

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE PROFESSORES DA EJA... O NÃO-LUGAR****Márcia Aparecida Amador MASCIA<sup>62</sup>****Jackeline Rodrigues MENDES<sup>63</sup>****Alexandrina MONTEIRO<sup>64</sup>**

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo levantar as representações identitárias a partir de falas espontâneas de professores que atuam na EJA. Teoricamente, a pesquisa respalda-se no conceito de representação empreendido pelos Estudos Culturais e nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa. Levantamos algumas Formações Discursivas dentro das quais circulam certos sentidos sobre a EJA, ao longo dos anos. Os resultados apontam para representações que anulam a constituição de identidade dos sujeitos envolvidos e das práticas educativas, significados como minorizados, marginais e periféricos, quando contrastados com as práticas educativas da escola regular, evidenciadas como um lugar de passagem- ou um *não-lugar*.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Representações Discursivas. não-lugar.

**Abstract:** *This paper has the aim of raising the representations of identities from spontaneous speeches of teachers working in adult and young education. The theoretical-methodological framework draws upon the concept of representation undertaken by Cultural Studies and the assumptions of the French Discourse Analysis. We have raised some discursive formations within which circulate some meanings about EJA along the years. The partial results point to representations that suppress the constitution of identity of the subjects involved and the educational practices, given some meanings as minor, marginal and peripheral, when contrasted to the regular school, as a crossing place– or a non place.*

---

<sup>62</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – Itatiba, São Paulo, linha de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. E-mail: [marcia.mascia@usf.edu.br](mailto:marcia.mascia@usf.edu.br)

<sup>63</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – Itatiba, São Paulo, linha de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. E-mail: [jackeline.mendes@usf.edu.br](mailto:jackeline.mendes@usf.edu.br)

<sup>64</sup> Doutora em Educação pela Unicamp, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – Itatiba, São Paulo, linha de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. E-mail: [alexandrina.monteiro@usf.edu.br](mailto:alexandrina.monteiro@usf.edu.br)

**Keywords:** *Young and Adult Education. Discursive Representations. Non-place.*

## **Introdução**

Este artigo apresenta parte dos resultados de um projeto de pesquisa e extensão<sup>65</sup>, que tem como proposta acompanhar e assessorar um grupo de professores que atuam nas fases I e II da EJA, numa rede municipal do interior do Estado de São Paulo.

Partindo-se do pressuposto de que as diversas escolas que atuam na formação de jovens e adultos no município investigado são espaços de reprodução dos sentidos cujos programas e currículos oficiais afetam os professores e os alunos, produzindo subjetividades e identidades, nossa investigação pretendeu dar voz aos professores para dizerem de si, de suas aulas, de seus conflitos, de suas angústias, de seus desejos e de suas esperanças. Assim, o *corpus* de nossa análise, neste artigo, consiste em um conjunto de dizeres abertos e espontâneos por parte dos professores.

Desse modo, a etapa da pesquisa que aqui nos propomos discutir refere-se a alguns episódios ocorridos com um grupo de professores e professoras em encontros mensais no período de um ano. Esses encontros tiveram como objetivo discutir e refletir sobre a realidade da EJA no município em questão, em especial sobre a organização curricular dessa modalidade de ensino. Nossa intenção, ao problematizar alguns episódios desses encontros, é analisar como esses professores e professoras se veem e veem seus alunos, frente às condições de ensino da EJA que vivenciam e, a partir dessas problematizações, atuar de modo a rever, refletir e, quem sabe, reverter o quadro, a partir da construção, em conjunto de um novo currículo.

Vale ressaltar que, neste município, os alunos da EJA podem iniciar o curso em qualquer momento do semestre, ou seja, podem começar a frequentar as aulas depois de um, dois meses ou mais tempo de aula e, além disso, essa modalidade contempla Jovens, Adultos, Idosos e alunos provenientes de políticas de inclusão. Com relação a esse último item, os professores indicam como principal, dentre as muitas dificuldades, o acesso a materiais que

---

<sup>65</sup> Projeto financiado pelo CNPq.

atendam às necessidades específicas desse contexto. Ademais, apontamos que, no que se refere à inserção de jovens, tanto os excluídos do sistema regular como os provenientes de políticas de inclusão, nas salas da EJA, a partir da década de 90, vem formando uma nova configuração desse processo educativo, marcado pela heterogeneidade, fazendo emergir novas identidades discentes e docentes.

