

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

FLORA BERENICE LOPES SANT'ANNA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA EM UMA ESCOLA DO CAMPO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A CIÊNCIAS DA NATUREZA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

Porto Alegre  
2020

FLORA BERENICE LOPES SANT'ANNA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA EM UMA ESCOLA DO CAMPO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Educação do Campo – Ciências da Natureza Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciada em Educação do Campo em Ciências da Natureza.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Viana Labrea

Porto Alegre  
2020

FLORA BERENICE LOPES SANT'ANNA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA EM UMA ESCOLA DO CAMPO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à comissão de Graduação Educação do Campo – Ciências da Natureza da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Licencianda.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Valeria Viana Labrea  
Orientadora – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Elisete Bernanrdi  
UERGS

---

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt  
FACED - UFRGS

Dedico este trabalho aos meus pais, Geraldo Sant'Anna e Julieta  
Lopes Sant'Anna, sem eles eu nada seria.  
(In Memoriam)

Ao meu marido, amigo e companheiro, Reinaldo J. Rabelo  
(In Memoriam)

## AGRADECIMENTOS

Elaborar este trabalho de conclusão de curso, após anos longe da vida acadêmica foi um grande desafio, contudo, foi uma grande vitória para mim. A colaboração de amigos, professores e familiares foi decisiva nesse processo.

Agradeço à minha orientadora, professora Valéria Viana Labrea pela confiança, amizade, disponibilidade na orientação deste trabalho.

Agradeço aos meus filhos Marcus e Reinaldo, as minhas noras Aline e Tanara, a minha neta Alice por todo apoio, compreensão e carinho que sempre tiveram comigo em todos os momentos da minha vida, especialmente os que envolveram esse estudo.

Agradeço também aos meus amigos que sempre tiveram uma palavra de apoio.

Não poderia de deixar de agradecer também, as professoras (a) e (b) da escola onde realizei este trabalho, pois sem elas, este trabalho não aconteceria. Então, a elas, meu muito obrigada e gratidão.

Agradeço a minha irmã Sita Mara, pelo carinho, compreensão e amor, tu és uma pessoa muito especial não posso deixar de te dizer o quanto te amo, muito obrigada.

Um agradecimento especial aos colegas do grupo de pesquisa em Análise do Discurso -AD, atividade de extensão em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, particularmente às coordenações de Valéria Viana Labrea, Sita Mara Lopes Sant Anna e Rodrigo Ademar Bender.

Um carinho especial a minha terapeuta Silésia Girardelo Missel, pela força e equilíbrio para que eu pudesse me manter tranquila durante a escrita desse trabalho.

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo identificar e analisar os discursos produzidos pelas professoras de Ciências da Natureza, na Educação de Jovens e Adultos, considerando os desafios, as dificuldades e as demandas enfrentadas por elas. Nesta perspectiva desenvolveu-se pesquisa qualitativa de tipo exploratória articulando o estudo de caso à Análise do Discurso. Para tanto, desenvolveu-se estudos nas perspectivas de autores que deram suporte a essa pesquisa como Miguel Arroyo (2004, 2017), Paulo Freire (1981,1996), Eni Orlandi (2009), entre outros que fundamentaram este trabalho. Como principais resultados do processo de análise, que considerou referenciais das diretrizes da EJA e da Educação do Campo, destacam-se, como demandas das professoras, aspectos de infraestrutura, pedagógicos e de gestão. Os estudos realizados reafirmaram os saberes defendidos pelos professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e as experiências desenvolvidas ao longo do curso, especialmente, aquelas que se referem aos princípios educacionais da Educação do/no Campo.

**Palavras - Chave:** Educação do/no Campo; Ciências da Natureza; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Análise do Discurso.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>11</b>
2.1	<i>OBJETIVO GERAL</i>	11
2.2	<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	11
<b>3</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO POPULAR</b>	<b>13</b>
4.1	<i>MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO</i>	15
<b>5</b>	<b>DIREITO À EDUCAÇÃO: DIREITO À IGUALDADE, DIREITO À DIFERENÇA: A EJA</b>	<b>18</b>
5.1	<i>CONCEITOS E FUNÇÕES DA EJA</i>	20
5.2	<i>SOBRE A EJA DO/NO CAMPO</i>	21
5.3	<i>SOBRE A EJA DO CAMPO NO RIO GRANDE DO SUL</i>	23
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO E ANÁLISE DO DISCURSO</b>	<b>26</b>
6.1	<i>ESTUDO DE CASO</i>	26
6.2	<i>ANÁLISE DO DISCURSO</i>	27
<b>7</b>	<b>A PESQUISA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	<b>32</b>
7.1	<i>A ETAPA EXPLORATÓRIA</i>	32
7.2	<i>A ETAPA DESCRITIVA</i>	35
7.2.1	Professora (a): os desafios da docência em Ciências da Natureza na EJA	35
7.2.2	Professora (b): os desafios da coordenação da EJA	36
7.2.3	Posição-sujeito das Professoras (a) e (b)	37
7.3	<i>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DISCURSIVA DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO</i>	37
7.3.1	Professora (a)	37
7.3.2	Professora (b)	43
<b>8</b>	<b>REFLEXÕES FINAIS</b>	<b>52</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>54</b>
	<b>APÊNDICE A: Questões elaboradas para as professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola do campo</b>	<b>57</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>59</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta uma abordagem sobre a Educação do Campo (EdoC), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino de Ciências da Natureza (CN), tendo por base os estudos que venho realizando no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza (Edu Campo), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O direito à educação, desde a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) passa a ser “um direito de todos” e nesse contexto, os debates sobre os direitos à Educação do Campo ampliam-se, pois, as escolas do campo, mesmo que compartilhem de anseios semelhantes às escolas urbanas, possuem suas especificidades e demandas e não devem ser vistas, apenas como uma escola localizada em um espaço não urbano.

