



A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO NA PRODUÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS, PRÁTICAS E DISCURSOS NO CENÁRIO BRASILEIRO (GEPEJA)

THE ARCHEOLOGICAL DISCOURSE ANALYSIS IN THE PRODUCTION OF THE GROUP OF STUDIES AND RESEARCHES IN YOUTH AND ADULTS EDUCATION: POLITICS, PRACTICES AND DISCOURSES IN THE BRAZILIAN SCENARIO (GEPEJA)

Marcos Angelus Miranda de Alcantara¹
Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO

Este escrito sistematiza a presença dos estudos arqueológicos de Foucault (2008) na produção do GEPEJA. Analisam-se, aqui, cinco dissertações e duas teses inspiradas na Análise Arqueológica do Discurso: Carlos (2005) investiga a formação discursiva da Educação de Adultos no Brasil (1889/1940); Petuco (2011) tem como objeto o discurso sobre o uso do crack em uma campanha de prevenção às drogas; Santana (2013) analisa regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa; Alcantara (2013) estuda o enunciado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia; Lima (2014) investiga o discurso visual em livro didático da EJA; Coutinho (2014) delimita como objeto o discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA; e Faheina (2016) defende a tese de que existe um discurso sobre o nexó pedagógico entre cinema e educação no Brasil. Essa incursão sugere que a AAD não só proporciona uma reorganização metodológica, como também a emergência de objetos que aprofundam os debates no campo da Educação Popular.

Palavras-chave: Análise Arqueológica do Discurso. GEPEJA. Educação Popular.

1 INTRODUÇÃO

A noção de *discurso* na arqueologia de Michel Foucault (2008) se distingue de vários conceitos e significados atribuídos por diversas outras teorias no campo da

¹ Assessor pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba; doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; pedagogo graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela mesma instituição; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), vinculado à linha de pesquisa Educação Popular, do PPGE/UFPA E-mail: marcosmirandadealcantara@gmail.com

linguagem, especificamente pelas demais abordagens de Análise do Discurso². Ou seja, a Análise Arqueológica do discurso (AAD) descarta conceitos que vinculam o discurso a noções como *fala, texto, ato de fala* ou *ideologia*. Em outras palavras, para Foucault (2008), o discurso não tem um vínculo ontológico com o indivíduo falante, com o autor do texto, com as ações que subjazem aos atos de fala, com os grupos, com classes sociais ou com movimentos ideopolíticos promotores e disseminadores de determinada ideologia. Essa noção de autoria é rejeitada sistematicamente pela AAD. O que sobra para conceituar o ‘discurso’ é sua existência no campo da linguagem, que é composta de signos.

Nessa ordem de entendimento, apropriamo-nos de uma das definições de Foucault (2008), que concebe o discurso como uma série de signos, desde que esteja apoiada numa mesma formação discursiva. Conforme Foucault, tudo o que for possível ser descrito em conjunto, seja uma série de enunciados, um sistema de dispersão, objetos, conceitos (mesmo que sejam conflitantes entre si), temáticas, em suma, desde que seja possível definir uma regularidade: ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações, pode ser denominado de *formação discursiva*. Não se trata, pois, de “[...] ciências futuras no momento em que, ainda inconscientes de si mesmas, se constituem em surdina: não estão, na verdade, em um estado de subordinação teleológica em relação à ortogênese das ciências [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 202).

Embora essa definição pareça mais uma estratégia tautológica para evitarmos uma questão direta (o que é discurso?), essa noção de *série de signos* correlaciona-se com uma segunda ideia fundante da AAD: o enunciado. Isso possibilita que a definição anterior não seja uma mera argumentação circular. Contudo, devemos ter cautela a respeito de um entendimento atomizado do enunciado. Precisamos pensar de modo relacional sobre esse aspecto. Como recomenda Foucault (2008), precisamos entender que o enunciado é um modo específico de existir do signo. Esse *modo* é o que nos

2 No campo do Marxismo, sobretudo, o discurso é analisado mais em seus aspectos externos do que internos, pois é tratado metodologicamente como uma “arma”, um instrumento da luta de classes. Nesse esquema geral, sempre se analisa um antagonismo entre um discurso do dominador/opressor e um do dominado/oprimido. Essa relação é formatada pela ideia de classes sociais. Nessa direção, o discurso identifica-se com a noção de *ideologia* (BAKHTIN, 2012) e (PÊCHEUX, 2012).



possibilita identificar como um signo está disposto, articulado, posicionado e organizado em relação a outros signos e o enunciado que existe como discurso.

Essa tríade – discurso, signo e enunciado – abre um campo arqueológico de possibilidades investigativas em diversos campos das ciências humanas, sociais e da educação. Particularmente, interessa-nos, neste ensaio, apresentar as possibilidades abertas no campo investigativo da Educação Popular, tomando como exemplo concreto a produção acadêmica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro (GEPEJA). É importante ressaltar que o GEPEJA é vinculado institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, na linha de pesquisa em Educação Popular. Sua produção agrega estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia, por meio da iniciação científica (IC), mestrandos e doutorandos da área de Educação.

Como ações sistemáticas, além das defesas e dos exames de qualificação dos TCCs, de dissertações e de teses, anualmente, desde 2011, é promovido o *Encontro de Educação e Visualidade*, no Centro de Educação da UFPB. Em 2016, foi lançado o primeiro número da *Revista Discurso e Imagem Visual em Educação*. Essas atividades articulam outros estudantes e pesquisadores que têm o interesse em comum de refletir sobre as temáticas afins à produção do GEPEJA, e promovem, a um só tempo, uma ampliação e uma conexão de saberes sobre a relação entre discurso, educação e visualidade no campo da Educação Popular.

