e PEJA-EPSJV)

Produção gráfica

Diagramador e capa da revista: Patrícia Melo

Jornalismo

Estudantes do Ensino Fundamental (2º segmento) e Médio do PEJA-

Manguinhos

Estudantes do Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e Médio do PEJA-EPSJV

Tiragem

300 exemplares

PEJA-Manguinhos

Coordenação PEJA-Manguinhos

Felipe Eugênio dos Santos Silva

Rodrigo Luiz Nascimento Lobo

Secretaria PEJA-Manguinhos

Simone Cândida de Lima

Endereço

Rua Luiz Gregório de Sá, 46, Vila Turismo- Rio de Janeiro - RJ - 21050-200.

Telefone: 55(21) 2281 6430 - E-mail: peja_manguinhos@yahoogrupos.com.br

PEJA-EPSJV

Coordenadoras do PEJA-EPSJV

Karine Oliveira Bastos

Michelle Santos de Oliveira

Secretaria PEJA-EPSJV

Silvia Márcia Manso de Souza

Endereço

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, sala 316

Av. Brasil, 4365 - Manguinhos - Rio de Janeiro - RJ - 21040-360. Telefone:

55(21)3865-9713 - E-mail: peja_epsjv@yahoogrupos.com.br

seja

manguinhos

MERGULHO NA LEITURA

ENEN [entrevista]

BLOG SEJA MANGUINHOS

#04 EDUCAÇÃO

Mergulho na leitura.....

Da leitura do texto à leitura do mundo

Os alunos do Médio I – Polo II levantaram várias questões interessantes acerca das experiências do mundo particular de cada um sobre o aprendizado da leitura.

Diante desses depoimentos e contato com alguns textos, eles elaboraram – em grupos – mensagens para pessoas desconhecidas, como forma de manifestar um ponto de vista a respeito da relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Assim, esta atividade foi feita da seguinte forma:

- Texto I:

Mergulhe de cabeça na leitura
(Altair Oliveira da Fonseca)



- Texto II:

Deixe um livro na rua
(Luciana Stein)

Você pode deixar livros em lugares públicos esperando alguém os encontrar, ler e gentilmente os abandonar de novo, num elo invisível entre pessoas que não se conhecem.

→ Proposta de Trabalho:

A charge de Altair Oliveira da Fonseca é como um apelo divertido para que crianças e até mesmo adultos se iniciem e tomem gosto pela leitura. Já o texto de Luciana Stein é uma proposta para que todos possam compartilhar literatura.

O que significa aprender a ler? Tomando os textos lidos como base, elabore uma mensagem sobre a relação da descoberta da leitura da palavra e a leitura do mundo para ser deixada em algum espaço público.

* Grupo I: Carlos Leonardo dos Santos, Eliel Gomes,

Erika Ribeiro, Josiane Pessanha, Lucilene Paiva e Vanessa Rodrigues.

Mensagem para o Futuro
(O que significa aprender a ler?)

Ler faz bem pra pele, faz bem pra alma e pro coração
Ler nos faz esquecer e depois lembrar os problemas desse vidão

Ler traz informação, seja falsa ou verdadeira
Ler traz emoção: de amor ou de tristeza
Ler nos revela não só uma árvore que se vê num todo
Ler nos mostra o cordeiro e o lobo

Ler dá voz ao povo
Ler aumenta a comida da boca que mastiga
Ler diminui o sangue suado do dia a dia
Ler nos deixa mais inteligentes, faz bem pra carteira e pro coração

Ler nos faz lembrar e tão rápido esquecer, os problemas desse vidão

* Grupo II: Andréia Lima, Carmem Soares, Jaciara Braz, Nayr Souza e Sandra Santiago.

Ler é conhecimento de novo mundo

Aprender a ler é um renascimento de um novo mundo, conquista-se sabedoria, conhecimento, esclarecimento da linguagem verbal e é possível até viajar na leitura.

É como enxergar a vida de uma maneira muito interessante, pois, sem conhecimento da leitura, é difícil até uma boa comunicação, já que teremos acesso às várias informações e até mesmo inovações que surgem no dia a dia em jornais, revistas, livros, placas de indicações e sinalizações, cartazes e outdoor. Como diz o ditado, quem tem boca vai a Roma e nunca é tarde para aprender a ler.

* Grupo III: Francisca Tomaz, Natália Oliveira e Rosângela Abel.

O conhecimento vem da leitura

Deixamos com muito carinho uma mensagem para todos e esperamos que a repassem de mão em mão. A leitura é uma forma de estimular as pessoas à cultura e ao saber. Aprender e ensinar são partes fundamentais para adquirir e transmitir conhecimento, educação e cultura.