Conforme a Resolução CEED/RS nº 342, de 11 de abril de 2018, apresento o conceito de escola do campo defendido pela EdoC: são aquelas (escolas) situadas em "áreas rurais, conforme definição da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em áreas urbanas, desde que atenda predominantemente as populações do campo" composta por "agricultores familiares, pecuaristas familiares, assentados e acampados da reforma agrária e atingidos por barragens, quilombolas, indígenas, agricultores e pescadores, silvicultores, extrativistas, trabalhadores assalariados rurais e outros que obtenham suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural" (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.1).

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 176), o campo, para a EdoC, “é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. Nesta perspectiva, a identidade da escola do campo é definida “ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade”, considerando-se os movimentos sociais em defesa aos direitos do campo (BRASIL, 2001, p.1).

Esta investigação está vinculada à Educação de Jovens e Adultos, que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é uma modalidade de ensino da Educação Básica que requer processos pedagógicos que respeitem e considerem as suas especificidades. Neste contexto, a pesquisa também vincula-se ao ensino de Ciências da Natureza, organizado de acordo com os currículos das escolas, considerando que estamos em

um período transitório entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2014) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Diante destes pressupostos, durante as atividades efetivadas ao longo do curso, observei que há uma série de desafios, dificuldades e demandas nesses espaços, mas que por vezes, passam despercebidas pelos agentes que atuam nestas escolas. Para conhecer e refletir sobre os impactos na organização escolar destes problemas, esta pesquisa busca saber quais são os desafios, as dificuldades e as demandas enfrentadas pelos professores de Ciências da Natureza de uma escola do campo da região metropolitana de Porto Alegre, em especial, os que atuam no Ensino Fundamental e Médio da EJA.

Para tanto, efetivou-se uma pesquisa qualitativa, que de acordo com os procedimentos constituirá um estudo de caso. Além disso, foi efetivado um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados, questionários a serem aplicados junto a professores de Ciências da Natureza da escola, que serão analisados a partir dos referenciais da escola francesa de Análise de Discurso (AD). Os questionários serão aplicados com base em roteiro inicial, de modo “parcialmente estruturado”, como apresenta Gil (2002). Assim, identificar as dificuldades, os desafios e as demandas enfrentadas pelos professores de Ciências da Natureza da EJA do campo na região metropolitana de Porto Alegre, passa a ser o objetivo geral a ser atingido.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com os estudos e pesquisas realizados sobre a Educação do Campo, a EJA e as Ciências da Natureza.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho é o de identificar e analisar os discursos dos professores e professoras de Ciências da Natureza, em uma escola do campo, que lecionam na Educação de Jovens e Adultos, considerando os desafios, as dificuldades e as demandas enfrentados por eles, bem como descrever as estratégias sugeridas por eles para superar esses obstáculos

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar nos discursos dos professores (as) os desafios, as dificuldades e as demandas enfrentadas por eles, na EJA, na área de Ciências da Natureza de uma escola do campo;
- b) Buscar saber, a partir dos discursos dos professores (as), os aspectos necessários para o enfrentamento dos desafios, as dificuldades e as demandas por eles apontados;
- c) Analisar, a partir da escola francesa de Análise do Discurso as falas discursivas produzidas pelos professores e interpretá-los a partir das diretrizes da EJA e da Educação do Campo.

### 3 JUSTIFICATIVA

Os desafios que me mobilizam a estudar este tema, surgem tendo em vista a minha participação como acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo desde 2016/2. Durante esta formação, em diferentes momentos, de forma individual e coletiva, participei e produzi práticas investigativas em escolas do campo da região metropolitana de Porto Alegre.

Nestes espaços, deparei-me com a realidade das escolas que em muitas situações carecem de condições de infraestrutura física, materiais e de condições favoráveis para o desenvolvimento de processos pedagógicos condizentes com as realidades locais. Ao mesmo tempo, experienciei realidades escolares onde se desenvolviam ótimos trabalhos, mesmo sob condições precárias.

Durante a disciplina da EJA, tive a oportunidade de conhecer melhor esta disciplina e compreender a necessidade de aprofundar estudos sobre essa modalidade, compreendendo a mesma e, entendo que, assim como a Educação do Campo, a EJA possui características próprias, ainda não muito bem compreendidas pelas escolas.

Na contramão desta realidade, participei de visita junto ao Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – CEMET, em Porto Alegre, percebendo o quanto se pode formular e desenvolver propostas com base na realidade local, desde que haja condições e processos formativos favoráveis para tal intento. Porém, não houve condições ou tempo hábil para uma investigação ou questionamento sobre o ensino das Ciências da Natureza neste espaço.

Diante dessas situações, percebo a necessidade de efetivar um estudo sobre como os professores percebem os desafios, dificuldades e demandas existentes nestes espaços educativos e também, sobre a ótica do ensino de Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos.

#### **4      MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Nas últimas duas décadas, o Brasil conquistou um certo ânimo quando tratamos dos movimentos de luta por uma Educação do Campo. Esta luta decorreu em vista da mobilização dos Movimentos Sociais Populares do Campo.