Diante disso, nos propusemos a investigar os discursos produzidos nessa nova configuração da EJA, buscando levantar como se operam as relações de poder-saber e os regimes de verdade (FOUCAULT, 2004) que emergem nas práticas pedagógicas, legitimando-as, de modo a se constituírem, como mecanismos de inclusão e/ou exclusão. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa respalda-se no conceito de representação como entendido pelos Estudos Culturais e pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa. Os resultados parciais apontam para representações que oscilam entre a emergência de novas identidades, como as dos jovens e dos sujeitos com necessidades especiais, por um lado, e por outro, a anulação da constituição de identidade dos sujeitos envolvidos e das práticas educativas, significados como *lugar de todos* ou *lugar de ninguém*, ou ainda, como um *não-lugar*, para usar um termo de Marc Augé (1994).

### **Ponto de vista teórico: as noções de discurso, sujeito e representação**

A Análise do Discurso de linha francesa postula que toda e qualquer análise se dá no entrecruzamento entre o acontecimento, a estrutura e a tensão entre descrição e interpretação (PÊCHEUX, 2002), região de equívoco, de elipse, de lapsos, de atos falhos, de chistes, de faltas, próprios da língua e do discurso estruturado pela ordem do simbólico, instaurado pela ideologia e pelo inconsciente.

Assim, fazer análise do discurso significa puxar alguns fios de uma rede discursiva. Rede lembra sistema ou um emaranhado de fios, nós e furos; os fios se cruzam para coserem os nós, mas se se rompem, abrem-se furos (FERREIRA, 2005). Assim também o é o discurso ou o tecido discursivo, ou ainda a tessitura, mas tanto os nós quanto os furos são responsáveis pelo sentido. Os estudos da linguagem têm se preocupado com os nós e a AD com os furos, ou melhor, com os dois, pois se não houvesse os furos, teríamos a completude e não se instalariam novos sentidos ou sentidos outros e indesejados.

Considerando-se que diferentes significados podem ser atribuídos ao conceito de representação - mental, social e cultural -, desenvolveremos aquele que subsidiará nossa análise, qual seja, o dos Estudos Culturais. A representação, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, é pensada como um construto que se dá via linguagem e que coloca em funcionamento um imaginário social sobre a realidade. Assim, *a realidade* não existe, mas é construída discursivamente a partir de uma rede de significados, instituídos através das linguagens. Segundo Hall (1997), é por meio das representações que atribuímos determinados significados aos sujeitos, objetos e eventos, ou seja, damos significados através do modo como os representamos: “as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca das coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhe damos” (op., cit., p.3). Os significados são transmitidos através das linguagens, ou seja, pelos processos simbólicos - sinais e símbolos -, que podem ser palavras, gestos, sons, objetos, e “que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, idéias e sentimentos” (op., cit., p.1).

As representações que emergem nos discursos dos professores não nascem do (ou no) sujeito, mas são socialmente situadas e constituídas e, por isso, reveladoras das formações discursivas dentro das quais o professor, o aluno e os próprios pesquisadores se subjetivam e produzem significados sobre o mundo e sobre nós mesmos. É por meio de representações que damos sentido ao mundo que nos rodeia “[...] posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.[...] Os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais podem falar”. (WOODWARD, 2009, p.17)

Assim, o sujeito se constitui no e pelo discurso sendo duplamente determinado: pela exterioridade (ideologia) e pela interioridade (inconsciente). Os sujeitos podem ser entendidos, na verdade, em lugares-sujeito a serem preenchidos por diferentes posições-sujeito em determinadas condições, ou formações discursivas. O sujeito, para ser sujeito, se inscreve em Formações Discursivas (FD), inscrições essas que afetam o seu dizer, ou seja, o alcançam como sujeito daquela FD, capaz, portanto, de compreender, produzir e interpretar sentidos.

A seguir, veremos algumas dessas FDs, historicamente constituídas e que subsidiam os dizeres dos professores.