2 OS DISCURSOS/OBJETOS NA PRODUÇÃO DO GEPEJA/PPGE/UFPB

Uma incursão pela produção do GEPEJA nos posiciona diante de um trabalho consistente no que diz respeito à articulação do campo da Educação Popular ao da AAD: artigos publicados em periódicos de circulação nacional, livros, relatórios de iniciação científica, trabalhos de conclusão de Cursos de Graduação em Pedagogia, no âmbito da UFPB, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Nesse universo, destacamos sete trabalhos – duas teses e cinco dissertações – na linha de pesquisa em

Educação Popular (PPGE/UFPB)³ (CARLOS, 2005; PETUCO, 2011; SANTANA, 2013; ALCÂNTARA, 2013; LIMA, 2014; COUTINHO, 2014; e FAHEINA, 2016). Esses trabalhos evidenciam a afirmativa que sustenta a relevância da AAD para o campo investigativo da Educação Popular no Brasil⁴. Sem pretender resenhar os trabalhos citados, examinamos cada um deles para demonstrar, concretamente, que objetos emergem do uso da AAD, que sequer podem ser cogitados a partir de outras abordagens teóricas ou técnicas de pesquisa qualitativa, como, por exemplo, o materialismo histórico e dialético, a fenomenologia, a análise de conteúdo ou os métodos biográficos.

O objeto de estudo da tese de Carlos (2005) é a formação do discurso da educação de adultos no Brasil da proclamação da República até os anos 1940⁵. É importante ressaltar que o referido estudo, ao abordar a problemática sob o viés arqueológico do discurso, lança novas luzes ao debate sobre a questão da educação de adultos no Brasil. Isso acontece porque, em vez de ser mais um estudo histórico, que visa compreender a conjuntura política e as relações de causalidade entre os fatos, ele segue um caminho diverso. Em primeiro lugar, porque estudos como o de Romanelli (1982), o de Paiva (1987) e o de Haddad e Di Pierro (2000), dentre outros, já atravessam a camada da história sobre a Educação de Adultos. Em outras palavras, esses estudos constituem uma historiografia já conhecida, analisada e teorizada no âmbito da história da educação e da educação popular.

Esse conjunto de estudos demonstra que a educação de adultos apareceu no Brasil com a chegada dos Jesuítas, no contexto da contrarreforma operada pela Igreja,

3 Exceto Carlos (2005) que, embora seja criador e líder do GEPEJA, docente lotado no DFE e vinculado ao PPGE/UFPB através da linha de Educação Popular, fez seu doutoramento na Universidade Federal do Ceará, seus estudos foram fundamentais para o que, mais tarde, seria o GEPEJA/PPGE/UFPB.

4 Esse escrito decorre do projeto de tese intitulado 'Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular', orientado pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos, que busca identificar nesses elementos teóricos o contributo da AAD para o campo investigativo da Educação Popular.

5 Além de ter sido uma das contribuições iniciais a correlacionar AAD e Educação Popular e de, posteriormente, ter servido de norte teórico-metodológico para a criação do GPEJA, foi empregado em outra tese na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2014. Isto mostra que suas contribuições não estão restritas ao âmbito do GPEJA/PPGE/UFPB. Ao investigar a prática discursiva da disciplina acadêmica 'Didática Geral', na Faculdade Nacional de Filosofia, a autora ressalta que, dentre os "[...] trabalhos lidos integralmente, a tese 'A formação do discurso sobre a educação de adultos: de 1889 à década de 1940, de Erenildo João Carlos (2005), foi a que mais contribuiu para a identificação de possibilidades metodológicas a serem utilizadas nessa pesquisa'" (FONSECA, 2014, p. 41).

para continuar a controlar as atividades religiosas no recém-descoberto continente. Como já se sabe, essa atuação durou até a expulsão da Ordem Jesuíta das colônias portuguesas em meados do Século XVIII⁶. Do ponto de vista histórico, também já é sabido que, durante o Império, ocorreram mudanças. A primeira foi o entendimento da educação de adultos como modalidade de ensino na Constituição Imperial de 1824, embora nada ou pouco tenha sido feito concretamente em favor da escolarização de adultos no Império.

Durante todo o Século XIX e as primeiras décadas do Século XX, o Brasil manteve uma ordem agroexportadora baseada no latifúndio e na monocultura. Sabemos que isso gerava condições desfavoráveis para se pensar na relação entre educação e desenvolvimento nacional. Com o advento da República, essa ordem continuaria inalterada se a educação de adultos não tivesse sido vinculada ao ensino primário. Com o fim da primeira República, o país adentrou o contexto do capitalismo, houve algumas alterações significativas na expansão da rede escolar, um novo modelo de cidadão passou a ser necessário, a educação de adultos chegou aos anos 1940 vinculada ao ensino supletivo, e diversos programas de combate ao analfabetismo também foram criados nessa década.

Embora a tese e o objeto de estudo estejam situados em direções distintas das que as produções do campo da História apontam, essa exploração inicial, realizada por Carlos (2005), permitiu a identificação de evidências enunciativas sobre o objeto de estudo, para que se pudesse escavar a camada do discurso sobre a educação de adultos, numa perspectiva arqueológica. Nesse sentido, Carlos (2005, p. 44) assevera que

[...] a existência concreta dessa dispersão de enunciados e discursos sobre a educação de adultos, materializados em forma de textos, no período em questão, permite-nos formular a hipótese (ou tese), inspirada em Foucault, acerca da existência de uma rede complexa de enunciados que funcionam como uma espécie de regra ou condições

6 Isso aconteceu no contexto das reformas pombalinas. Com base iluminista, de ideais liberais da modernidade, que, no Século XVIII, chegavam a Portugal caracterizadas de aspectos como laicidade e cientificidade para o ensino. O Marquês de Pombal operou algumas mudanças, tanto na educação da metrópole quanto nas colônias portuguesas. Para se aprofundar mais no assunto, recomendamos consultar Saviani (2008), História das ideias pedagógicas no Brasil.

de possibilidades da feitura da educação de adultos como objeto de discurso.