Desta forma, a luta pela Educação do Campo foi associada aos conflitos que preocupam os sujeitos que vivem no campo em nosso país.

São os sujeitos críticos que fazem parte dos Movimentos Sociais Populares do Campo, que através de organizações comunitárias entendem a situação como um todo

Para estabelecer uma base para esta análise, é preciso buscar uma discussão que é muito importante, e que se torna real a partir dos movimentos de base no final da década de 1950, e no início da década de 1980, assume uma nova força para um conceito pedagógico.

O movimento anarquista, entre 1910 e 1922, passa a tomar para si a condição de ser a força fundamental da classe trabalhadora. Os anarquistas passam a aprimorar práticas pedagógicas altamente relacionadas às propostas de autogestão e liberdade.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, buscava uma educação pública e gratuita, a qual seria uma incumbência do Estado, mas os liberais, entre eles os Pioneiros da Educação Nova, achavam que as desigualdades não eram resultantes do modo de organização e da produção capitalista, mas estavam ligadas aos meios políticos e culturais. Entendiam que as desigualdades estavam diretamente vinculadas as distribuições diferenciadas de poder e da distribuição desigual das oportunidades educacionais, sendo estas responsáveis pelas desigualdades sociais.

As classes trabalhadoras começaram a se posicionar em relação à necessidade da educação no projeto de desenvolvimento, no mundo do trabalho, na qualidade de vida, bem como na capacidade organizativa dos trabalhadores enquanto classe. Passaram a unir esforços no sentido de organização de um projeto de sociedade, no qual a educação teria papel imprescindível.

Com o fim do Estado Novo de Vargas, o Brasil atravessa um tempo de grande desenvolvimento democrático, possibilitando uma disputa maior entre os nacionalistas e os

liberais, no que tange a projetos de crescimento do país. No campo da educação são desenvolvidas muitas ações ligadas tanto à Escola Nova como à Escola Tradicional<sup>1</sup>.

No final da década de 1950 e início de 1960, a Educação Popular, a participação dos intelectuais e universitários, do reconhecimento da cultura popular e sua ligação com os interesses das classes trabalhadoras, na disputa entre a Escola Nova<sup>2</sup> e a Escola Tradicional, diferencia-se destas, ligando-se aos movimentos de transformação da sociedade.

Nos governos de Jânio e Jango surgem a probabilidade de uma certa excitação entre os vários campos ligados às diferentes classes sociais: trabalhadores e a burguesia. A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Surge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira, e a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo.

Os movimentos sociais caracterizam-se como espaço coletivo, em que se organizam para reivindicar e efetivar seus interesses. De acordo com Bezerra Neto (1999), os movimentos permitem aos trabalhadores uma forma prática de aprender como unir, organizar, negociar, lutar e a seguirem uma direção que os levará para formação da identidade social, consciência de seus interesses, direitos e reivindicações, suas práticas e representações sociais e culturais.

Para Paludo (2001), os movimentos sociais e os do campo em específico participam dos acontecimentos da própria história, influenciando e sendo influenciados por acontecimentos. As décadas de 1970 e 80 tiveram transformações que mostraram a perda da sustentação do sistema político autoritário, ditadura civil e militar, e a enorme distância entre o mecanismo político e a sociedade.

Nesta perspectiva, Paludo (2011) comenta que esse sistema político-econômico começou a entrar em crise, a partir dos anos 70, agravando-se no início da década de 80, e ressalta ainda que o desemprego em massa foi motivado por questões de ordem recessiva, o que colocou em questão não só a própria viabilidade do modelo de desenvolvimento industrial capitalista, como também, o caráter concentrador de renda, e a gestão autoritária do Estado.

---

<sup>1</sup> Escola tradicional, desenvolvida no século XIX, caracteriza-se por não permitir o questionamento das autoridades, sendo as decisões inquestionáveis. O gestor é um burocrata autoritário, cuja preocupação fundamental é controlar e aplicar programas e ordens oriundas dos órgãos governamentais. (VERDÉRIO, BORGES, SILVA. 2012, p. 3).

<sup>2</sup> A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. (VERDÉRIO, BORGES, SILVA. 2012, p. 3).

Nos últimos cinquenta anos, a educação do campo ganha um novo cenário tendo em vista um maior destaque que mobiliza, em diferentes espaços de lutas e conquistas no que tange as políticas públicas. Essas conquistas ocorrem, também, por conta da articulação dos Movimentos Sociais.

#### 4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os Movimentos Sociais construíram um novo modelo de educação. Nesse sentido, exigem uma educação que considere o trabalho no campo, e que possibilite o progresso no território em que vivem os camponeses.

O desafio posto pelos movimentos sociais do campo tem sido o de pensar em uma educação do e no campo, que traga mudanças sociais e, a formação de seus agentes, crianças, jovens e adultos, vinculando o saber universal às experiências de vida dos educandos

Segundo Arroyo (1999) este processo iniciou-se no final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem - Terra (MST) no ano de 1997 em Brasília, em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações para a infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e começaram a criar mecanismos para construir uma educação que atendesse às necessidades das famílias do campo.

Na I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo em 1998, foi analisada a precariedade da educação no campo deixando claro sua importância. Como afirma Caldart (2004, p.1), “o campo é espaço de vida digna e é legítima a luta para as políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”. Foram aprovadas nessa conferência as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (CALDART, 2004, p.1).