## Os macro-discursos que sustentam os dizeres da EJA

Várias pesquisas (ALVISI, 2009; MONTEIRO, 2006, 1997; SOARES, 2008 e FONSECA, 2002) apontam que tanto professores como alunos participantes de classes da EJA produzem sentidos que se repetem sobre as funções da EJA, quais sejam: que a EJA é lugar de aprender a ler, a escrever, a contar; é lugar para qualificar para o trabalho; é lugar para suprir as dificuldades de aprendizagem, para suprir as limitações físicas e cognitivas; é lugar para erradicar o analfabetismo; dentre outras regularidades.

Monteiro e Mendes (2011) apontam que campanhas e propostas de EJA, particularmente aquelas voltadas a trabalhadores, passam a ser estruturadas e legalizadas a partir da revolução de 1930. No entanto, as autoras atestam que “de diferentes formas e com diferentes intensidades essas campanhas relacionaram o analfabetismo a ideias como: *um mal a ser combatido; uma doença a ser erradicada; o fator responsável por nosso atraso tecnológico*, entre outras (MONTEIRO e MENDES, 2011, p.2).

Somente com a lei 5.692-71 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, posteriormente, a lei de número 9.394-96, a EJA passa a integrar ao ensino básico comum. Porém, não ocorrem mudanças verdadeiras, a não ser a entrada dos jovens num segmento que antes (5.692-71) era destinado exclusivamente aos adultos, resolvendo, em nosso entender, os baixos índices de escolarização no Brasil, passando, os jovens “excluídos” do sistema de escola regular a ter a possibilidade de terminar seus estudos em um período dentro da média aceitável de escolarização no país, com relação à escola básica.

Apesar de a inserção dos jovens ter ocorrido na década de noventa, é nos últimos cinco anos que notamos uma crescente e efetiva participação desses alunos em turmas da EJA. Patto (1990), ao efetuar uma análise da Constituição de 1988, assevera que tal inclusão dos jovens na EJA funcionou no sentido de dar acesso a eles, porém, sem garantir o sucesso ou a própria permanência destes no ensino regular: um mecanismo a mais de exclusão que agrega *os excluídos do interior*.

Ademais, mais recentemente, a EJA tem se deparado com os sujeitos alunos oriundos das políticas públicas de inclusão.

A EJA tem se constituído como *lugar de todos* ou *lugar de nenhum*: de adultos, jovens e alunos com necessidades especiais. Esse conflito vivido pelos educadores que atuam nos

segmentos não é posto em discussão nem mesmo nas unidades escolares e muito menos ocupa o cerne da discussão de políticas públicas.

No recorte da pesquisa aqui apresentada, pretendemos focalizar a emergência de conflitos internos à EJA que vão afetar as relações em sala de aula, os quais tomam lugar em meio às representações que são construídas sobre os sujeitos que compõem esse espaço, como veremos na análise.

### **Representações Identitárias da EJA: *lugar de todos e lugar de ninguém***

Pelo período de um ano, acompanhamos alguns professores de EJA, em um encontro mensal. Os encontros foram organizados de forma temática e, tentavam contemplar os requisitos previamente discutidos e solicitados pelos docentes, tendo sempre como fio condutor o Currículo da EJA. Trabalhamos os seguintes temas: currículo, livro didático, identidade do professor e aluno, relação entre oralidade e escrita, experiências exitosas em EJA, dentre outros. Apesar de os encontros se organizarem a partir de diferentes dinâmicas, sempre houve no final um espaço para discussões e compartilhamento com o grupo todo.

Durante os encontros, fomos, ora gravando, ora anotando excertos que indicassem os diferentes sentidos que o grupo de professores atribuía às questões e temas discutidos acerca do contexto da EJA<sup>66</sup>. A seguir, apresentamos e discutimos pequenos excertos, apenas aqueles anotados durante os encontros, os quais fazem parte do *corpus* deste artigo. Optamos por organizá-los em dois grupos: um se refere aos sentidos atribuídos, pelo professor da EJA ao professor da EJA e o outro, pelo professor da EJA ao aluno da EJA, porém, adiantamos ao leitor que, apesar da sistematização por nós realizada, entendemos que se trata de apenas uma possibilidade, pois toda sistematização em análise do discurso encontra-se no olhar do pesquisador.

