

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO: AS RELAÇÕES ENTRE OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE ZE PEAO SCHOOL PROJECT:
THE RELATION BETWEEN PEDAGOGICAL AND POLITICAL DISCOURSES

Marcos Angelus Miranda de Alcântara¹
Erenildo João Carlos²

RESUMO

Este artigo analisa o discurso que circula no Projeto Escola Zé Peão (PEZP), projeto voltado à alfabetização de adultos, desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba e pelo Sindicato de Trabalhadores da Construção Civil de João Pessoa. O estudo tomou como matriz teórica as contribuições de estudiosos da área, a exemplo de Beisiegel (2003), Carlos (2002), Freire (1987), Ireland (2000), Oliveira (1992), Paiva (1987) e Romaneli (1982) e a ordem discursiva dominante expressa nas normas brasileiras. Metodologicamente, recorreu à Análise Arqueológica do Discurso, de orientação foucaultiana. A sistematização, descrição e análise dos documentos consultados indicam, como resultado, a existência de uma rede discursiva que transcende os domínios do PEZP, centrada nas ordens enunciativas pedagógicas e políticas, que se retroalimentam e se sustentam reciprocamente, articuladas à Educação Popular.

Palavras-chave: Discurso. Educação de Jovens e Adultos. Projeto Escola Zé Peão.

INTRODUÇÃO

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é promulgada. Dentre os anseios e demandas que a sociedade civil, de modo geral, e os movimentos sociais, especificamente, reivindicavam para que fossem incluídos na pauta de discussão, estava a EJA. A novidade dessa lei é sua assunção à condição de Modalidade da Educação Básica.

No ano 2000, a Resolução da Câmara de Educação Básica “estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, ratificando o acontecimento normativo da LDB 9394/96. Isto significa que a EJA é assumida legalmente como um direito da população historicamente excluída da escolarização. Assim, as redes municipais e estaduais de ensino são interpeladas a oferecerem EJA de forma adequada às possibilidades dos sujeitos

¹ Pedagogo, licenciado pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: marcosmirandadealcantara@gmail.com

² Pedagogo e Dr. em Educação. Professor da graduação e Pós-graduação em educação do Centro de Educação da UFPB. E-mail: erenildojc@hotmail.com

que dela necessitam.

Não obstante, a formulação do objeto desta pesquisa leva em conta, inicialmente, a existência da EJA enquanto uma prática educativa histórica, atrelada às lutas políticas empreendidas por diversos movimentos sociais, ao longo do século XX, e reconhecida por nosso contexto jurídico atual, sobretudo, a partir da LDB 9394/96, que delega ao Estado a responsabilidade pela oferta dessa modalidade da educação básica.

Em segundo lugar, levamos em conta, a existência concreta do PEZP, uma experiência em EJA, centrada na alfabetização de trabalhadores da indústria da construção civil em João Pessoa/PB. Tal experiência é consolidada sob a forma de extensão universitária, a partir de uma parceria de 20 anos de existência, entre o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil e Mobiliário (SINTRICOM-JP) e a UFPB.

Nosso objeto de pesquisa consistiu precisamente no *discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos que circula no Projeto Escola Zé Peão*. Além da contribuição com o debate acadêmico acerca da EJA, nossos estudos visaram contribuir com o entendimento do que se diz a respeito dessa prática educativa no próprio PEZP. Em função disso, foi necessário estudar vários textos produzidos em seu âmbito, descrevê-los em nível enunciativo e percorrer a rede discursiva que posiciona os sujeitos, que são os educandos, educadores e coordenadores do PEZP.

À medida que aprofundamos o estudo sobre a Análise do Discurso (AD), constata-se, como assinala Carlos (2008), a possibilidade de formular problemas, ou objetos de pesquisa, com origem nos diversos campos do conhecimento. Ao relacionar conhecimento e discurso, encontramos possibilidades de análise da EJA que, além de outros campos de conhecimento, incluem o epistemológico e o discursivo.

Objetivamos, ao longo deste processo investigativo, descrever e analisar a EJA a partir do próprio discurso, ou seja, de um conjunto de coisas que são ditas sobre esse tipo de educação, no espaço do PEZP. O tipo de análise pretendida não se ocupou com o que, hipoteticamente, existe escondido, oculto ou com as possíveis segundas intenções que um discurso possa guardar, e o pesquisador “revelar” tais segredos.

Nesta pesquisa, buscamos analisar aquilo que Fischer (2001, p. 200) descreve como “[...] enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento [...]”. O discurso sobre a EJA, nesta pesquisa, não foi “[...] entendido como um fenômeno de mera 'expressão' de algo, [mas como uma prática, que] apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria”.

No próximo tópico, apresentamos algumas considerações teóricas e metodológicas acerca da AD. Nesse ponto, aprofundamos a abordagem foucaultiana, a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), que movimentou toda a pesquisa. No terceiro tópico, apresentamos o *lócus* da pesquisa realizada, o Projeto Escola Zé Peão. Partimos do contexto da indústria da construção civil na cidade de João Pessoa e suas implicações na constituição da identidade operária. Em seguida apresentamos o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil e Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM-JP), e as lutas do Grupo de trabalhadores, pela tomada de sua diretoria, ainda no fim da década de 1980. Veremos que esse percurso culmina com a criação do PEZP, em 1990. Nesse mesmo tópico apresentaremos essa experiência de alfabetização, que em 2011 completou 20 anos de existência.

O quarto tópico, constitui o núcleo da pesquisa. É o momento de apresentar o percurso trilhado na rede enunciativa do discurso sobre a EJA que circula no PEZP. No primeiro ponto apresentaremos as fontes percorridas durante o processo investigativo. Em seguida, mostraremos o mapeamento das séries enunciativas encontradas, identificando a presença de dois tipos de discurso: um pedagógico e outro político. Por fim, em nossas conclusões, remontaremos à ordem discursiva analisada. Descreveremos os pontos de articulação entre os enunciados pedagógicos e políticos. Finalizamos sinalizando que essas duas ordens constituem-se reciprocamente e funcionam formando um determinado modo de se pensar e falar sobre a EJA no PEZP.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A partir da década de 1960, o discurso, como objeto de estudo, em diversas áreas do conhecimento, adquire maior visibilidade. Carlos (2002, p. 102) observa que o discurso aparece, especificamente, no “[...] campo da linguagem [...], marcando forte presença em outros lugares – como o

antropológico, o psicanalítico, o sociológico, o histórico, o das ciências políticas etc [...]”.