Nesse sentido, o objetivo geral de Carlos (2005, p. 44) consistiu em “[...] investigar a emergência e a constituição discursiva da educação de adultos durante as primeiras décadas da República, mais precisamente, de 1889 até fins dos anos 40 [Séc. XX]”. Devido a essa delimitação de objeto, o autor identifica uma ordem discursiva política, uma jurídica, uma educacional, uma econômica, uma religiosa e outra filantrópica. Embora opte por analisar as três primeiras, é no jogo entre essas ordens que a educação de adultos se constituiu como objeto do discurso.

É importante ressaltar que as próprias expressões *educação de adultos* e *educação de jovens a adultos*, quando analisadas pela dimensão enunciativa, apresentam uma formação determinante na maneira como falamos, pensamos e teorizamos sobre elas ainda hoje. Um olhar exclusivamente historiográfico não nos oferece ferramentas para que possamos identificar essa formação, porque, como já vimos, lança-nos para relações não discursivas. Já um olhar arqueológico para a questão nos dá as condições necessárias para constituir a educação de adultos como objeto do discurso. No caso específico investigado por Carlos (2005), predominou o discurso político sobre o jurídico, sobre o educacional e sobre os demais.

Além de adentrar cada uma dessas ordens - política, jurídica e educacional - Carlos (2005) identifica uma série de signos evocativos da educação de adultos que são possíveis a partir de determinados jogos enunciativos: a) escola noturna – tendo em vista a posição de trabalhador, incompatível com a escola diurna, a educação de adultos rompe com a regra da escola destinada à faixa etária regular; b) alfabetização de adultos – uma antítese ao analfabetismo, em que se acionam domínios da linguagem, tanto como objeto próprio do conhecimento e mediação para se apropriar de outros saberes, quanto como instrumento necessário ao acesso de determinadas posições sociais; c) ensino primário supletivo – esse signo acionou um discurso da compensação, de uma educação de segunda categoria, reduzida no conteúdo e na carga/horária, e o discurso da institucionalidade da educação de adultos, erigindo-a à condição de modalidade, distinta da educação destinada à infância; d) ensino profissional – aciona o discurso de uma



educação que forme indivíduos para o mundo do trabalho, a partir de saberes *úteis* a tais necessidades; e) instrução primária das praças – articula enunciados da alfabetização, da profissionalização e do serviço militar, que constituem a noção de *escolas regimentais*; f) educação de adolescentes e adultos analfabetos – a posição do sujeito adolescente aparece nesse signo evocativo articulando-o a uma ideia de educação mais ampla do que alfabetização, que contemplasse aspectos da vida como saúde, vida cívica e produção agrícola e industrial.

Carlos (2005) conclui seu trabalho analisando essa ordem discursiva presente na tríade investigada e nesses signos evocativos da educação de adultos. Nessa direção, havia um discurso que buscava instrumentalizar a organização da sociedade brasileira no início da República. A educação estava inteiramente vinculada à funcionalidade e à constituição de um sujeito que, em última instância, pudesse se habilitar profissionalmente para viver na sociedade emergente. O que passasse disso seria desnecessário para o projeto republicano. Nesse sentido, uma escola reduzida em tempo e em conteúdo, que cumprisse estritamente essas funções, foi o que predominou no discurso sobre a educação de adultos, com visibilidade em seus signos evocativos.

Embora se constate o predomínio dessa ordem discursiva, Carlos (2005) também identifica e analisa uma ordem que é elidida pela primeira, que é fundada no direito. Nesse caso, a educação de adultos como um direito social e subjetivo, necessária ao desenvolvimento individual, fundada em princípios éticos e presente nas práticas discursivas republicanas. Essa ordem se contrapunha à primeira, de caráter instrumental e funcional. Possivelmente, mais tarde, seria fundamental para constituir um discurso no campo da Educação Popular⁷.

Petuco (2011) investiga o discurso de uma campanha de prevenção ao uso do crack⁸. Sua contribuição com a Educação Popular é pela via da relação entre educação e

7 Uma síntese dos resultados e das conclusões pode ser acessada no artigo: CARLOS, E. J. O enunciado da educação de adultos no Brasil: da proclamação da República à década de 1940. In: Maria da Salete Barbosa de Farias; Silke Weber. (Org.). *Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação*: proposta de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 17-36.

8 Essa dissertação foi a primeira orientação do Prof^o. Dr. Erenildo João Carlos na perspectiva da AAD, no âmbito do PPGE/UFPB, na linha de Educação Popular e marcou a institucionalização do GPEJA/UFPB. Essa foi uma das condições que possibilitou uma série de outras orientações na mesma perspectiva, alinhando a AAD aos estudos no campo da Educação e da Visualidade, bem como no da

saúde. Ao optar por investigar o discurso sobre o uso do crack, presente em determinada campanha publicitária, em uma perspectiva da AAD, o autor também delimita um objeto de estudo específico desse campo. Ele mesmo questiona a relevância de sua pesquisa em AAD para o campo da Educação Popular e se não seria mais importante escutar as próprias pessoas que usam o crack e compreender seu dia a dia, seus desejos, seus hábitos etc. Todavia, observa que

[...] uma coisa não anula a outra. Opera-se aqui a partir da ideia de que discursos são práticas sociais, tão reais quanto qualquer outra. Esse estudo não se caracteriza por uma crítica simplória, que busca apontar eventuais inverdades nos enunciados expressos nas campanhas de prevenção, a partir de sua comparação com a vida vivida, como a dizer que “o que se vê nas campanhas é muito diferente daquilo que se vê nas ruas”. Não é essa a preocupação que me move, mas o discurso como algo produtivo. Preocupa-me o discurso nas campanhas de prevenção, porque penso [...] que os discursos participam da produção da realidade, incidem sobre ela, compondo o feixe de forças que é o próprio poder (PETUCO, 2011, p. 42).