### **Sentidos atribuídos, pelo professor da EJA, ao professor da EJA**

É sintomático como os professores se veem de modo diferente quando assumem o lugar de professores da EJA. Nesse lugar, sentem-se minorizados, desmerecidos. Ser

---

<sup>66</sup> As anotações e gravações foram autorizadas pelos professores.

professor da EJA é algo periférico, marginal, com relação aos outros tipos de professores. Vale acrescentar que, de modo geral, os professores das diversas disciplinas escolhem as aulas no início do ano e depois, para completar a carga horária, acabam “pegando” aulas na EJA. Em uma discussão de como eles se tornaram ou se vêem como professores de EJA, encontramos o seguinte:

*SI (P1)<sup>67</sup>:*

*Ah! Eu sou professor de Língua Portuguesa, mas esse ano, eu peguei umas aulinhas aqui na EJA...*

*Mas, quando perguntam o que eu faço, eu disfarço.*

Nesses dois pequenos excertos, o mesmo professor, quando estava discorrendo sobre como veio a ser professor de EJA, faz uso de termos que singularizam o seu lugar e o lugar da EJA como algo à margem da educação. Do ponto de vista da materialidade linguística, observa-se o uso do diminutivo “aulinhas”, que imputa uma imagem à EJA e ao professor de EJA como algo menorizado, não são aulas, mas “aulinhas”, assim não precisa ser levado a sério esse ensino. Se pegar “umas aulinhas” consiste em preencher o “buraco vazio” de sua carga horária, também esse tipo de educação se revela como preenchedor do buraco vazio da educação que não dá conta de oferecer o ensino à população na idade “adequada”, criando um outro lugar, discursivamente periférico e paralelo. Tal imagem ou representação negativa, de “não-lugar”, circula nas formações discursivas da educação da EJA desde os primórdios, como vimos anteriormente, neste artigo e, de certa forma socializa tal posição a ponto do docente dizer que prefere *disfarçar*, recorrer a estratégias de fuga para não assumir publicamente seu lugar.

Uma outra representação de si que se repete nas falas dos professores - isso não só dos professores da EJA - refere-se ao fato de o professor se sentir despreparado para dar aulas, seja em termos de conteúdo, seja em termos de como lidar com os conflitos das várias faixas etárias. A seguir, vemos como um professor discursiviza sobre o assunto:

---

<sup>67</sup> S refere a segmento e P a professor.

*S 2 (P2):*

*É preciso ter muito taco para resolver isso (referindo-se aos conflitos entre jovens e idosos, na sala de aula).*

*O professor precisa de ajuda para fazer aulas melhores.*

Embora mais abaixo, apresentemos representações de jovens e idosos na EJA, entendemos que o ponto principal das representações anteriormente postas, consiste naquela do professor frente ao conflito de jovens, adultos e idosos, instaurado pela lei 9.394-96, desde os anos 90, conforme já discutimos e que se encontra cada vez mais expressivo, especialmente pelo aumento do número de jovens e também dos jovens com necessidades especiais. P2 vê a relação entre os jovens e idosos, na sala de aula, como um conflito a ser resolvido. Ele materializa esse conflito como uma disputa que o professor precisa vencer. Usa o termo “taco”, que nos esportes significa “uma peça longa e roliça, usualmente feita de madeira e/ou metal, com a qual se bate numa bola ou disco, usada principalmente nos seguintes esportes: beisebol, bilhar, golfe e hóquei”. Para ganhar tais modalidades esportivas, o esportista precisa saber lidar muito bem com o taco, ou em uma linguagem popular “ter muito taco”. A construção discursiva do sujeito professor nesse espaço passa a ser aquela de que cabe a ele, dentro do jogo que se estabelece entre os diferentes num espaço de multiplicidade, resolver as situações de conflito, ou seja, ele ter “taco” nas mãos e ter “muita habilidade” para estar à frente deste jogo.

Com referência ao conteúdo, no segundo trecho, o professor diz precisar “de ajuda”, ele sozinho não consegue “melhorar” suas aulas. Ou seja, o professor da EJA se sente despreparado para assumir esse segmento e verbaliza a necessidade de ser ajudado. Se ele precisa de ajuda para melhorar suas aulas, isso significa que ele entende que a aula da EJA (ou sua aula da EJA) não é tão boa como poderia ou deveria ser. De novo, temos a emergência de representações negativas, periféricas referentes à EJA e ao professor da EJA. Atrelada a essa representação de o professor necessitar de ajuda, vemos a seguir a questão do currículo e do despreparo do professor.