Tal questão também tem ocupado os estudiosos da área de Educação, como ressalta Fischer (2001, p. 198), determinados na “[...] busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas [...]”. Alinhado a esse entendimento, Carlos (FISHER, 2001, p. 105) refere que é possível compreender a EJA como “[...] um dos lugares possíveis da presença da análise do discurso [...]”, o que implica ir além dos vieses estritamente educativos e epistemológicos.

Conforme, ainda, esse autor, (FISHER, 2001, p, 100), ao admitirmos que é possível formular problemas ou objetos de estudo e pesquisa, com origem em campos como o “[...] da vida, o do trabalho e o da linguagem, não se configuraria como equivocada a premissa de que o conhecimento não só pode ser visto, mas efetivamente entendido, como também constituído discursivamente [...]”.

Nosso aporte teórico está situado no contexto da Escola Francesa de Análise do Discurso, nos anos 1970. O posicionamento teórico e metodológico considerado mais adequado para esta investigação foi a Análise Arqueológica do Discurso (AAD). Nesta direção, não estamos analisando o mundo, as relações sociais ou a história, mas o próprio discurso, suas condições, possibilidades de existência e seus processos constitutivos. Embora o discurso se relacione com vários fatores não discursivos, passa a constituir, em si mesmo, nosso objeto de investigação.

Uma das pretensões desta pesquisa foi descrever a série enunciativa que constitui o discurso sobre a EJA que circula no PEZP. Como estratégia para isso, descrevemos os campos de domínio desses enunciados. Entretanto, esta pesquisa não concebeu o *enunciado* dentro dos domínios da Linguística, da Gramática ou da lógica. Partimos do próprio discurso, para nos interrogarmos sobre as regras de formação dos *enunciados*, livres das formas descritas por outras abordagens do campo da linguagem.

Foucault (2008) observa que é comum o *enunciado* ser entendido como uma parte elementar, isolável e indecomponível, ou seja, como o átomo de um discurso. Visando desmistificar esse entendimento, formula algumas questões: I – O enunciado é equivalente a uma proposição? II – É equivalente a uma frase? III – É o mesmo que um ato de fala? IV – Em que consiste? V – Quais são seus traços distintivos? VI – Que limites devemos reconhecer nele?

Em primeiro lugar, a existência de uma *proposição* não é condição necessária à existência de um enunciado. É possível haver dois enunciados totalmente distintos, mesmo sem existir mais que uma proposição. Do ponto de vista lógico, pode haver a mesma proposição. Já enquanto enunciados podem ser totalmente diferentes, como mostra Foucault (2008, p. 91):

Se encontramos a fórmula "Ninguém ouviu" na primeira linha de um romance, sabe-se, até segunda ordem, que se trata de uma constatação feita seja pelo autor, seja por um personagem (em voz alta ou sob a forma de um monólogo interior); se encontramos a segunda formulação "É verdade que ninguém ouviu", só podemos estar em um jogo de enunciados que constitui um monólogo interior, uma discussão muda, uma contestação consigo mesmo, ou um fragmento de diálogo, um conjunto de questões e de respostas. (FOUCAULT, 2008, p. 91)

Diante desse raciocínio, os critérios do campo da lógica utilizados para definir as propriedades de uma proposição não servem para definir um enunciado.

Quanto à existência de uma *frase*, também não há uma equivalência total. Há muitos exemplos da existência de enunciados sem haver estruturas linguísticas de frases. Uma tabela, por exemplo, contém muitos enunciados, uma linha com uma curvatura estatística, e em muitos casos, seria necessária uma infinidade de frases para descrever os muitos enunciados postos em uma determinada tabela ou gráfico.

Ainda há uma terceira possibilidade, que é o *speech act*, ou *ato de fala*. Será isto a mesma coisa que um enunciado? Foucault (2008, p. 93) assegura que "[...] é preciso, frequentemente, mais de um enunciado para efetuar um *ato de fala* [...]". Ou seja, para formulá-lo, há necessidade de uma série de enunciados. Entretanto, não existe uma relação recíproca entre uma série de enunciados e um *ato de fala*.

Encontraremos enunciados em frases, atos de fala, proposições, mas também fora deles. Quer dizer que para existir, ele não obedece, necessariamente, a nenhuma destas formulações. Para Foucault (2008, p. 94-95) é:

[...] como se o enunciado fosse mais tênue, menos carregado de determinações, menos fortemente estruturado, mais onipresente, também que todas essas figuras; como se seus

caracteres fossem em número menor e menos difíceis de serem reunidos; mas como se, por isso mesmo, ele recusasse toda possibilidade de descrição. (FOUCAULT, 2008, p. 94-95)

Diante destas três possibilidades apresentadas, o *enunciado* é apenas um resíduo, não pertinente às análises. Então o limite para sua existência seria um signo? Foucault (2008) responde que esta questão não é resolvida de forma tão simples, pois, se não existisse enunciados, não existiria linguagem, mas, nem por isso, existe um Enunciado insubstituível. Nesta lógica, é possível perfeitamente, substituir um enunciado por outro, que a língua não será modificada por causa disso.

Língua e enunciado não são a mesma coisa. Um questionamento feito por Foucault (2008) diz que até mesmo um conjunto de letras, escritas aleatoriamente em uma folha de papel, para servir de exemplo do que não é algo, se torna um enunciado. Não se trata de um conjunto de palavras, no qual, todas perdem seu significado, individualmente, para tomar coletivamente. Ele é *aquilo* que faz com que exista um conjunto sígnico.