Nessa ordem de entendimento, a contribuição da AAD é muito importante porque o autor tem como suporte de sua análise um conjunto de imagens produzidas em determinada campanha publicitária veiculada na internet, e as imagens produzidas no âmbito dessa campanha também circularam entre os anos de 2009 e 2010 em cartazes, *outdoors*, jornais, revistas e *folders*. Em outras palavras, considerando a produtividade do discurso, característica observada por Foucault (2008), imagens visuais com esse poder de circulação, promovido pela mídia, têm sua produtividade discursiva certamente potencializada, o que constitui e produz um modo de se falar, de se pensar, e mesmo de se relacionar com as pessoas que consomem crack.

Assim, conhecer a constituição e a ordem de funcionamento desse discurso é fundamental não só no campo de pesquisa, como também nas próprias práticas pedagógicas no âmbito da Educação Popular. Afinal, é da constituição de sujeitos e de formas de opressão que estamos falando. Escutar as pessoas que usam crack, aprender

mais sobre elas e conhecer seus hábitos, seus sonhos, sua subjetividade e suas necessidades é sobremaneira importante para a pesquisa em Educação Popular, assim como adentrar as tramas enunciativas dos discursos que constituem das subjetividades às políticas públicas de combate e de prevenção, explicar as regras desses discursos, expor suas estratégias de controle, de opressão etc., também é relevante para esse mesmo campo. Afinal, uma investigação que desnuda um discurso dessa maneira contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica do problema.

Petuco (2011) identifica um discurso preventivo que recorre a estratégias de desumanização das pessoas que usam crack. Trata-se de uma ordem marcada pelo signo da escuridão, das trevas: o submundo da penumbra, das sombras, da falta de luz, da noite. O autor até nos lembra de que esse mesmo signo articula a episteme medieval e vincula escuridão à falta de conhecimento, ou, como está posto no discurso iluminista, sobre o período medieval: *a idade das trevas*. A posição de sujeito identificada pelo autor é a de quem perdeu sua humanidade, mergulhou no mundo da escuridão e está no fundo do poço, assim como zumbis, vampiros ou qualquer outra criatura monstruosa retratados pelo cinema *trash*, da mesma forma como as vísceras ou o cérebro humano estão relacionados aos zumbis, e o sangue, aos vampiros, o crack está para o viciado.

Enfim, a posição de sujeito, estabelecida nesses discursos preventivos, é a de morto-vivo. A pesquisa consegue expor um discurso que vai além de uma comparação entre as imagens da campanha e a realidade concreta. Não se questiona o valor de verdade ou possível mentira nos discursos analisados ou a capacidade de reproduzir o discurso, mas a de produzir. Mesmo que a campanha analisada desestimule o uso do crack – o que pode ser questionável – o discurso em questão é produtivo de preconceitos, de condutas e de valores que, cada vez mais, negam a condição de humanidade das pessoas viciadas em crack ou em outras drogas. Eis um saber produzido sobremaneira pertinente ao campo teórico-prático da Educação Popular.

Esse discurso preventivo posiciona a pessoa viciada em crack como um sujeito desumanizado, banalizando, portanto, sem vida. Pouco importa, para a formação da opinião pública, se ele morre de overdose, se é exterminado pelo narcotráfico ou pelas

instituições. Por isso, é necessária a prevenção, porquanto a situação é posta como um caminho sem volta. Essa mesma função está presente em alguns discursos sobre o analfabetismo. O sujeito é colocado em posição de alguém que escolheu esse caminho: não estudou porque não quis; não cabe ao Estado investir em recursos para alfabetizar adultos; o governo deve evitar que o analfabetismo se alastre pela população, investindo seriamente na educação infantil e no ensino fundamental; crianças que têm acesso a uma educação de boa qualidade não serão os analfabetos de amanhã, ou fulano entrou no mundo das drogas porque quis; informações preventivas não faltam; a melhor maneira de se livrar do vício é evitar o primeiro contato com a droga.

Portanto, o autor identifica uma função enunciativa de ordem preventiva, que posiciona tanto a pessoa viciada em crack quanto o analfabeto ou a pessoa soropositiva (sobretudo nos anos 1980 e 1990) como casos sem cura, sem jeito ou sem solução, portanto, sem necessidade de investimento, de redução de danos ou sem tratamento. O problema desse discurso é que coloca como verdade a ideia de que só resta investir em campanhas preventivas para que a doença não se alastre pela sociedade, a começar pela juventude. Nessa ordem do discurso, não há espaço para a redução de danos!⁹

Seguindo outra direção, mas na articulação entre a AAD e a Educação Popular, Santana (2013) partiu da hipótese de que tanto os escritos de Paulo Freire quanto os de David P. Ausubel sobre a aprendizagem contribuem com o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos educandos. Isso levou sua investigação a escavar o enunciado *aprendizagem significativa* na produção dos dois autores, embora essa série de signos não estivesse presente em Freire, pelo menos, não dessa maneira. Eis o problema que foi formulado: quais são as regularidades e as dispersões presentes no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire? Embora possamos comparar com uma pesquisa bibliográfica, o objeto de estudo difere, pois o objetivo não é de compreender as obras dos autores, mas de identificar regularidades e dispersões no enunciado da aprendizagem significativa.

9 Uma publicação decorrente dessa dissertação pode ser encontrada em: PETUCO, D. R. da S. Entre imagens e palavras: o discurso em uma campanha de prevenção ao crack. In: CARLOS, E. J. *Por uma pedagogia crítica da visualidade*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 223-245.