*S3 (P3):*

*A gente tem que pegar o que é principal dos livros e cumprir o currículo da prefeitura.*



*Há falta de estrutura para o atendimento da inclusão. É necessário que um grupo de especialistas auxiliem na proposta pedagógica com os professores - tanto na questão da expectativa como em relação à avaliação.*

Como vemos no primeiro trecho, o professor diz que faz o básico, “o principal” de modo a cumprir o currículo estipulado. A expectativa de ajuda por parte do professor se repete no segundo trecho e a imagem de que os “especialistas” possam “auxiliar na proposta pedagógica” é materializada. Essa imagem de que a academia entende mais e pode solucionar os problemas da educação é um interdiscurso recorrente em educação. Percebe-se uma expectativa por parte dos professores de que nos encontros sejam trabalhadas formas de desenvolver melhor as aulas na EJA. Essas expectativas são sempre discursivamente marcadas pela recorrência nas falas dos professores sobre as diversas dificuldades encontradas com relação à estrutura, proposta pedagógica, dentre outros aspectos da EJA. Assim, no excerto de P3, o professor se mostra perdido, com relação à expectativa e à avaliação. Ele não sabe o que esperar de seu aluno, nem o que trabalhar, nem o que avaliar.

O discurso da *falta* foi o mote das falas e dos encontros que tivemos com esse grupo de docentes. Dentre as múltiplas representações de falta, uma que nos parece estar tomando corpo, nos últimos tempos, para além desse grupo, refere-se à falta de preparo do professor em como lidar com os considerados alunos “de inclusão”. Tal falta se materializa pelo uso do vocábulo “estrutura”, ou seja, não é uma falta específica, mas geral, já que estrutura remete ao sistema, como um todo. Parece-nos que nem o professor (e nem nós pesquisadores, com certeza) sabe(mos) quais seriam as necessidades para tal tipo de educação. Ademais, a emergência da nominalização “atendimento”, referente aos sujeitos com necessidades especiais, remete à memória discursiva de que tais sujeitos precisam ser atendidos, assistidos, ajudados, não ensinados.

Vale ressaltar, nesse sentido, que, além da entrada maciça de jovens, observa-se, atualmente, a vinda de alunos de políticas de inclusão (surdos, cegos, cadeirantes, dentre outros), oriundos do ensino regular ou de instituições como a APAE, quando não mais acompanham o ensino regular (de modo geral, eles não acompanham mesmo) e alcançam a idade mínima para a EJA. Trata-se de um movimento, a nosso ver, que vai dar uma nova identidade à EJA, nos próximos anos.

### **Sentidos atribuídos, pelo professor da EJA, ao aluno da EJA**

Embora tenhamos analisado excertos nos quais os professores dizem de si e, conseqüentemente sobre a EJA, de modo geral, entendemos que esses dizeres estão atrelados à próxima representação a ser explorada, tendo como foco o aluno. Ao dizer de si, fala-se explícita ou implicitamente do aluno e vice-versa. Contudo, entendemos que, a título de organização de uma análise discursiva, torna-se relevante apontar as regularidades. Começamos com representações do aluno, de modo geral, na voz dos professores.

*S4 (vários professores)*

*Mais uma vez a EJA é um tapa buraco. Eles (jovens) são colocados lá, mas também são rejeitados. A escola reflete o que vivemos na sociedade.*

*Promover uma vez por ano, o dia da EJA. Neste dia, os alunos terão atendimento médico com oftalmologistas, dentistas, psicólogos, exames de sangue, cuidados estéticos com profissionais como cabelereiros etc.*

*Grande número de migração onde a maioria vem de estados com culturas precárias.*

*Há mil problemas, roubos, drogas.*

Vemos, acima, vários excertos que apontam para uma identidade do aluno da EJA, pelo olhar de vários professores, qual seja, como alguém “excluído” da sociedade. Assim, alguns vocábulos e expressões saltam aos nossos olhos: como alguém “rejeitado”; como alguém que precisa de cuidados “médicos, odontológicos, psicológicos, estéticos”; como alguém oriundo de uma “cultura precária”; como alguém com “problemas com roubos e com drogas”.