Para sua existência não basta, portanto, que façamos a cópia de alguma coisa. Assim como também a interferência de um sujeito, em uma sequência sígnica não faz dela, necessariamente, um enunciado. Foucault (2008, p. 100) enfatiza que “uma série de signos se tornará enunciado com a condição de que tenha com ‘outra coisa’ [...] uma relação específica que se refira a ela mesma – e não à sua causa, nem a seus elementos”.

Sua relação com a *coisa* enunciada, não é similar a *significado* e *significante*, *nome* e *objeto* por ele designado, *frase* e seu *sentido*, *proposição* e seu *referente*. O enunciado tem uma aparição singular. Se em um sintagma, frase, ou preposição, aparecem com as mesmas palavras, em outro momento, são os mesmos. Já nessas mesmas condições, o enunciado já poderá não ser mais o mesmo.

Ao analisar, do ponto de vista de uma proposição, a afirmação de que o *PEZP alfabetiza mais de 70 trabalhadores da construção civil por ano*, só é possível verificar isto, se existir algum referente concreto, se o Projeto realmente existir, se os trabalhadores a quem a proposição se refere existirem concretamente. Acerca disto, Foucault (2008, p. 101) coloca que “[...] sua negação não é, pois, nem mais nem menos verdadeira que sua afirmação [...]”.

Enquanto enunciado, é imprescindível pensar de outra forma. Não será a falta de um referente concreto que deixará o enunciado sem um correlato, mas é a *coisa* que o enunciado se refere é que vai permitir dizer se a proposição tem, ou deixa de ter seu referente. Já o correlato do *enunciado* é que possibilitará sua própria existência, e geralmente, o correlato será outro enunciado.

Igualmente, não há a mesma relação da frase com seu sentido. Tomemos a seguinte frase de Freire (1987), como exemplo para essa questão: “[...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]”. Ao dizermos, hipoteticamente, que essa frase não tem sentido, já excluimos vários, ou, pelo menos, um. Poderíamos dizer, simplesmente, que se trata de uma mensagem codificada, ainda assim, teria um sentido. Mesmo que não tenha sentido algum, gramaticalmente, está correta, portanto, não deixa de ser uma frase.

Já como enunciado, essa frase formulada por Freire (1987) está permeada de correlações. Uma delas diz que uma pessoa pode educar outra, ou não. Outra correlação enunciativa: pode-se dizer que “a educação se dá entre sujeitos” e que a frase se contradiz quando nega a ação educativa e depois a confirma. Não está em questão dizer algo considerado coerente, correto, ou não, de um ponto de vista pedagógico, histórico, antropológico etc., devemos considerar as diversas séries de correlatos que podem ser identificadas, mapeadas e descritas, independentemente do juízo de valor que possamos fazer.

Então, o que é, exclusivamente, o enunciado dessa frase formulada por Paulo Freire? Como separar o que ele falou do sentido ou do valor de verdade do que disse? O correlato do enunciado não é uma coisa já designada por uma frase ou o referencial, como também sua falta, em uma proposição. Foucault (2008, p. 103) demonstra que “[...] o que se pode definir como *correlato* do enunciado é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas [...]”. Esse conjunto de domínios pode ser de objetos: materiais, fictícios, simbólicos, um domínio temporal, definido pelo próprio enunciado, diferentemente do tempo em que ocorre. Assim, lembra Foucault (2008):

[...] o enunciado está antes ligado a um “referencial” que não é constituído de “coisas”, de “fatos”, de “realidades”, ou de “seres”,

mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. (FOUCAULT, 2008, p. 103)

O enunciado não pode ser definido como uma unidade linguística. Devemos dar atenção a sua função enunciativa. Tais funções podem coincidir com frases, proposições, fragmentos de frases e séries de signos.

Retomando a questão inicial, sobre a concepção atômica de enunciado, ele não é um átomo do discurso “[...] mas sim o campo de exercício da função enunciativa e as condições segundo as quais ela faz aparecerem unidades diversas [...]” (2008) – não necessariamente, lógica, ou gramatical.

Em primeiro lugar, o ato da *formulação* pode ser diretamente relacionado a um autor. Entretanto, o *enunciado* é uma modalidade própria da existência de um conjunto sógnico. Esta permite uma relação com um domínio de objetos.

A análise dos enunciados não se trata de uma descrição total da linguagem, ou do que foi dito, pois está situada em um nível particular. Foucault (2008) fala o tempo todo de outra maneira de abordar os problemas no campo da linguagem. Corresponde a um nível específico de descrição. Assim, descrever um enunciado, para Foucault (2008, p. 123), significa:

[...] definir as condições [discursivas] nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos [...] uma existência, e uma existência específica [...]. Tal descrição confere visibilidade a [...] um jogo de posições possíveis para um sujeito [...] como um elemento em um campo de coexistência [...] uma materialidade repetível [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 123)

Paradoxalmente, o enunciado não é algo visível, mas também não é oculto, pois sua análise se ocupa das coisas ditas. Trata-se, das coisas que realmente foram pronunciadas, escritas, traçadas e articuladas. A análise só pode ser realizada ao nível de sua existência. As coisas ditas devem ser descritas, exatamente porque foram ditas. Não se questiona às coisas ditas o que elas escondem, ou o que elas não dizem.

Em suma, a análise enunciativa não busca o não-dito, mesmo se sabendo que é comum falar de uma coisa por meio de outra. Os diversos significados que pode ter uma frase ou um texto, não alteram o enunciado, não modificam o *modo* de existência da performance verbal. Necessitamos converter nosso olhar para analisar os enunciados, pois, para descrevermos em nível enunciativo, devemos

considerá-los em si mesmos.

A linguagem sempre nos remete a outra coisa que não é ela, sempre designamos objetos, sempre tomamos algo como referência, a partir de um conjunto limitado de signos. Entretanto, se nosso objetivo foi descrever, o que Foucault (*Ibidem*) chama de *nível enunciativo* do discurso sobre EJA que circula no PEZP, temos que considerar justamente a existência da linguagem. Não se trata de interrogar o que ela nos remete (as práticas educativas ou demais experiências não discursivas), mas suas *condições de produção*. Devemos deixar de lado sua função descritiva ou de designar algo, alguma prática pedagógica, política ou qualquer outra situação concreta.