Santana (2013) fez um esforço para lançar um olhar aos discursos diferente daquele que permeia certo *sensu comum* que concebe os discursos como um conjunto de significados e sentidos de dado proferimento. Yazbek (apud. SANTANA, 2013) chama à atenção para a diferença entre arqueologia e epistemologia. Enquanto a primeira se ocupa do saber, a segunda restringe sua incursão ao domínio do conhecimento que, no entanto, é um dos diversos domínios do vasto território do saber. Logo, a arqueologia não se contrapõe à epistemologia. Ela nos permite lançar um olhar para o conhecimento tanto quanto a epistemologia. Podemos afirmar que a arqueologia permite uma visão mais ampla e aprofundada do próprio conhecimento do que a epistemologia.

Caso Santana (2013) seguisse os caminhos metodológicos próprios de uma pesquisa bibliográfica clássica, sua problematização, a formulação de hipóteses e a delimitação de objeto ficariam restritas às obras dos autores, às teorias, aos conceitos etc. Todavia, ao assumir a postura arqueológica, pôde percorrer outros caminhos: o do enunciado da aprendizagem significativa. Eis o objeto de estudo, que não está *aprimado*, restrito nem circunscrito aos autores escolhidos. A delimitação dos dois autores foi uma opção relativa à formação acadêmica do pesquisador.

Ressalte-se, contudo, que, ao eleger o enunciado da aprendizagem significativa, Santana (2013) analisou suas regras constitutivas, seus modos, condições e possibilidades de existir, enquanto está, ao mesmo tempo, disperso em diversas ordens discursivas e em campos de domínios distintos: a Psicologia, a Didática, a Epistemologia, a Sociologia, o Humanismo etc. Em suma, o contributo da AAD para o trabalho de Santana (2013) é distinto do lugar comum de uma pesquisa bibliográfica que se atém às obras, aos autores, às teorias, aos conceitos, entre outros, subverte essas intencionalidades e vai em busca do enunciado. Em outras palavras, daquilo que é condição de possibilidade de existir da obra, da teoria, do conceito etc.¹⁰.

Alcântara (2013), por sua vez, tem como objeto de estudo o enunciado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia da UFPB/campus I. Nesse

10 Para um contato geral sobre essa produção, sugiro a leitura de SANTANA, M. F.; CARLOS, E. J. Regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire. In: *Aprendizagem Significativa em Revista*, v. 3, p. 12-22, 2013.

sentido, a investigação procurou identificar, analisar e explicitar de que maneira a EJA está constituída como um campo de saberes na formação do pedagogo. Caso fosse um estudo que tomasse como referencial as teorias de currículo ou, do ponto de vista metodológico, recorresse ao Marxismo para compreender as contradições presentes no currículo do pedagogo que opta pela área de aprofundamento em EJA, ou que fosse um estudo que recorresse a entrevistas e a questionários com alunos e professores do curso em questão, o objeto de estudo também seria distinto. Em outras palavras, que percurso possibilitou identificar a tessitura do discurso sobre a EJA no Curso de Pedagogia? Como estão situadas as concepções de prática educativa e de formação em EJA no Curso de Pedagogia? Como essa ordem discursiva situa e posiciona os alunos de Pedagogia que optam pela EJA como área de aprofundamento? Em suma, operar com a AAD sobre o Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB/campus I possibilitou à pesquisa expor o jogo constitutivo do enunciado em questão.

Ao adentrar seu objeto de estudo, Alcântara (2013) identifica três funções constitutivas do enunciado da EJA: a primeira, *o direito à educação*. Essa função desloca uma ordem discursiva do domínio jurídico para o educacional. A função enunciativa do direito à educação articula as seguintes séries de signos: o estado brasileiro em relação à questão da EJA, que traz um projeto nacional de ajustamento social, o que forjaria uma política nacional. Isso se desdobra em sua *institucionalidade* como modalidade da educação básica, que possibilita a EJA ocupar o espaço escolar. Essa concepção de direito à educação também é marcada pelo valor da humanização e pelo par democracia/cidadania, tendo sempre como horizonte a libertação das classes populares. Esses valores articulam o enunciado da sociedade civil sobre a questão da EJA, por via dos movimentos sociais populares, mediatizados pela leitura dos contextos sociais.

A segunda função enunciativa foi chamada por Alcântara (2013) de *saberes*. Ela é articulada pelo enunciado da Educação Popular, que aparece nessa ordem do discurso como um domínio que opera com o conceito antropológico de cultura, vinculado aos saberes populares como exemplos concretos de cultura. O diálogo como uma condição de existência da criticidade emerge nesse jogo enunciativo não só como metodologia,

mas também como condição ontológica para efetivar esses saberes populares como cultura. O segundo enunciado articulado nessa função dos saberes é o do conhecimento, que, em primeiro lugar, reconhece a questão da pesquisa em educação como um caminho para a produção da ciência no campo da EJA e confere visibilidade às suas especificidades como campo do conhecimento. Finalmente, o enunciado dos saberes pedagógicos articula elementos como a didática, o planejamento educacional, o campo cognitivo e a problemática da alfabetização.

A última função enunciativa é analisada por Alcântara (2013) com base nas posições de “sujeitos”. Inicialmente, a posição dos educandos é delimitada como um elemento constitutivo da função do pedagogo que se ocupa da problemática da EJA. Nesse sentido, o educando é situado, pensado e posicionado em perspectivas de desenvolvimento humano e profissional. Sua identidade também é situada em função do elemento da diversidade, seja de gênero, de geração ou cultural. Por fim, suas condições de existência o caracterizam como analfabeto, como mãe e pai de família, e sua dimensão subjetiva ganha destaque.

Nessa ordem do discurso, a posição do pedagogo é constituída, primeiro, a partir de sua formação, seja geral, necessária a todo e qualquer profissional da educação, como o pedagogo, e específica, para atuar como pedagogo na EJA. A docência se desdobra a partir do posicionamento como professor - aquele que domina o conteúdo e os métodos de ensino e conhece o aluno; e educador - aquele que, além de se posicionar como professor se envolve existencialmente com a causa da EJA, agregando um compromisso ético e ideopolítico.