No primeiro trecho, a EJA é vista como “tapa buraco” para a juventude que não acompanha a escola comum e como lugar que “reflete” uma “sociedade” que exclui, “rejeita”, nos dizeres desse professor. O uso da locução verbal “ser colocado lá” transmite a imagem de passividade, não é o sujeito que escolhe ir para a EJA, mas é escolhido, colocado, jogado em um lugar no qual todos aqueles que são excluídos cabem: o adulto, o idoso, o jovem, o deficiente, o professor que “pega umas aulinhas” a mais.

O segundo trecho apresenta uma ideia inusitada do professor: “criar um dia da EJA” para múltiplos cuidados. Tais dizeres apontam para representações de falta no aluno: falta de cuidados médicos, falta de cuidados odontológicos, falta de cuidados estéticos. O terceiro trecho, por sua vez, remete à condição sociocultural do aluno, geralmente trabalhador braçal oriundo de outros estados do Brasil. E o último trecho inicia com uma hipérbole (mil), figura de linguagem usada para indicar ideia exagerada, aumentada, geralmente usada de forma dramática, como neste caso: “mil problemas”.

Associadas a essas representações da identidade do aluno da EJA, de modo geral, vemos, nos dizeres dos professores, imagens acerca de sua relação com o conteúdo pedagógico. Mais uma vez, trata-se de um sujeito desprovido, como a seguir:

*S5 (vários professores)*

*Os ex-alunos querem voltar como ouvintes, pois não estão seguros para o ensino médio.*

*A EJA deve trabalhar com os alunos só na prática e não na teoria.*

*Na quinta série, não sabem o que é direita e esquerda.*

*Oralidade é mais fácil que a escrita. Por isso, com minhas senhorinhas (suas alunas) eu só trabalho na oralidade. Na igreja, elas só ouvem e se comunicam oralmente.*

*Os alunos preferem coisas mais fáceis.*

*Os alunos são muito conteudistas. Eles gostam de lousa cheia, copiar da lousa.*

No que tange aos conteúdos de ensino-aprendizagem, os trechos do segmento 5 nos revelam o que os professores ouvidos pensam: que é preciso “facilitar” para os alunos, pois eles só entendem a prática, a oralidade, o que é fácil, ou seja, as práticas do dia-a-dia, o concreto. Também, não distinguem direita de esquerda, se sentem inseguros e acabam voltando para (re)fazer o mesmo segmento, além de se colocarem como copistas nas escolas, o que imputa uma imagem de passividade perante o ensino. As representações acima referentes aos alunos espelham a visão do próprio professor a respeito das questões que envolvem a aprendizagem dos alunos da EJA e de si, o que faz com que a situação dessa

modalidade de ensino permaneça como um lugar de todos e de ninguém, ou lugar no qual o aluno vai e “não sai do lugar”. Nem o professor.

Com relação ao aluno da EJA, como estamos assinalando, ao longo deste trabalho, há a instauração de um conflito entre jovens e idosos, no momento atual. A seguir, apresentamos excertos de falas de professores levantando representações de jovem e de idoso.

*S6 (vários professores):*

*O número de adolescentes vem crescendo e a postura deles intimida os mais velhos fazendo com que desistam dos estudos.*

*Adolescentes se impõem mais, são mais rápidos.*

*Quanto mais velho mais difícil de aprender.*

*O ensino do adulto tem que ter mais tempo. É igual carne velha, pra ficar macia precisa ficar mais tempo na panela de pressão... A criança é como uma parede de papel, é fácil derrubar e modelar. Do adulto é como se fosse de pedra.*

*Os mais velhinhos têm muita dificuldade - coitados - eles sofrem...*

*Um dos problemas maiores é a diferença etária. Os mais velhos têm muita insegurança por ter ficado muito tempo fora do ambiente escolar. Temos que revisar um conteúdo para ministrar outro. Os mais novos já viu e fica satirizando a demora para iniciar o conteúdo novo. O que ocasiona um dilema.*

*Alunos que foram alfabetizados na infância têm mais facilidade, aqueles que participaram desse processo na fase adulta apresentam grandes dificuldades: não têm segmentação o processo interpretativo também é complicado e não têm raciocínio lógico matemático.*