Ao falar em *condições de existência*, Foucault (2008) diz que o enunciado tem um modo de existência particular, portanto não é frase, proposição ou ato de fala. Devemos nos questionar como o enunciado organiza um conjunto de signos de uma forma particular. O enunciado é uma função, que difere de unidade. Ou seja, é alguma coisa que está relacionada a outra, assim como as funções matemáticas. Uma série de signos só pode ser compreendida em *nível enunciativo* se relacionada com outras.

Primeiro: todo enunciado exige um correlato, este estará correlacionado a algum campo. Em última análise, não existe enunciado sem a existência de um correlato. Em segundo lugar: todo enunciado enuncia um sujeito, mas devemos compreender *sujeito* enquanto posição a ser assumida por um indivíduo, diante de uma determinada ordem discursiva.

Partindo do pressuposto que o discurso interpela o indivíduo a assumir a posição de sujeito, formulamos os seguintes problemas: Como o discurso que circula no PEZP forja uma determinada concepção de educando? Em outras palavras: de que forma esse discurso interpela os trabalhadores da indústria da construção civil de João Pessoa/PB a assumirem a posição de sujeitos da EJA?

Portanto, nos propomos a analisar o discurso sobre EJA que circula no PEZP, em uma perspectiva arqueológica da análise do discurso. Nesse sentido, o próximo tópico, deste artigo, situará justamente o leitor em nosso *lócus* de investigação.

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO

No Brasil, a trajetória da EJA é marcada por diversas contradições, evidenciadas em seus avanços e retrocessos, interligados às suas diversas fases históricas, conforme assinalam sobre essas questões: Paiva (1987), Romanelli (1982) e Beisiegel (2003). Apesar de a alfabetização de jovens e adultos constituir apenas uma parte do campo teórico e prático da EJA, em nosso país esta questão ainda não está resolvida. É comum vincular a EJA apenas à alfabetização de jovens e adultos, uma vez que o binômio analfabetismo/alfabetização ainda está presente concretamente em nossa sociedade, expresso pelos altos índices, dos censos demográficos. É nesse sentido, com a devida consciência da amplitude da EJA, que apresentamos o *locus* desta pesquisa - o Projeto Escola Zé Peão - que é uma experiência em EJA, centrada na alfabetização de jovens e adultos.

No estado da Paraíba, Segundo Ireland (1993), em termos quantitativos, a população urbana ultrapassa a rural nos anos 1970. Uma das explicações para essa crescente população, na capital, inclui a mecanização da agricultura, a expulsão do camponês e as secas periódicas. Esses são fatores que contribuem para o aumento da força de trabalho na construção civil.

Nesse contexto, é compreensível o modo concreto pelo qual esse ramo da economia paraibana implica na construção ambígua das identidades operárias. Ireland (*Ibidem*) acrescenta que a construção civil é um dos poucos setores da indústria em que há o cruzamento dos mundos *rural* e *urbano*. Essa dualidade, que constitui a identidade operária, ainda é mais complexa dentro dos canteiros de obra, com as divisões entre o profissional e o servente, o artesão e o operário.

A principal divisão do trabalho, na construção civil, ocorre entre o pedreiro profissional e os serventes. Estes últimos representam a maioria nessa indústria. O servente é menosprezado socialmente. Quase todos os que pertencem a essa categoria são camponeses, recebem salários baixíssimos, são sobremaneira explorados, não têm qualificação para o mercado da construção civil e são analfabetos.

Essa dicotomia entre profissionais e serventes, na construção civil pessoense, é constatada empiricamente por Alcântara (2010), ao assinalar que

“[...] justamente os educandos que trabalham como serventes de pedreiro são os que apresentam o grau mais elementar de leitura, escrita e sistematização dos cálculos matemáticos [...]”. Em contrapartida, o pedreiro é visto como um profissional detentor do saber. Em suma, o servente de pedreiro não se sente na qualidade de *categoria profissional*.

É nesse cenário que está situado o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção Civil e Mobiliário (SINTRICOM-JP). Desde o ano da sua fundação, em 1934, até o ano de 1986, quando os trabalhadores tomaram sua diretoria, essa organização sindical era considerada pelega, devido à sua inatividade diante do enfrentamento das questões trabalhistas na construção civil.

As condições que possibilitaram a existência concreta do PEZP antecedem o ano de seu início. Com o intuito de compreender esse processo, a fim de descrever mais detalhadamente o *lócus* desta pesquisa, recorreremos a Ireland (1993). Ele reconstitui o percurso histórico trilhado pelo Grupo Zé Pião à tomada do SINTRICOM pela categoria laboral. Além das dificuldades desses trabalhadores se articularem, pela inexistência uma identidade coletiva, a fraqueza desse sindicato, até o ano de 1986, dificultava ainda mais a formação da identidade operária da indústria da construção civil, na cidade de João Pessoa.

É nesse contexto que surge o Grupo Zé Pião. É importante observar que a grafia “Pião” foi utilizada, inicialmente, com a letra “i”, em referência ao brinquedo popular que, simbolicamente, representa a alta rotatividade do trabalhador da construção civil, de obra em obra, principalmente no final dos anos 1980. Nesse sentido, o grupo de trabalhadores que estava liderando a disputa pela gestão do SINTRICOM auto intitulou-se Zé Pião, com o intuito de criar uma identidade coletiva, que reunisse, sob a mesma categoria, profissionais e serventes.

Com a tomada do sindicato foi que os trabalhadores passaram a ser representados de fato. Entretanto, o grupo Zé Pião, então recém-eleito, tinha consciência das dificuldades que enfrentaria para colocar em prática suas propostas. A categoria representada pela nova diretoria se sentia abandonada até então.