Quando encontramos um livro, a curiosidade toma conta da gente e logo o abrimos para conhecer o assunto, mesmo para quem não tem o hábito de ler.

Cada vez mais podemos nos aprofundar no mundo da leitura.

*Grupo IV: Alexander Silva, Carlos Eduardo Lima, Maria da Glória Costa, Maria José Coelho e Veria Rosa.

O que é leitura?

Ler é um conhecimento que a gente adquire e, através da leitura, você obtém um mundo de informações, viaja no desconhecido. E quanto mais você lê, mais fica envolvido nesta viagem, descobre a cada leitura um mundo novo com novas ideias, que podem até mesmo mudar a sua vida. É interessante levar para outras pessoas o gosto pela leitura, ou seja, incentivar a ler ou oferecer um livro como presente.

A leitura é algo mágico, a gente se desliga da realidade e mergulha em várias histórias. Significa estar sempre em busca de conhecimento, nos faz interagir com algo muito legal, é como se fosse uma viagem no tempo. Quando lemos, passamos a refletir, pensar de uma forma diferente e enxergar melhor as coisas ao nosso redor.

Ler não é apenas devorar um livro, é compreender a sua mensagem. Sempre que lemos é um momento especial.

* Grupo V: Alan Lemos, Alex Carvalho, André Luiz Amancio, Eliziane Mafra, Guilherme Lima, Jaqueline Silva e Nelson Santos.

A literatura e suas viagens

A literatura do mundo é o esconderijo das palavras, é uma viagem que descobrimos o presente, passado e futuro sem sair do lugar.

Através da literatura, você descobre várias coisas, pois ela proporciona para várias pessoas a saída de uma dura realidade para um mundo de sonhos, aventuras e aprendizagem.

Quando crianças, ficamos fascinados com os gibis, com suas grandes histórias e aventuras. Já, na adolescência, encontramos o "amor" em forma de poesia. E, quando nos tornamos adultos, voltamos à nossa realidade por meio de jornais, revistas e suas notícias nuas e cruas. É através da leitura que obtemos informações da vida e do mundo de uma forma geral.

*Grupo VI: Caroline Fidalgo, Jenifer Oliveira, Rosiane Moraes e Rosinete Raquel Cordeiro.

O ato de ler

Aprender a ler é muito importante em nossas vidas, porque sem saber ler não conseguimos ingressar na sociedade, isto é, sofreremos um certo preconceito. Ler e escrever são ideais na vida de todos.

Aprender a ler nos leva a ter uma vida mais alegre, mais produtiva, porque podemos viajar para todos os lugares, apenas com um livro em nossas mãos. A leitura é importante para o jovem, assim como é importante para o idoso e, através dela, podemos viver intensamente.

Ler é conhecer palavras, culturas e tradições diferentes, é poder viajar nas histórias de cada livro e ter conhecimento de coisas que nem sabíamos que existiam, e nos faz refletir o nosso modo de pensar e agir.

Ler vai além e escrever é expressar o que sentimos, é falar o que queremos. Ler é poder, é querer, é saber.

ENEM:.....

[e entrevista com Eric – Polo I]

ENEM: rumo ao Ensino Superior!

O que é o ENEM?

Criado em 1998 pelo Ministério da Educação do Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem a função de avaliar o desempenho do estudante no final da escolaridade básica. Em outras palavras, podem participar do exame os estudantes que estão concluindo o Ensino Médio e os que já concluíram nos anos anteriores.

Objetivos do ENEM

O objetivo principal do ENEM é avaliar o desempenho do aluno no término da escolaridade básica. Atualmente, o exame também tem servido como alternativa para o acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior. Cada vez mais, universidades aceitam a prova do ENEM como vestibular, inclusive as universidades públicas como UFRJ e UFF.

Como acontece o ENEM?

Este exame é realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira), tem duração de cinco horas e é constituído por 63 questões de múltipla escolha e uma redação, onde serão testados os conhecimentos do aluno em 21 habilidades e 5 competências.

Nenhum estudante é obrigado a fazer a prova, mas existem vários motivos para fazê-la. O principal deles é a utilização da pontuação do aluno no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e no processo seletivo de universidades de todo o país. As universidades abaixo são algumas das que aceitam o ENEM em seus processos seletivos:

- USP (Universidade de São Paulo)
- UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)
- UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
- UFF (Universidade Federal Fluminense)

Para saber um pouco mais sobre vestibular e a prova do ENEM, entrevistamos Eric Lemos, professor e coordenador do Pré-Vestibular Construção, que funciona na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), unidade da Fiocruz.