Os trechos acima são muito fortes e nos remetem a representações que estão congeladas na memória discursiva dos professores e que associam o “analfabetismo”, por um lado, à (in)competência cognitiva do sujeito, em especial, referindo-se aos idosos. Por outro lado, temos a imagem do jovem que “aprende” mais facilmente, mas que atrapalha o ensino ao adulto ou idoso por sua irreverência e falta de disciplina. Esse conflito, impasse, ou “dilema”, na fala de um dos professores, perpassa todos os trechos do S5 e nos aponta uma determinada situação de ensino de EJA, no Brasil: de um professor totalmente “despreparado”

ou “desamparado” frente ao novo contexto de conflito de gerações. Assim, as imagens desse conflito, ora de um, ora de outro, se manifestam em dicotomias, tais como: o jovem é aquele cujo número vem aumentando, é mais rápido, tem mais facilidade e intimida os mais velhos. Os mais velhos são mais vagarosos, têm mais dificuldade e acabam desistindo, intimidados pelos mais jovens. Ademais, encontram-se as seguintes representações associadas aos mais velhos: de coitados, daqueles que sofrem, de inseguros, de não ter raciocínio lógico-matemático e de “carne velha que precisa ser colocada na panela de pressão para amolecer”, ou ainda, de “pedra”. Aos mais novos: de intimidadores, de impositores, de satirizadores, ou ainda, de “papel de parede fácil de derrubar e modelar”.

Além das imagens, algumas altamente metafóricas, como de “carne velha” versus “parede de papel”, vistas no excerto anterior acerca dos conflitos entre as gerações em sala de aula da EJA, espontaneamente manifestadas pelos professores, temos o seguinte relato de um professor sobre como os próprios alunos se veem:

*S 7 (P4):*

*(Relato de um professor acerca da relação entre jovens e idosos):*

*A EJA é toda cheia de conflitos. Com tantos problemas... Em um só dia muitos conflitos.*

*A Da. Maria (uma idosa) disse: eu saí por causa da bagunça.*

*O Júnior, um jovem, por sua vez disse: o que esses véio vem fazer aqui, eles vão morrer mesmo.*

O trecho inicia com a fala do professor, apresentando sua visão da sala de aula da EJA no dia-a-dia, “toda cheia de conflitos”, “com muitos problemas”. Mas segue com um relato das falas de uma senhora e de um jovem, veiculando o que cada um pensa do outro: o jovem deixa claro que acha que os velhos não devem estudar, afinal, “vão morrer mesmo”. A senhora nos mostra seus sentimentos com relação aos jovens, que bagunçam e intimidam, como vimos em S6 acima. E o professor fica sem saber o que fazer no meio disso tudo.

E, para finalizar, não poderíamos deixar de apresentar alguns trechos nos quais o professor lamenta a sua incompetência para lidar com os considerados alunos “de inclusão”.

S8 (P5):

*A gente consegue fazer com que os alunos convivam harmoniosamente (referindo-se aos alunos com necessidades especiais e os outros), mas o conteúdo fica defasado. E aí fica a pergunta: o que fazer com os que não conseguem acompanhar?*

*A inclusão deve ter um parâmetro e as dificuldades devem ter uma classificação e um acompanhamento especializado.*

Como havíamos acenado em outro momento, nesta análise, consideramos que o advento de alunos com necessidades especiais na modalidade da EJA está alterando novamente a identidade da EJA: lugar de todos e de ninguém. Se, nos últimos anos, a entrada dos jovens deu uma outra “cara” para a EJA, gerando os conflitos apresentados acima, neste momento, a entrada de alunos com necessidades especiais, oriundos da educação regular, também deverá acarretar mudanças, como temos visto e ouvido dos professores. Neste caso, parece não haver conflitos de relações interpessoais, porém, o que o professor reclama é a incapacidade de trabalhar os conteúdos com eles, o que se materializa nos dois trechos acima, como em “conteúdo defasado” e necessidade de um “acompanhamento especializado”.

A seguir, tentamos apresentar algumas considerações de nossas reflexões e interpretações.