Em síntese, Alcântara (2013) conclui que a proposta de síntese entre a instituição escolar e a EJA é a condição enunciativa, por excelência, de existência da função enunciativa *direito à educação*; a concepção de prática educativa em EJA, mobilizada pela ordem do discurso presente no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I é a Educação Popular; e, por fim, o enunciado da EJA que está presente no Curso de



Pedagogia da UFPB/Campus I interpela os estudantes de Pedagogia a assumirem a posição de educadores de jovens e adultos¹¹.

Lima (2014) delimita seu objeto de investigação no espaço entre o discurso, a imagem visual, o livro didático e a Educação de Jovens e Adultos: o discurso visual em livro didático de língua portuguesa da EJA. Como se trata de um suporte documental, o livro didático poderia ser analisado pela ótica da Análise de Conteúdo - levantamento de recorrência ou frequência de determinado termo, noção, ideia, conceito e/ou categoria - ou suas imagens poderiam ser submetidas a análises semióticas - interrogar o que está implícito ou explícito nas imagens visuais e/ou extrair sentidos. Todavia, por meio de nenhuma dessas perspectivas a autora poderia identificar o que a AAD permite: enunciados.

Nessa linha de investigação, a dimensão produtiva dos discursos é, igualmente, o elemento relevante a se investigar. Em outras palavras: como o discurso visual em livro didático de EJA posiciona sujeitos? Como o discurso visual em livro didático de EJA organiza práticas educativas? Como forja concepções sobre o próprio livro didático, sobre a EJA, sobre o espaço escolar etc.? Embora a autora não tenha, necessariamente, formulado todas essas questões e respondido a elas, conhecer as regras de constituição e de funcionamento do discurso/objeto em questão é fundamental para responder às outras questões da mesma natureza.

Logo [em uma abordagem arqueológica], as regularidades enunciativas do texto visual em livro didático (LD) emergem discursivamente e produzem enunciados, cuja ordem de seus aparecimentos sucessivos, de suas correlações e de seus funcionamentos se encontra tanto em seus ditos e escritos quanto em processos composicionais da imagem na materialidade de seus elementos. Nessa perspectiva [semiótica], as análises realizadas por Santaella (2005) recorrem mais acentuadamente às análises da imagem por meio de seus elementos composicionais. Analisar imagens, nesse caso, é fazer um

11 Sobre esse trabalho, ler: ALCANTARA, M. A. Miranda; CARLOS, E. J. Funções enunciativas do discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia da UFPB. In: *Revista Educação em Questão* (Online), v. 49, p. 153-179, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5908>>. Acesso: 15 de dez. de 2016.

estudo analítico semiótico, organizado e apoiado pela teoria peirciana, com base, na maioria das vezes, na segunda tricotomia sógnica (LIMA, 2014).

Interrogar arqueologicamente o discurso visual, em livro didático de língua portuguesa da EJA, equivale a escavar e a descrever os saberes mobilizadores de sua composição visual. Trata-se de capturar o feixe de correlações, o entrecruzamento dos diversos domínios - da visualidade, da didática e da própria EJA - na condição de modalidade educativa. Por essa razão, não se trata de ter uma atitude interpretativa, mas de descrever os campos de domínio acionados pelo discurso em questão e de identificar as séries de signos em suas correlações enunciativas articulados como funções. Dito de outra maneira, explicar o modo como o discurso se constitui, como funciona, como posiciona sujeitos, como orienta práticas, como forja concepções etc.

Esquemáticamente, Lima (2014, p. 114) apresenta os achados resultantes de sua investigação arqueológica. Ao se voltar para seu objeto de estudo, a autora identifica um discurso jurídico, um epistemológico e outro didático-pedagógico. O discurso jurídico articula-se na dimensão normativa, constitutiva de determinado ordenamento. Essa é uma condição de emergência do Estado brasileiro e da constituição de um sistema educacional.

Já a dimensão sociopolítica desse discurso jurídico concebe a educação como um direito e articula o enunciado das mudanças sociais, tendo em vista a aprendizagem da leitura e da escrita como um direito (LIMA, 2014, p. 117). O discurso epistemológico sustenta-se na dimensão ontológica da natureza sógnica e semiológica. A dimensão ontológica articula a relação entre leitura, escrita e desenvolvimento, a semiológica concebe o texto visual como signo, e o livro didático como um sistema sógnico (LIMA, 2014, p. 142). Por fim, o discurso didático-pedagógico configura-se como uma especificidade do livro didático para a EJA, centrada na figura do educando. Nesse sentido, considera-se a importância sociocultural e política do livro didático e sua relação com a Educação Popular, a EJA e o Estado. Ainda nesse discurso didático-pedagógico, o uso da imagem, no livro didático de EJA, considera o currículo e seus conteúdos no campo da língua portuguesa (LIMA, 2014, p. 130).

De acordo com a autora, o estudo possibilitou o desvelamento de questões não somente do livro didático, mas também do campo da EJA e, até, da Educação Popular no Brasil. Isso porque conhecer o discurso visual no livro didático da EJA permite construir um entendimento crítico dos saberes e dos conhecimentos que circulam no espaço escolar. É também possível entender as razões de determinadas interdições, ênfases, posições de sujeitos, “[...] regimes de verdades, ideologias, identidades, forjando uma maneira particular de ver, ler, dizer, escrever e interagir com o mundo pelas lentes do discurso visual” (LIMA, 2014, p. 156)¹².

Ao resolver investigar a relação entre a charge e a EJA, Coutinho (2014) adentra um rol de possibilidades investigativas, tanto no campo da linguagem quanto no das metodologias de ensino. Nessa perspectiva, podem-se fazer pesquisas teóricas (documentais, bibliográficas de análise de conteúdo etc.) e empíricas (entrevistas, métodos biográficos, experiências, experimentos, entre outras). Essas alternativas investigativas, oferecidas pelas abordagens já citadas, possibilitariam uma incursão pelo conteúdo das mensagens, pelos elementos significantes das charges, pelas práticas pedagógicas de professores da EJA, pelos sentidos e pelos significados que os educandos atribuem a partir de determinadas leituras.