Aguilar (2009) ressalta que havia restado para a população do campo uma escola que reproduzia a educação da cidade, que atendia poucos estudantes e, tentava compensar a falta de políticas públicas para o meio rural. As políticas para esse público historicamente foram tão relegadas que apenas a uma década passou-se a utilizar o conceito de Educação do Campo.

Arroyo (2004) relata que a necessidade de uma proposta de ensino diferenciada está pautada pelo fato de que as realidades do campo e da cidade são diferentes uma da outra, mas a educação que até hoje se realizou no campo e na cidade, esteve pautada em valores, e em realidades que não eram por eles totalmente partilhadas. Fato este observado principalmente

pela exclusão ou pelo fracasso escolar dos alunos do campo, que quando inseridos na educação escolar, não viam nesta educação um significado real para a realidade em que viviam. A proposta de educação do campo nega os moldes de escolas existentes até então, pois está fundamentada na ideia de que estas instituições não têm contribuído para a compreensão da realidade.

A educação do campo na concepção de Caldart (2004) nasceu a partir da contradição do sistema capitalista que causa o aumento da desigualdade social e da exclusão, ausência de políticas públicas que garantem o direito a educação e à escola para a população do campo. O movimento da Educação do Campo foi uma articulação política de organizações e entidades para denúncias e lutas por políticas públicas de educação no e do campo e para a mobilização popular em torno de um projeto de educação no e do campo e para a mobilização popular em torno de um projeto de desenvolvimento.

A luta dos movimentos sociais do campo nos dias atuais é a de priorizar a educação considerada como necessidade básica para os trabalhadores do campo, com a perspectiva de mudar a concepção de que o campo é lugar de atraso que serve apenas como produto de mercadoria, servindo apenas para suprir o mercado econômico.

Arroyo (2004 p.22) destaca que o movimento social do campo reconhece os homens e mulheres do campo como sujeitos com direitos fundamentais, “a terra, ao trabalho, a igualdade ao conhecimento, a culturas, saúde, educação”. A esse respeito, assim se manifesta o autor:

Com este intuito os movimentos sociais do campo lutam por uma educação voltada para as necessidades humanas e sociais da população do campo, valorizando a cultura, seus saberes populares, preservação do meio ambiente, pois até então a educação oferecida para a população do campo era baseada nos modelos das instituições escolares existentes que são voltadas para o interesse do capital, já a educação proposta pelos movimentos sociais do campo que é a educação do campo, esta é criada e pensada com a população e para a população do campo. (ARROYO, 2004, p.22).

Outra demanda dos movimentos sociais é a formação de educadores do campo. Carvalho (2003) ressalta que, o desafio de garantir o ensino de qualidade, passa pela valorização do profissional da educação, ou seja, investimentos por parte dos Estados e Municípios na formação básica dos profissionais que deverão atuar nos sistemas de ensino. Para a formação, os movimentos sociais, exigem dos Estados e Municípios cursos superiores para os educadores do meio rural, em parceria com instituições comprometidas com as escolas do campo.

Partindo deste pressuposto uma das conquistas dos movimentos sociais é o Curso Pedagogia da Terra, criado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 1999. Este curso é específico para favorecidos pela reforma agrária, cuja proposta é a formação em nível



superior de educadores para atuarem nas escolas do campo e tem como objetivo principal formar educadores com uma visão ampla de educação e de pedagogia, vinculadas aos processos de formação do ser humano, permitindo aos educandos alargar também suas tarefas, seus horizontes, suas perguntas, intensificando e tornando ainda mais fascinante o desafio de sua formação.

Em perspectivas semelhantes, outra conquista é alcançada com a implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O projeto pedagógico do curso foi aprovado em 2013, buscando atender as necessidades da população do campo que, sempre lutaram por uma educação de qualidade. Conforme seu Projeto Político Pedagógico:

A Licenciatura em Educação do Campo caracteriza-se como um curso que traz um novo modelo de formação docente alicerçado na interdisciplinaridade. Este conceito se faz presente como ação efetiva em todos os momentos do curso, ou seja, seu aparecimento se viabiliza desde o processo de construção do projeto pedagógico, por meio da articulação dos representantes das diferentes Unidades Acadêmicas envolvidas até o desenvolvimento das práticas de docentes e discentes. A Licenciatura em Educação do Campo caracteriza-se como um curso que traz um novo modelo de formação docente alicerçado na interdisciplinaridade. Outro diferencial do curso de Licenciatura em Educação do Campo diz respeito à formação por área de conhecimento associada a uma proposta de Pedagogia da Alternância. A licenciatura em Educação do Campo prevê a capacitação de professores para a docência em Ciências da Natureza para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, inseridos no enfoque da sustentabilidade, saberes e conhecimentos localizados no campo. (PPP, 2013 p. 12).

## **5 DIREITO À EDUCAÇÃO: DIREITO À IGUALDADE, DIREITO À DIFERENÇA: A EJA**

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos de 2000 (Brasil, 2000), constitui-se num importante documento orientador para as políticas educacionais da EJA. Nesta perspectiva, busca-se esse parecer para, a partir dele compreender e apreender as concepções da EJA, enquanto direito público. Os direitos da cidadania enfrentam novos desafios, buscam novos espaços de atuação e abrem novas áreas, devido as grandes transformações pelas quais passamos.

Hoje, praticamente quase nenhum país deixa de garantir em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica, afinal, a educação é muito importante, e um elemento fundamental para a cidadania.