Ireland (*Ibidem*) relata que a nova direção do sindicato passou a visitar as obras, com o objetivo de discutir e ouvir as dificuldades dos trabalhadores. Uma das grandes dificuldades dessa nova diretoria, quanto a uma atuação sindical mais eficaz, foi o alto índice de analfabetismo entre os trabalhadores. Diante dessa problemática, ainda nesse período, narra Ireland (1993), houve uma negociação entre o sindicato patronal e o SINTRICOM – JP. Esse acordo gerou um documento intitulado *Convenção Coletiva*. Ficou estabelecido que, nas empresas que tivessem trabalhadores interessados, tanto em iniciar, quanto em prosseguir o processo de alfabetização, deveria haver um espaço com iluminação e mobiliário adequados para a implantação desses cursos, ministrados pelo sindicato da categoria laboral. Assim, nesse espaço, no ano de 1990, foi criado o PEZP.

Em 1991, são abertas suas primeiras salas de aula. Isso foi possível com uma parceria celebrada entre o SINTRICOM – JP - e a UFPB/Campus I. Em 2011, a experiência do PEZP completou 20 anos de existência. As salas de alfabetização, até essa segunda década, ainda funcionaram nos principais pontos da cidade de João Pessoa, sendo organizadas nos próprios canteiros de obras, uma vez que a maioria dos alunos/operários ficava alojada nas obras, predominantemente, na orla marítima.

As aulas, sempre ocorrendo de segunda a quinta-feira, com duas horas de duração por noite. Diante da dinâmica da construção civil, as sextas-feiras são reservadas pela maior parte dos trabalhadores para retornarem aos seus municípios de origem, a maioria no interior do estado da Paraíba. Esse dia da semana então passou a ser destinado às atividades de formação dos educadores, voltadas para o planejamento das atividades, que ocorridas durante a semana, são devidamente coordenadas pela equipe pedagógica do PEZP. Ireland (2000) afirma que,

[...] em termos práticos, a Escola [PEZP] oferece dois programas básicos: *Alfabetização na Primeira Laje* (APL), para trabalhadores sem escolarização prévia, e *Tijolo Sobre Tijolo* (TST), para aqueles como certo domínio da lecto-escrita e da matemática. No decorrer dos anos o projeto criou uma série de programas de apoio em resposta às demandas do processo de aprendizagem. O programa *Varanda Vídeo* (VV), a oficina de artes, a biblioteca volante, e o programa de visitas e atividades culturais todos representam formas de tentar captar a

abrangência do que é alfabetizar nesse mundo contemporâneo. Em 1999, foi criado um jornal mural, *A Voz da Escola*, elaborado pelos alunos [...]. (IRELAND, 2000, p. 3)

O trabalho de alfabetização no PEZP gira em torno de um eixo temático, problematizado ao longo do ano, que é a temática geral *Identidade e Cultura*, e engloba todos os subtemas problematizados ao longo do ano letivo: identidade individual e coletiva, trabalho, cultura popular, meio ambiente, saúde etc. Cada subtema apresenta um conjunto de elementos temáticos que, articulados aos conteúdos da leitura, da escrita e da matemática, movimentam o processo de alfabetização durante o ano inteiro, nos canteiros de obras.

Para manter a coerência entre as necessidades de aprendizagem dos trabalhadores e a proposta política, filosófica e pedagógica da Educação Popular, a prática educativa do PEZP gira em torno de três princípios metodológicos: *Contextualização*, *Significação Operativa* e *Especificidade Escolar*.

Ao utilizar o *Princípio da Contextualização* é despertada a consciência da delimitação do contexto de existência do projeto. As coisas que devem ser destacadas, segundo Ireland (2000, p. 4) são “[...] as condições de vida e de trabalho dos alunos-trabalhadores, as lutas do sindicato que representa a categoria e a localização da equipe responsável pelo Projeto no atual espectro das teorizações sobre educação [...]”. Desta forma, deverá haver articulações entre os saberes já trazidos pelos educandos com os saberes que eles deverão se apropriar no decorrer do processo educativo.

Carlos (2000, p. 25) observa que, nesse princípio metodológico, há a inserção das coisas, pessoas e acontecimentos concretos no dia a dia da sala de aula. Logo, o educador deve ter plena consciência que no PEZP, o “[...] educando é uma pessoa jovem/adulta trabalhadora da construção civil. Não infantilizar o adulto nem perder de vista sua condição de trabalhador [...]” é um dos pressupostos básicos desta prática educativa. Pelo fato de serem adultos, os educandos têm uma longa história de vida. Suas experiências, agradáveis ou não, devem ser utilizadas como ponto de partida para sua própria aprendizagem.

Outra proposição relacionada à idade dos educandos, enunciada por Carlos (2000, p. 26), é para que os educadores mantenham uma vigilância permanente para não tratá-los como crianças. Certos exercícios, formulações de

“[...] questões e problemas imaginários (se você... Imagine que... caso você ...) [...]” e até mesmo a linguagem típica do mundo infantil, não cabem no relacionamento com os educandos adultos.

Por fim, os educadores do PEZP devem considerar sempre o mundo do trabalho, pois “[...] o cenário da produção oferece um vasto leque de possibilidades que podem ser aproveitadas no espaço de sala de aula mediante formulação de textos, problemas, atividades, exercícios, discussões temáticas [...]” (CARLOS, 2000, p. 26).

O *Princípio da Significação Operativa* trata de um processo contínuo de busca de sentido nas coisas que se faz, e a consciência da distância entre o idealizado e o possível, dentro da concretude do processo educativo. Ireland (2000, p. 4) observa que este princípio “[...] busca captar este confronto dinâmico entre teoria e prática sem impor a teoria como camisa de força e sem submeter a experiência à tirania do cotidiano [...]”.