Enfim, há uma amplitude de possibilidades, porém o elemento enunciativo, na camada arqueológica do discurso, continuaria ignorado: as regras constitutivas de um modo específico de se pensar sobre o uso pedagógico da charge na EJA, ou, como nas palavras da própria autora (2014, 30), a busca por “[...] explicitar, mediante as descrições analíticas, as articulações, as estratégias e as regras discursivas [...]” de funcionamento do uso pedagógico da charge na EJA.

Ao delimitar como objeto de estudo o discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA, a autora recorre às ferramentas foucaultianas a partir de noções como discurso e enunciado. Seu objeto de estudo está presente, de maneira dispersa, em livros e produções acadêmicas sobre a temática. Nessa linha de trabalho, o estudo adentra o

12 Caso se interesse pelo assunto, leia o texto-síntese: LIMA, E. R. F.; Carlos, Erenildo João. Discurso visual, livro didático e a educação de jovens e adultos. In: *Revista Cocar*, v. 9, p. 255, 2015. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/516>>. Acesso: 15 de dez de 2016.



discurso visual, situado no terreno da cultura visual, que é, dentre outros artefatos, constituído pelo desenho, pela fotografia e pela infografia.

As articulações entre esses objetos são descritas no sentido de se apresentar um panorama do discurso visual e, ao mesmo tempo, situar a charge como um elemento específico nesse universo, cujas características visuais e sua função comunicativa e social são elementos identificados no decorrer da análise. A partir desse ponto das escavações, Coutinho (2014) identifica o enunciado que correlaciona a charge à educação e ao campo da EJA e adentra uma ordem discursiva pedagógica.

Coutinho (2014) identifica dois aspectos constitutivos dessa ordem: os sujeitos da EJA e o uso pedagógico da charge. Na EJA, existem dois tipos de sujeitos que são posicionados discursivamente: os alunos e os mediadores do processo ensino/aprendizagem. Já o enunciado do uso pedagógico aciona o elemento da *modalidade de leitura*, que, por sua vez, correlaciona elementos como compreensão, interpretação, conhecimentos prévios, procedimentos de leitura, papel do professor, criticidade, possibilidades e contribuições. A autora conclui, em linhas gerais, que os enunciados epistemológicos, ideopolíticos e humorísticos se articulam em função do uso pedagógico da charge na EJA, e isso contribui para formar sujeitos com posicionamentos críticos¹³.

Em sua tese, Faheina (2016) investiga o enunciado do nexos pedagógico entre cinema e educação no Brasil, embora reconheça que as práticas pedagógicas com a utilização do cinema tenham ocorrido para além do campo discursivo. Sobre isso, a autora menciona diversas experiências educativas com o uso do cinema. Todavia, a formulação do objeto de estudo leva a questionar sobre “[...] como o nexos pedagógico entre o cinema e a educação no Brasil foi sendo forjado como um acontecimento de natureza discursiva [...]” (FAHEINA, 2016, p. 20). Nessa direção, ela defende a tese de que existe uma tríade enunciativa constituída por uma ordem discursiva política, uma jurídica e uma educacional.

13 Um desdobramento desse estudo encontra-se em: COUTINHO, R. R. S.; CARLOS, Erenildo João. Currículo, Charge e EJA: conexões discursivas. In: *Educação em Foco*, v. 17, p. 255-275, 2014. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/419>>. Acesso: 15 de dez de 2016.

No discurso político, a autora identifica uma anterioridade do enunciado do nexos pedagógico sobre os demais discursos. Trata-se de uma prática discursiva regulada pela moral e pelo esquema valorativo cristão. Embora seja um discurso político, aciona o domínio da religiosidade para impor regras de funcionamento sobre o que é moralmente correto quando se trata da relação entre cinema e educação.

Ainda nesse âmbito, a noção de um cinema educativo aparece articulada a um projeto nacional de formação da identidade, ao desenvolvimento social e à alfabetização das massas. O problema da formação da identidade nacional se colocava diante do cinema educativo como um desafio, visto que, até os anos 1930, falava-se em abraçar os brasileiros. Devido às nossas dimensões territoriais e populacionais, já no início do Século XX, pensou-se em disseminar nossa língua, nossa cultura e nosso modo de viver por meio do cinema nacional.

No que diz respeito ao desenvolvimento social, surgiu a série enunciativa da relação entre cinema e educação como um fator de modernização e integração nacional. Já na série que correlaciona a alfabetização das massas, o cinema aparece a partir de seu *uso* como recurso mediador e auxiliar da alfabetização. Sua vantagem se daria no plano cultural e possibilitaria o acesso das massas letradas à sétima arte e à facilidade de comunicação, que os livros deixavam a desejar, porque sua leitura requeria erudição.

Na ordem do discurso jurídico, devido aos decretos nacionais 2940/28 e 21240/32, o nexos entre cinema e educação apareceu com a função de auxiliar o ensino e a serviço da censura nacional. Tendo em vista essa primeira função, o enunciado do cinema educativo se configura como uma prática da educação escolar, um instrumento aproximativo da realidade concreta dos alunos e facilitador da instrução escolar. Quanto à segunda função, apareceram os seguintes enunciados: o cinema, como instrumento vantajoso para instruir o público e propagar o país, e o filme educativo, como material de ensino e instrumento disseminador da moral e dos bons costumes brasileiros.

No discurso educacional, efetivam-se as ações específicas dos discursos político e jurídico no que diz respeito ao nexos entre cinema e educação, o que acontece, em primeiro lugar, através do que a autora denomina de enlaces entre a pedagogia nova, o

uso pedagógico do cinema e o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Trata-se de uma articulação possível a partir do discurso da renovação da educação no Brasil, que aciona domínios expressos em formulações de teóricos como John Dewey, Montessori e Decroly.