É preciso considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia, trata-se da história da produção de um direito e, tem sua presença a partir da era moderna. Apesar desse direito não constar do estado de natureza ou mesmo entre os chamados direitos naturais, será no contexto da aceitação ou da recusa a essa forma de encarar o nascimento da sociedade moderna que a instrução lentamente ganhará destaque. Por isso a instrução torna-se pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres.

A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como sendo uma maneira de torná-la acessível a todos e por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. Tais direitos vão sendo concebidos, lentamente, como uma herança dos tesouros da civilização humana e, portanto, não é cabível que alguém não possa herdá-los.

Ao oferecer a educação escolar primária gratuita, o próprio Estado liberal assegura uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis.

A defesa das diferenças, tornou-se atual, não subsiste se for levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do sujeito como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também diante do sujeito concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal.

Por isso, os Estados democráticos de direito zelam em assinalar as discriminações que devem ser sempre proibidas: origem, raça, sexo, religião, cor e crença.

Um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar.

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram com a colonização. As consequências da colonização e a escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos.

Isto explica o enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda muito grande o número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza.

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

O Brasil, reconhece o ensino fundamental como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988<sup>3</sup>. Em 1967, o ensino fundamental (primário) passa de quatro para oito anos obrigatórios. Ele é obrigatório, gratuito e quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade pode recorrer à justiça e exigir sua vaga.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

---

<sup>3</sup> Constituição Federativa do Brasil

Quando organismos internacionais passam a fazer destes direitos um motivo de declarações e de convenções é porque se revela uma tendência de internacionalização, como é o caso do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU, de 16.12.66, e a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da Unesco, de 1960.

Desse modo, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo. A disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal.

## 5.1 CONCEITOS E FUNÇÕES DA EJA

O Parecer 11/00 (BRASIL, 2000) que trata das Diretrizes Curriculares da EJA como modalidade da Educação Básica determina que a oferta de ensino fundamental seja obrigatória<sup>4</sup> para todos, não somente para crianças, mas também para jovens, adultos e idosos, em atendimento ao que prevê o Artigo 208 da Constituição Federal. Este documento apresenta as Diretrizes e as Funções da EJA no sentido de que esta possa suprimir uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso, foram privados da escola e foram à força de trabalho responsáveis pela ascensão do país. Para tanto, os fundamentos da EJA voltam-se para o princípio da igualdade.

Partindo desse princípio, o Parecer (11/2000) apresenta três funções da EJA, quais elas: função reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora, de acordo com o Parecer, acontece ao reconhecer a igualdade de direitos e o acesso aos direitos civis para restauração daquele negado. É uma forma corretiva e constitui-se na restauração do direito a uma escola de qualidade, o que significa ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante para conquista da cidadania, ou seja, a igualdade de oportunidades. Sobre a função reparadora da EJA, assim se manifesta o parecer:

{..}no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (PARECER 11/2000, p. 7)

---

<sup>4</sup> Educação Básica Obrigatória Emenda Constitucional 59/2009

A função equalizadora proposta pelo Parecer 11/2000 visa à igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola. Vai assegurar a reentrada no sistema educacional daqueles trabalhadores e outros tantos segmentos da sociedade que não puderam concluir os estudos, por uma interrupção forçada, seja pela repetência ou evasão escolar ou pelas desiguais oportunidades de permanência e aqueles que não tiveram acesso à escola na idade/ano esperados, possibilitando a esses estudantes novas inserções no mundo do trabalho e na vida social. Sobre a função equalizadora assim diz o referido parecer:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal. (Ética a Nicômaco, V, 14, 1.137 b, 26).

A função permanente da EJA é também chamada de qualificadora cujo o objetivo é viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas. Sobre a função qualificadora o parecer diz:

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (PARECER 11/200, p.11)

Neste contexto, o potencial humano sempre teve o poder de se qualificar, requalificar e descobrir novos campos de atuação voltados para a sua própria realização.

## 5.2 SOBRE A EJA DO/NO CAMPO

A educação escolar da maioria dos brasileiros está muito longe do que se tem como qualidade de ensino, além do fato de que as deficiências se estendem a todos os níveis da formação humana. As escolas são espaços “privilegiados” tanto na educação de crianças, jovens e adultos quanto na atuação dos professores, mas, também apresentam uma série de problemas na infraestrutura precária, isolamento em relação à comunidade ou até mesmo conflito com esta, problemas de gestão e de elaboração e execução do projeto político-pedagógico, conforme denuncia Machado (2017). Esses problemas são agravados pela superlotação das salas de aula que inviabilizam atividades em grupos, e pelo esfacelamento dos conteúdos disciplinares que não permitem uma síntese do que é trabalhado em sala de aula.

No caso dos jovens que trabalham no campo, o problema é bem maior porque envolve a relação entre o trabalho que eles desenvolvem na agricultura, acompanhando os pais, e a educação que é oferecida na escola, orientada por um currículo que não se diferencia do que é trabalhado na escola urbana. O problema cresce porque não se produz pesquisas e reflexões cuja referência seja a relação entre trabalho agrícola e educação

Furtado (2009) aponta que as conquistas no âmbito da EJA podem ser explicadas pelas organizações dos trabalhadores do campo, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que vem obtendo pequenas vitórias no que tange as políticas de educação do campo. Porém, a autora afirma:

[...] que é comum observar entre as populações trabalhadoras do campo, mesmo organizadas em associações, sindicatos ou movimentos sociais, um certo constrangimento quando precisam enfrentar os poderes públicos para negociar a execução de políticas de educação do campo, já garantidas em leis. (FURTADO, 2009, p.87)

A educação no campo é uma grande vítima do descaso e abandono por parte das políticas de Estado:

[...] a dimensão sociocultural da escolarização nunca foi valorizada no sentido da emancipação, não considerando as mediações entre a cultura popular e a escolarizada, como possibilidades surgidas das interações entre os atores sociais e o currículo em uso (FURTADO, 2009, p. 88).