Para Carlos (2000), tal princípio metodológico abriga a compreensão das coisas. Ao observar esse princípio podemos distinguir essa de outras práticas de alfabetização que são mecânicas. Podemos superar uma visão, na qual, a aprendizagem da matemática, por exemplo, é apenas a capacidade de fazer contas, para enxergarmos de forma mais ampla, como um meio de instrumentalizar o educando para que ele possa refletir sobre sua própria realidade. Como também, dentro desse princípio, o conceito de alfabetização ultrapassa a ideia da codificação e decodificação. A alfabetização é compreendida como uma forma de ampliar a capacidade comunicativa e de interação do aluno dentro da sociedade em que vive.

O *Princípio da Especificidade Escolar* busca o equilíbrio entre a necessidade do ensino da escrita e matemática e a dimensão política do processo. Como um contraponto a este princípio, Ireland (2000) cita a existência de algumas experiências em EJA que deixam de lado toda proposta alfabetizadora *stricto*, enfatizando apenas as discussões políticas. Mesmo contribuindo para a conscientização política dos trabalhadores, há em muitos casos, frustração das expectativas do educando em aprender a ler e escrever. Por isto há necessidade desse princípio enfatizar as coisas que são próprias das práticas escolares.

Carlos (2000, p. 29) diz que podemos compreender a dimensão política

do PEZP, sem perder de vista que “[...] o ato pedagógico é fundamentalmente político quando visa publicizar o saber sistematizado articulado ao social [...]”. Isto é possível a partir do *Princípio da Especificidade Escolar*. Não obstante, ao oferecer ao educando, um saber sistematizado, devidamente articulado a sua realidade social e histórica, tal princípio metodológico, possibilita a instrumentalização do trabalhador para a compreensão das causas que constituem esta realidade.

Portanto, estes três princípios metodológicos, contextualização, significação operativa e especificidade escolar, constituem a práxis pedagógica que orientam o PEZP, ao relacionarem a materialidade concreta do cotidiano dos trabalhadores da indústria da construção civil em João Pessoa, e o referencial teórico e metodológico da educação popular, articulando dialeticamente, teoria e prática.

ESCAVAÇÕES DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO E OS ACHADOS ENUNCIATIVOS ACERCA DA EJA

Considerando que o discurso não opera em um vazio existencial, selecionamos um conjunto de documentos e textos que constituem o *corpus* do discurso pesquisado. Uma vez que necessitamos de uma fonte primária que tivesse uma relação direta com nosso objeto de pesquisa, escolhemos a matriz pedagógica do PEZP. Trata-se de um texto denominado “Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho”, publicado em 1998. Esse documento sintetiza a primeira década da experiência do PEZP, apresenta objetivos, caracteriza seu alunado, apresenta uma organização curricular e metodológica e avalia o próprio projeto ao longo de seus primeiros anos de atuação.

Em segundo lugar, constituíram-se outras fontes da pesquisa, um conjunto de documentos, que são projetos e relatórios enviados às instituições que financiaram o PEZP, nesta última década (2000). Esses documentos apresentam o PEZP a partir de sua demanda social, objetivos voltados para a educação básica dos trabalhadores da construção civil, formação do educador de jovens e adultos e princípios metodológicos.

O processo de análise arqueológica dos textos e dos documentos apresentados nos remeteu a outros documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal (1988), Declaração Universal de

Educação para Todos ou, simplesmente, Declaração de Jomtiem (1990), Plano Nacional de Educação para Todos (1993).

Essa mesma análise inicial nos remeteu, também, a alguns textos produzidos no âmbito do próprio PEZP: “[...] A educabilidade no trabalho: seu realismo numa experiência escolar com trabalhadores [...]” (1992); “Alfabetização de Adultos - ainda a questão do método” (1994); “[...] Escola Zé Peão: uma prática educativa com operários da construção em João Pessoa [...]” [19--?].

Enfim, para nos aproximarmos do objeto formulado nesta pesquisa, foi necessário descrever e analisar cada um dos textos e documentos há pouco anunciados, para identificar suas relações internas e, finalmente, traçar uma cartografia que conferisse visibilidade ao discurso sobre a EJA que circula no PEZP.

A partir do mapeamento realizado, nessas fontes citadas, ficou explícito que o Projeto Escola Zé Peão apresenta uma infinidade de coisas ditas sobre a EJA que se articulam de um modo específico. No geral, há, pelo menos, dois tipos de discursos que circulam no PEZP: o pedagógico e o político. O discurso pedagógico se expressa de quatro formas distintas, marcadas por signos bastante presentes: metodologia, especificidade, possibilidade para o educando e matriz teórica. O discurso político, em três signos: posicionamento político, poder do Estado e direito à cidadania.

O esforço empreendido nessa investigação consistiu em descrever e analisar o funcionamento dessa ordem discursiva na constituição dos sujeitos envolvidos, de modo geral, com a EJA, especificamente, com a experiência do PEZP. Durante o próprio processo de análise, surgiu a necessidade de conhecer as formas de articulação entre o pedagógico e o político nesse discurso. Esse mapeamento trouxe a necessidade de identificarmos entre esses dois discursos as dispersões e as regularidades dos enunciados existentes.

ESCAVANDO O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A EJA QUE CIRCULA NO PEZP

Sob o signo da metodologia, identificamos a defesa do conhecimento do educando como ponto de partida para o processo educativo e a contextualização das atividades vinculadas ao conjunto de experiências vivenciadas pelo próprio

educando. Isso se articula ao entendimento da alfabetização como aquisição do conhecimento escolar, mais especificamente, escrita e matemática. Nesse jogo, a interdisciplinaridade aparece como um componente discursivo para relacionar os conhecimentos que, historicamente, foram dispersos pela própria instituição escolar.

Como fator que se interpõe à interdisciplinaridade, está a dificuldade no ensino de matemática, abordada como algo recorrente, nas práticas de EJA. Outra questão abordada como problemática é a evasão escolar, tratada como um dos problemas mais sérios e desafiantes da EJA. É dito que diante dessas duas questões, é imprescindível, avaliar constantemente, desde as práticas cotidianas de sala de aula, até o modo de pensar a EJA nas esferas mais amplas da sociedade.