Esse discurso de renovação também se sustenta na crítica à chamada “pedagogia tradicional”, à sua forma de gerir os processos educativos, centrados no ensino, no docente e na disciplina. Por fim, o enunciado do nexos entre cinema e educação também ganha materialidade nesse discurso educacional quando aparece nos periódicos da área, como estratégia de disseminação das ideias do Movimento Escolanovista.

O modo como esses enunciados estão articulados e postos em relação uns com os outros é analisado e descrito por Faheina (2016). No final das contas, essa investigação mostrou que esse discurso que correlaciona cinema e educação foi fundamental, no sentido de construir uma espécie de identidade nacional na República que veio junto com o Século XX. Eis uma das propriedades do discurso que é ressaltada no campo da AAD: a capacidade de se formar o sujeito com base em seus posicionamentos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos têm uma existência objetiva. Isso não é diferente no campo da Educação Popular. A objetividade dessa existência independe da individualidade dos educadores, dos educandos e das demais pessoas que integram os movimentos sociais populares, de pesquisadores e de qualquer outro ente envolvido com essa prática educativa. Esses discursos são construídos socialmente e não só estão relacionados às experiências, como também articulados, sobretudo, a outros discursos, próprios de outros espaços e tempos históricos diversos. As condições que possibilitaram a existência de uma ordem discursiva sobre a Educação Popular são anteriores até mesmo a essa série de signos.

As pesquisas feitas no campo da história, da memória, da história oral, das pesquisas biográficas, do marxismo, da fenomenologia e das pesquisas documentais ou bibliográficas, fundamentadas nessas abordagens não nos permitem pensar, cogitar nem

investigar as redes complexas de enunciados, as regras enunciativas de funcionamento nem as condições discursivas de possibilidades de existência, porque, do ponto de vista procedimental, para dar conta de seus objetos, uma pesquisa arqueológica formula uma série de questões norteadoras, a saber: Como a rede enunciativa de determinada época construiu determinado objeto do discurso? Que enunciados podem ser elaborados e circulados? Que estratégias teóricas são viáveis em certa ordem discursiva? Que posições de sujeitos são possíveis? Como determinados sujeitos são descritos, pensados, situados, circunscritos, legislados, analisados e teorizados? “[...] Enfim, qual a ordem de funcionamento própria do sistema de enunciados que regulou os discursos dos diferentes [...]” sujeitos, instituições, ordenamentos jurídicos, projeto pedagógicos e etc.? (CARLOS, 2005, p. 44).

Nesse escrito, foi possível demonstrar como a AAD possibilita a emergência de objetos de estudo ignorados por investigações fundamentadas no positivismo, no marxismo, na fenomenologia ou nas abordagens pós-modernas. Isso se justifica porque as pesquisas em AAD elegem um objeto particular e, ao mesmo tempo, transversal, que é o discurso, com suas regras de funcionamento, sua dimensão produtiva, seu feixe de correlações, enfim, seus jogos de articulações internas.

Logo, a produção do GEPEJA analisada apresenta objetos de estudo como: a formação do discurso da educação de adultos no Brasil; o discurso de uma campanha de prevenção ao uso do crack; o enunciado da aprendizagem significativa em David P. Ausubel e Paulo Freire; o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia; o discurso visual em livro didático de língua portuguesa da EJA; o discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA e o discurso sobre o nexos pedagógico entre cinema e educação. Essa delimitação distinta, amparada pela abordagem arqueológica, conduz, necessariamente, à pesquisa e seus resultados e conclusões a outras formas de se compreender o fenômeno analisado. Nesse caso, questões presentes no território arqueológico/enunciativo da Educação Popular.

ABSTRACT

This text systematizes the presence of archeological studies of Foucault (2008) in the production of GEPEJA (Group Of Studies And Researches In Youth And Adults Education). Its analysed five dissertations and two doctoral thesis in the light of Análise Arqueológica do Discurso – ADA (Speech Archeological Analysis – SAA)(Carlos (2005) investigates the discursive formation of the Adults Education in Brazil (1889/1940); Petuco (2011) has as object the discourse about the usage of crack in a campaign of prevention against drugs; Santana (2013) analyzes regularities and dispersions in the discourse of the meaningful learning; Alcantara (2013) studies the utterance of the Educação de Jovens e Adultos – EJA (Youth and Adults Education -YAE) in the Pedagogy Course; Lima (2014) investigates the visual discourse in the didactic book from EJA (YAE); finally, Faheina (2016) defends the thesis of the existence of the discourse about the pedagogical nexus between the cinema and the education in Brazil. This incursion suggests that the ADA (SAA) allows not just a methodological reorganization, but the emergence of the objects that deepen the debates in the area of Popular Education.

Keywords: Archeological Discourse Analysis. GEPEJA. Popular Education.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, M. A. M. de *O Enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I*. 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2013.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- CARLOS, E. J. *A formação do discurso sobre a educação de adultos no Brasil: de 1889 à década de 1940*. 2005. 341f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2005.
- COUTINHO, R. R. da S. *O discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA*. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2014.



FAHEINA, E. F. A. *O discurso sobre o nexó pedagógico entre o cinema e a educação*. 169f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2016.

FONSECA, M. V. R. da. *A disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) (1939-1968): arqueologia de um discurso* 205f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2014.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 29-40. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010288392000000100005>> Acesso: 11 de set de 2012.

LIMA, E. R. F. de. *Discurso visual em livro didático de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos*. 2014. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2014.

PAIVA, V. P. Introdução. In: PAIVA, V. P. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2009.

PETUCO, D. R. da S. *Entre imagens e palavras: o discurso de uma campanha de prevenção ao crack*. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4621>>. Acesso: 23 de set de 2015.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982. 267p.

SANTANA, M. da F. *Aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire: regularidades e dispersões*. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2013.