### **Algumas (in)conclusões**

Dentre as várias imagens que perpassam os trechos por nós analisados, não podemos deixar de chamar a atenção para aquela que nos mostra a modalidade de educação da EJA como um lugar de passagem. Um lugar onde sujeitos professores- que completam sua carga horária - e sujeitos alunos - que lá são colocados de acordo com os vários movimentos das políticas educacionais - passam sem se deixarem atravessar, do mesmo modo como passamos pelas estações de metrô, de trem, ou seja, eles são transportados de um lugar para outro, no caso dos alunos, da *estação* ou situação de analfabeto para alfabetizado ou escolarizado. Levam consigo o ticket que comprova seu deslocamento, porém o sujeito pouco mudou nesse trajeto, sequer foi percebido ou até mesmo percebeu que a estação é outra. O professor, por sua vez, se vê como um maquinista de uma máquina que segue um trilho, sem que ele possa de alguma forma alterar o trajeto, por mínimo que seja sua intenção de mudança, sua condição

é a de apenas conduzir a máquina ou a massa que ela carrega. Essas imagens apontam para representações que anulam a constituição de identidade dos sujeitos envolvidos e das práticas educativas, significados como *lugar de todos* ou *lugar de ninguém*, ou ainda, como um *não-lugar*, para usar um termo de Marc Augé (1994).

Atravessam nos dizeres dos professores as imagens de falta, de vazio, de buraco (ou tapa buraco) no qual se encontra a EJA. Se novos sujeitos vão sendo colocados na EJA, ao longo dos anos, o adulto trabalhador, o idoso, o jovem evadido do ensino regular e agora o aluno de inclusão, não se percebe um movimento de abertura para esse lugar, permanecendo quase que inalteradas as representações históricas apresentadas no início deste artigo, de *doença* ou *mal*.

Pela análise empreendida até o momento, podemos considerar que o espaço discursivo da EJA é uma invenção e (re)invenção do mesmo e do diferente: diferente, se considerarmos os diferentes sujeitos assinalados acima que passam pela EJA e mesmo, se considerarmos os discursos que atravessam e constroem esse espaço, ao longo dos anos. Esse espaço discursivo marca alguns tipos de corpos (do adulto, do idoso, do jovem e do deficiente) determinando sua aprendizagem (ou não), corpos esses e aprendizagens essas que são inventadas e representadas através do referente *escola regular* que serve, portanto, de parâmetro, mesmo estando ausente na maioria das falas. Só se pode falar que se *pega aulinhas*, se tomar como referência a existência de *aulas* em outro lugar. Só se pode falar em *tapa buracos*, se há buracos em algum lugar.

Ao se negar, enaltece-se o outro, esse outro - o ensino regular, as condições ideais, as idades ideais. Mas, vejamos que são ideais. Ousamos postular que talvez o verdadeiro ensino seja esse da EJA, dos embates, das tensões e dos conflitos: de gerações, de culturas, de condições sociais, de capacidade cognitiva, de capacidade motora, dentre outras.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que, a partir do levantamento dessas representações discursivas, nossa intenção é voltar ao grupo de professores e trabalhar com eles, de modo a tentar rever, refletir, reverter e reinventar o quadro atual do ensino da EJA no município no qual acontece a pesquisa que originou esse artigo científico.

## Referências

- ALVISI, C. *Desenhos Curriculares na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2009.
- AUGÉ, M. *Não-Lugares: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.
- FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da AD no Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs) *Michel Pêcheux e a AD: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- FONSECA, M. da C. *Educação de Jovens e Adultos: Especificidades, Desafios e Contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage/The Open University, 1997.
- MONTEIRO, A.; MENDES, J. Educação de jovens e adultos e as difíceis relações entre saberes. In: *Anais do XIII CIAEM -IACME*, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1856/supp/1856-4682-1-SP.pdf>
- MONTEIRO, A. *Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados*. Tese de doutorado. UNICAMP.1997.
- \_\_\_\_\_. A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de. (Orgs.). *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. 2 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 01, p.432-446. 2006.
- PÊCHEUX, M. *Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. 385 p.
- SOARES, L. *O educador de Jovens e Adultos e sua formação*. Educação em Revista. Belo Horizonte. n.47 p.83-100. Jun. 2008.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S. e WOODWARD, K. (Orgs). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.