Sob a forma da especificidade, esse enunciado parte de um modo particular de descrever o sujeito da EJA e manifesta-se com a necessidade de se utilizarem recursos didáticos elaborados para a própria educação de jovens e adultos. Enredada nessa correlação de coisas ditas, há a afirmação da necessidade de uma prática pedagógica particular, diferenciada das realizadas em outras modalidades educativas. Por fim, a formação específica do educador de jovens e adultos se apresenta como um terceiro modo de afirmar a especificidade da EJA no Projeto Escola Zé Peão.

O discurso pedagógico ainda é marcado pelo signo das possibilidades de haverem transformações na vida do educando. Logo, a EJA, de modo geral, e a alfabetização, especificamente, são descritas como fatores de qualificação profissional, diante da afirmação de que grande parte dos educados tem sua força de trabalho subvalorizada pela falta de qualificação resultante da necessidade de escolarização.

Outra possibilidade que a EJA apresenta, no PEZP, é a de ampliar o universo cultural do educando, uma vez que, mesmo já sendo sujeito de cultura, a escola representa, às vezes, a única oportunidade de esses sujeitos conhecerem outras formas de cultura.

A transformação das relações cotidianas é incluída no rol das possibilidades apresentadas pela EJA. Isso incluirá a forma como esses sujeitos se relacionam com a família, no trabalho e nos contextos de lazer. A valorização da subjetividade dos educandos é um fator apresentado como algo que a EJA

tem condições de realizar. Nisso adentra a questão do resgate da autoestima desses sujeitos. Outra possibilidade apresentada é o processo de autodescoberta histórica e social. Ao passarem por um determinado processo educativo, os sujeitos podem se situar historicamente tanto como indivíduos quanto como grupos, compreendendo a gênese dos problemas sociais que vivenciam.

Finalmente, identificamos que o discurso pedagógico se movimenta com o enunciado de uma matriz teórica. Este apresenta duas modalidades de existência: a Educação Popular, que se apresenta como o “lugar” onde as práticas discursivas sobre a EJA são realizadas no PEZP, e o enunciado da unidade teoria/prática, que remete ao pensamento dialético, que vê a práxis como uma alternativa de se transformarem as relações sociais. É nesse meio que estão situados os enunciados, que no PEZP, são chamados de *princípios metodológicos*: contextualização, significação operativa e especificidade escolar.

ESCAVANDO O DISCURSO POLÍTICO SOBRE A EJA QUE CIRCULA NO PEZP

Ao marcar o discurso político, o signo do *posicionamento* traz três séries de enunciados. Em primeiro lugar, constatamos a EJA relacionada a um processo de *conscientização política* de seus educandos. Uma das formas de realizar essa conscientização, nesse discurso, é evidenciar a *relação existente* entre *saber* e *poder*, que consiste na segunda série enunciativa. Logo, não bastaria à escola, simplesmente, difundir o saber, mas explicitar essa relação histórica. Isso se apresenta como algo importante na conscientização. Nesses dois aspectos, articula-se a terceira série: a necessidade de problematizar a *relação entre trabalho e escola* na EJA. Em síntese: a conscientização política dos sujeitos ocorrerá na EJA a partir da problematização das relações saber/poder e trabalho/escola.

O discurso político ainda se expressa pelo signo do poder do Estado. Nessa ordem, é explícita a defesa da EJA como uma política pública de Estado, pois já se trata de uma modalidade da educação básica. Esses dois aspectos são sustentados pela relação feita entre a EJA e o desenvolvimento social e econômico do país, juntamente com o combate à exclusão educacional. Nessa

perspectiva, a EJA será destinada a quem não estudou na idade adequada, ou seja, a quem foi excluído da escolarização, ainda na infância. Em síntese: a EJA é necessária ao desenvolvimento econômico do Brasil, por isto, foi reconhecida legalmente.

Por fim, o discurso político, também marcado pelo signo da cidadania, refere-se ao enunciado da educação como um direito humano e subjetivo do cidadão. Nessa ordem enunciativa, a economia está atrelada ao desenvolvimento social e humano. Em síntese: independentemente dos motivos que levaram os indivíduos a não frequentarem a escola quando crianças, a escolarização deve ser garantida, pois é um direito.

REMONTANDO OS ACHADOS ENUNCIATIVOS: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa rede de relações enunciativas, que acabamos de percorrer, essa ordem discursiva apresenta algumas regularidades ou, em determinados pontos, dispersões que identificamos, acerca do modo de funcionamento e constituição discursiva no PEZP. Os discursos pedagógicos e políticos articulam-se por meio de uma lógica específica de se pensar e falar sobre a EJA.

A afirmação de uma prática educativa, que toma como ponto de partida os saberes e a cultura do educando, atravessa as dimensões pedagógicas e política, arrastando as marcas dos signos da metodologia, da especificidade, da matriz teórica *educação popular* e do posicionamento político. Não se trata simplesmente de reconhecer a necessidade de tomar os saberes prévios e a cultura como ponto de partida. É necessário saber *como* fazer isto (metodologia). Os saberes dos educandos diferenciaram a EJA de outra modalidade educativa (especificidade). Nesse sentido, a valorização dos saberes popular é fundamental para a construção da autonomia e organização da coletividade (educação popular). Todavia, respeitar os saberes prévios e a cultura dos sujeitos da EJA é uma opção que o educador deverá assumir, ou não (posicionamento político).

Na mesma direção, “[...] tomar como ponto de partida os saberes prévios dos educandos, no processo educativo [...]”, é uma questão pedagógica, pois há uma associação metodológica, de especificidade, que inclui, desde a necessidade de materiais, recursos e práticas próprias da EJA, até a formação

do educador, considerando os educandos a partir de seus saberes. É uma questão teórica, pois estabelece interlocução com a Educação Popular como referencial.