Deste modo, a autora aponta as enormes dificuldades que as populações trabalhadoras enfrentam para que tenham acesso a direitos já garantidos nas diferentes legislações.

A educação que conhecemos tem uma visão moderna de sociedade e ciência, dada ao desenvolvimento e ao progresso na ótica do capitalismo. Separa-se o trabalho e a educação, concedendo à escola a exclusividade de formar, através da transmissão dos conhecimentos didáticos determinados pelo currículo de cada modalidade de ensino.

Contraopondo-se a esta prática hegemônica, os movimentos sociais populares do campo retomam a unidade dialética entre trabalho-educação, ainda que nas dimensões contraditórias assumidas no capitalismo, e a recriam, tendo-se, no caso, o trabalho agrícola e a educação do campo como referências. Sujeitos desta educação, os movimentos sociais populares do campo, enquanto sujeito político coletivo do Movimento Camponês, a reconstruem incluindo a possibilidade da troca dos saberes decorrentes das experiências de trabalho com os conhecimentos peculiares à escola. Nesta pedagogia alternam-se o tempo de trabalho na

comunidade, na propriedade ou no movimento social com o tempo de escola nos quais são debatidos e aprofundados os problemas formulados no tempo de trabalho (RIBEIRO, 2010).

Embasada na experiência e obra do educador Paulo Freire (1981), na Pedagogia do Oprimido, entende-se que a articulação trabalho-educação, na educação do campo, parte da experiência de vida e da cultura dos agricultores para chegar a escola, sendo confrontadas – experiência e cultura – com os conhecimentos histórico e socialmente produzidos sobre o tema abordado em aula.

Há enormes dificuldades para obter, da parte do Estado, os recursos materiais e financeiros necessários para esta formação que, no caso dos educadores, se concretiza nas universidades ou com o apoio destas.

### 5.3 SOBRE A EJA DO CAMPO NO RIO GRANDE DO SUL

De acordo com o Relatório “Educação de Jovens e Adultos: entre o direito e a realidade”, promovido pela Comissão Especial para analisar a oferta da Educação de Jovens e Adultos, da Assembleia Legislativa (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p.5) o nosso Estado “não consegue suprir a demanda de 4,913.59 milhões de pessoas acima de 15 anos que não concluíram o ensino Fundamental e Médio”.

A pesquisa de Alves, Comerlato e Sant’ Anna (2018) sobre a oferta e a demanda em potencial da EJA demonstra que a demanda em potencial para a EJA em nosso estado é bastante superior à oferta. A esse respeito, a referida pesquisa revela que há retração da oferta de Educação Básica de EJA nos últimos cinco anos e que a demanda de 3.654.576 pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o Ensino Fundamental não será equacionada se não houver ampliação da oferta, que atualmente é de 2.447.782, o que também ocorrerá com a demanda de 4.913.359 de pessoas que não concluíram o Ensino Médio, já que o total de matrículas no estado, conforme dados do IBGE é de 1.324.878 (BRASIL, 2014).

Propõe, ainda, que “se definam estratégias e se implementem ações no âmbito da Secretaria de Estado da Educação para efetivação do Plano Estadual de Educação, e especialmente, no que concerne à “busca ativa” conforme metas 2 e 3 do PNE e encaminha que se envie “cópia deste relatório à Secretaria de Estado da Educação, ao Ministério Público Estadual e à Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado”. A referida sindicância enfatiza:

Como vimos em diversas citações, se o exercício do direito à educação passa necessariamente pelo acesso, no outro extremo cabe ao Estado, por seus diferentes entes, municipal, estadual e federal, promover a ampla oferta de vagas na rede pública, em diferentes turnos, horários e espaços, para atender os diferentes sujeitos que dela precisam. É aqui que estabelecemos o descompasso entre a legislação e o cumprimento da mesma. Embora haja uma boa base em termos de reconhecimento por parte da Lei de um direito inerente ao ser humano na sua formação enquanto cidadão, não há correspondência necessária por parte do poder público constituído no cumprimento deste arcabouço legal. Em outras palavras, **a oferta da modalidade está aquém do atendimento da demanda, porém, não basta somente a oferta, mas a mesma deve vir acompanhada da criação de mecanismos que garantam, além do acesso, a permanência e o consequente êxito na conclusão.** (Grifo da Comissão).

O referido texto chama a atenção de que a qualidade “é outro elemento a ser observado na oferta do ensino público para a Educação de Jovens e Adultos” na Educação Básica, “para que assim se promova o verdadeiro exercício do direito”.

A partir destas prerrogativas conforme o Censo Escolar de 2018, apresenta-se o quadro de matrículas de acordo com as redes, em Educação de Jovens e Adultos:

#### Número de Matrículas - RS - Total por UF - Censo Escolar 2018

		Educação de Jovens e Adultos Presencial	
		EJA	
		EJA Ensino Fundamental *	EJA Ensino Médio
UF	Dependência Administrativa	Localização	-
RS	Estadual	Rural	1.672
		Urbana	29.427
	Federal	Rural	71
		Urbana	19
	Municipal	Rural	953
		Urbana	34.277
<b>Total de RS</b>			<b>66.348</b>
			<b>41.923</b>

Fonte: Deed/Inep/MEC. <https://inepdata.inep.gov.br>

Como é possível observar, no quadro acima, obtém-se no Estado um total de 3.131<sup>5</sup> matrículas em âmbito rural, como ofertas de EJA, ou seja, um número ínfimo de vagas preenchidas por alunos considerados como EJA do Campo.