Na ordem do discurso político, especificamente, “considerar os saberes dos educandos” é afirmar um determinado posicionamento, que opta por fazer dos sujeitos protagonistas do processo educativo e da própria história. Trata-se da busca pela construção de uma sociedade democrática através do exercício do diálogo motor desse processo. Em suma, trata-se da constituição de um determinado tipo de sujeito, que tenha uma postura de resistência e desenvolva uma ação transformadora do *status quo*.

O enunciado dos “saberes popular” mantém uma regularidade, independentemente de circular no discurso pedagógico ou político. Em última análise, é possível afirmar que essa série de signos funciona como uma engrenagem de articulação entre os dois tipos de discursos encontrados, formulando a ideia de que o pedagógico e o político constituem faces da mesma moeda, portanto, indissociáveis.

Já o enunciado da alfabetização também está disperso nas duas ordens discursivas. Primeiro está correlacionado à metodologia e funciona como um processo de aquisição dos instrumentos das linguagens escrita e matemática, necessários à sociabilidade humana. A alfabetização, nessa ordem discursiva, está concatenada a um processo de aprender a ler, escrever e sistematizar cálculos matemáticos.

Entretanto, no rol de possibilidades de transformações na vida dos indivíduos, é elevada a uma condição necessária à qualificação profissional dos educandos. Nessa direção, na ordem do discurso pedagógico, além de assumir o caráter escolar, de aprendizagem da escrita, a alfabetização assume o caráter social, de pré-condição à inserção e permanência do indivíduo no mercado de trabalho.

Mas, no entanto, ela também funciona como um processo de ampliação da capacidade de leitura crítica do mundo, caso seu correlato seja o posicionamento político. Nesse caso, apresenta um caráter de construção de uma postura de resistência frente às relações de dominação. O processo de alfabetização possibilita, nessa perspectiva, a organização da coletividade com base na crítica da realidade social vivenciada pelos sujeitos.

Ao ser marcada pelo signo do direito, a alfabetização constituirá um direito humano, público e subjetivo de cada cidadão, situada como uma etapa do processo educativo que deve ocorrer por toda a vida sujeito. Portanto, o enunciado da alfabetização está disperso nessa rede discursiva sob quatro modos distintos de funcionamento: aprendizagem da escrita e pré-condição à qualificação profissional, no discurso pedagógico; leitura crítica do mundo e direito humano subjetivo, no discurso político.

Iniciamos esta pesquisa partindo do pressuposto que a Educação de Jovens e Adultos também se apresenta como um campo discursivo, além de suas dimensões educativas e epistemológicas. Também pressupomos que a EJA, na perspectiva do discurso, é constitutiva de um sujeito específico e produtora de uma determinada realidade.

Após percorremos sua rede enunciativa, identificamos a existência de um discurso pedagógico e outro político. Então, apresentamos seus pontos de articulação. Constatamos finalmente, que no Projeto Escola Zé Peão, esses discursos circulam de um modo particular, interagindo com agências internacionais, nacionais, instituições e experiências distintas, como, por exemplo, a Unesco, o Congresso Nacional e a Educação Popular como um conjunto de experiências dos movimentos sociais e uma teoria pedagógica.

ABSTRACT

Intending to stimulate the problematization of the Youths and Adults Education in the academic environment, the goal of this research is the discourse that surrounds the Projeto Escola Zé Peão (PEZP), a public outreach project focused on adult illiteracy, developed by the Federal University of Paraíba state. To put this investigation into practice, we methodologically aligned ourselves with Foucault's archaeological analysis. The processes of systematization, description and analysis of the examined documents referred us to other texts with national and international extent. We found out the existence of a discursive network that goes beyond the walls of PEZP. It was possible to map two enunciative fronts - a pedagogical one and a political one - that reciprocally sustain themselves, joined to the theoretical pretext of Popular Education.

Keywords: Speech. Youths and Adults Education. Projeto Escola Zé Peão.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, M. A. M. O perfil dos trabalhadores da construção civil matriculados em uma turma de EJA no Projeto Escola Zé Peão. In: VII Colóquio Paulo Freire, 2010, Recife. **Anais...** Recife: [s.n.], 2010. CD-ROM.
- BEISIEGEL, C. R. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2010. Disponível em: <www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2011.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**.
- _____. **Parecer CEB 011/2000**.
- _____. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. MEC, Brasília, 1993. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/872/784>. Disponível em 30 de jun. De 2011.
- CARLOS, E. J. O discurso sobre a educação de jovens e adultos: uma possibilidade de análise na perspectiva foucaultiana. In: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES JR., A. G. (Orgs.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza: LCR, 2002. p. 99-112.
- _____. O enunciado da educação de adultos no Brasil: da proclamação da república à década de 1940. In: FARIAS, M. S. B.; WEBER, S. (Org.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**: proposta de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 17-36.
- _____. Os princípios metodológicos do Projeto Escola Zé Peão e o ensino de matemática. In: **Educare**, João Pessoa, Revista do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação, UFPB, n 2, 2000.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Beata Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IRELAND, T. D. **A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores**: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro, La Piragua, Ciudad de Mexico, n. 17, p. 29-37, 2000.
- _____. **As bases sociais do projeto escolar nos canteiros**: a indústria da construção civil, sua força de trabalho e a luta do sindicato dos trabalhadores dessa indústria. Mestrado em Educação/UFPB, 1993. (mimeo).
- IRELAND, V. E. J. C. Alfabetização de Adultos: ainda a questão do método. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 3, 1994.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. A educabilidade no trabalho: seu realismo numa experiência escolar com trabalhadores. In: *Revista Temas em Educação*, João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, vol.2, 1992.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **Prêmio Educação Para a Qualidade do Trabalho**. Projeto Escola Zé Peão. João Pessoa, 1998.

_____. **Projeto Escola Zé Peão**: ciranda de aprendizagem. 2007.

_____. **Projeto Escola Zé Peão**: construindo um mundo escrito com arte e literatura. Proposta de renovação, 2006.

_____. **Relatório Final**. CAFOD. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**. Jomtiem, 1990. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2011.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Trad. oficial, UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS. 1948. Disponível em: <www.oas.org/.../1948%20Declaração%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2011.