No Relatório “Educação de Jovens e Adultos: entre o direito e a realidade” (OLIVEIRA, 2019) apresenta duas recomendações específicas para essa oferta. A primeira, reafirma a necessidade de:

<sup>5</sup> Este número corresponde ao soma das matriculas nas escolas rurais de EJA do ensino médio e fundamental



Fomento pelo MEC de ampliação da oferta de jovens, adultos e idosos trabalhadores no campo, integrada à qualificação profissional com práticas agroecológicas, voltadas à agricultura familiar, à economia solidária sustentável com enfoque na agroecologia, contextualizadas nas diferentes realidades e necessidades regionais e culturais visando um projeto de educação popular campesina e favorecendo a permanência e a sucessão na agricultura familiar para a garantia de direito à educação de jovens, adultos e idosos camponeses (OLIVEIRA 2019, P.10).

Nessa mesma perspectiva o documento traz a recomendação de número 2 que fomenta:

Incentivo do MEC, em parceria com o MDS e do MDA, do cumprimento da Legislação vigente existente que determina que a aquisição de alimentação escolar adequada a jovens, adultos e idosos trabalhadores e quanto à aquisição de gêneros alimentícios por meio do PNAE, seja, no mínimo 30% da agricultura familiar, preferencialmente, de forma descentralizada, de forma que as unidades escolares façam tal aquisição diretamente das comunidades produtoras adjacentes para favorecer o desenvolvimento familiar, a sucessão rural e a permanência de jovens e adultos no campo integrando saberes, lutas e vivências (OLIVEIRA, 2019, P.10).

Nesse cenário, tem-se, no Rio Grande do Sul, conforme dados do Censo Escolar (BRASIL, 2015), que, 2,5 mil escolas da rede estadual, 657 são identificadas como escolas do campo/rurais. Entre elas estão 90 escolas indígenas e 35 escolas de assentamentos.

## 6 METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO E ANÁLISE DO DISCURSO

### 6.1 ESTUDO DE CASO

Este projeto se desenvolve com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa ocupa-se com o universo dos significados das representações. Para Minayo (1994, p.21) a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares” ocupando-se “com o nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Segundo Guerhardt e Silveira (2009, p.32):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Nessa direção, parte-se de levantamento bibliográfico para melhor compreensão da realidade e levantamento de conceitos importantes para o desenvolvimento da etapa seguinte, que envolve a pesquisa de campo. De acordo com Cruz Neto (1994, p.51):

[...] o trabalho de campo se apresenta com uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também, de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo.

Este trabalho de campo se constitui num estudo de caso, na perspectiva de que abrangerá a investigação em uma escola pública do campo. Segundo Gil (2002, .76-77) “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”.

Segundo Yin (2001):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais - acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. (YIN, 2001pag.39)

Para tanto, a pesquisa é pensada em duas etapas, uma exploratória e outra, descritiva e analítica. A etapa exploratória abrange visitas à escola, e coleta de informações por parte da coordenação da EJA (supervisão). A etapa descritiva compreende a aplicação de questionários,

analisados mediante referenciais da Análise de Discurso, a partir dos estudos de Orlandi, no Brasil.

A partir desse movimento, passa-se a caracterizar a escola e a se promover mediante pesquisa qualitativa, questionários “parcialmente estruturados” em uma escola pública, do campo, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, a fim de saber os desafios, dificuldades e demandas dos professores de Ciências da Natureza que atuam na EJA.

Para tanto, estes questionários seguem um roteiro introdutório, previamente estabelecido, de acordo com os objetivos da pesquisa. As respostas serão registradas mediante autorização dos participantes para posteriormente, serem transcritas e analisadas sob a perspectiva da Análise do Discurso.

## 6.2 ANÁLISE DO DISCURSO

Os estudos de Análise do Discurso foram originados na França, por Michel Pêcheux, durante os anos 1960, a partir de três campos disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Segundo Orlandi (1996), AD não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pelo Marxismo e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Ela interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia, materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. Assim, desloca-se o objeto de estudo: não mais a língua, como os linguistas, tampouco a fala a-historicizada, mas sim o *discurso*, em que podemos observar o homem falando e capturando sentidos em sua trajetória.

A professora Eni Orlandi é maior especialista brasileira em Análise do Discurso, e possui um grande conhecimento nas obras de Michel Pêcheux e neste estudo nos guiaremos por suas formulações.

Segundo Orlandi (2009, p.19-20):

1. língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
2. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
3. o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

De acordo com Orlandi (2009, p.21), a noção de discurso envolve muito mais que a comunicação, para a autora:

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação de construção da realidade etc.

Nesta perspectiva, a autora compreende o discurso como “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2009, pag. 21), não podendo ser confundido com a fala. Assim, os discursos estão diretamente relacionados as suas condições de produção que, para Orlandi precisam ser considerados os sujeitos e as situações, o contexto imediato, mas também o contexto histórico e ideológico que afetam os discursos. Deste modo, atuam nas condições de produção “as imaginárias que afetam os sujeitos” (ORLANDI, 2009, p.31).

Neste contexto, uma memória denominada por Pêcheux (1975) de interdiscurso é relacionada com a história e a ideologia. Na perspectiva discursiva, fala na fala do sujeito como um pré-construído “que sustenta a palavra”. Para a Análise do Discurso, a forma ou a maneira como falamos, é efeito de uma “ilusão referencial” pois, usamos uma palavra, pensamos que usamos uma palavra porque só podemos dizer com aquela palavra e não com outras, como se houvesse uma relação natural entre palavra e o que foi dito. Esse é o esquecimento número dois que ocorre no nível de enunciação.

A Análise do Discurso também afirma que na constituição do sujeito atuam dois esquecimentos: o esquecimento número um, que é relacionado à ideologia. No nível do inconsciente pensamos que somos os donos e a origem do que dizemos, ou seja, esquecemos que falamos com as palavras dos outros. Este é um trabalho da ideologia interpelando o indivíduo em sujeito. “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”, para tanto constitui-se uma evidencia do sujeito “A de que somos sempre já sujeitos” (ORLANDI, 2009, p. 35). O segundo esquecimento, é o relacionado a enunciação. “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo do nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2009 p. 35). Ao enunciar “sem medo” poderíamos falar de outra forma, por exemplo, “com coragem” ou “livremente”.

O sujeito para a AD é uma posição enunciativo-discursiva, uma pré-construção histórica e que está sujeito a língua e a ideologia (ORLANDI, 2009).

Em relação ao sentido, uma importante formulação da Análise do Discurso envolve a relação entre paráfrase e polissemia. Segundo Orlandi (2009, p. 36):

Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo o discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.

Para a Análise do Discurso, as palavras não tem sentido em si mesmas, seus sentidos estão nas formações discursivas em que as mesmas se inscrevem. Conforme Orlandi (2009, p.43):

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.

Segundo a autora, as formações discursivas representam as formações ideológicas, podendo-se afirmar que “os sentidos são sempre determinados ideologicamente” (2009, p. 43). Na Análise do Discurso a ideologia ocupa um importante papel é um ponto forte ao ressignificar a noção a partir da linguagem.

Segundo Orlandi (2009, p. 45-46):

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar colocando-se diante da questão: o que dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidencia como se ele estivesse já sempre lá.

Interpretamos e ao mesmo tempo, negamos a interpretação. Pode-se dizer que a ideologia está presente e “é a condição para a constituição do sujeito e dos seus sentidos”, “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2009, p. 46).

Nessa direção para Orlandi (2009, p.46):

A evidencia do sentido – a que faz uma palavra designe uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como uma dominante. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória).

Esse efeito da ideologia na língua, como (prática social), remete a noção sujeito e sua forma histórica, ao mesmo tempo livre e submisso que “pode tudo dizer, contanto que se submeta a língua para sabe-la” (ORLANDI, 2009, p.50).

Esta forma sujeito histórico se constitui na incompletude por sentidos não completos e que funcionam nas relações, nas faltas, ou nos deslocamentos, mas não é porque os sentidos estão abertos que não estão sendo administrados, ao contrário, estão sujeitos a determinação, a institucionalização, a estabilização numa tensão entre paráfrase e polissemia, pois de acordo com a autora:

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelindo, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2009, p. 53)

Assim, ao dizer, articulamos sobre uma estrutura em um acontecimento, na relação da língua com história. Toda vez em que falamos o fazemos de uma estrutura da língua e num momento da história. Deste modo, ao dizer, uma estrutura fala em um acontecimento linguístico, num dado momento da história, por isso, torna-se possível falar sobre o lugar de interpretação e constituir algumas bases de análise.

Segundo Orlandi (2009, p. 77), "uma análise se faz por etapas que acabarão por demonstrar a passagem do texto ao discurso, no material empírico denominado de *corpus*". Nesta perspectiva, autora apresenta o seguinte quadro:

QUADRO 1 – POSSÍVEIS ETAPAS DA ANÁLISE

<b>1ª ETAPA: PASSAGEM DA</b>	<b>SUPERFÍCIE LINGUÍSTICA PARA O</b>	<b>TEXTO - (DISCURSO)</b>
<b>2ª ETAPA: PASSAGEM DO</b>	Objeto Discursivo para a	Formação Discursiva
<b>3ª ETAPA:</b>	Processo Discursivo remete à	Formação Ideológica

Fonte: ORLANDI (2009)

Na primeira etapa, o analista parte do texto para desfazer a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser feito daquela maneira. Esse é o momento do trabalho de localizar as paráfrases, sinônimos, verificar o que está dito, e não está dito etc., em sua localização com as formações discursivas demarcadas.

A segunda etapa parte das formações discursivas localizadas nas relações com as paráfrases, sinônimos etc., com as formações ideológicas que regem essas relações. Conforme Orlandi (2009, p. 78) “Ai é que atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico”, ponto de partida do analista.

Na terceira etapa, promove-se a reflexão sobre o efeito metafórico que, do lugar a interpretação, da ideologia, da historicidade: estabelece a relação entre língua e discurso. Desta forma, o que interessa ao analista são “as propriedades internas ao processo discursivo:” os “modos de funcionamento do discurso tomando como referência elementos constitutivos de suas condições de produção e sua relação com o modo de produção de sentidos, com seus efeitos” (ORLANDI, 2009, p. 86).

Neste estudo, a proposta é "recortar" vários fragmentos textuais que sejam representativos das questões colocadas nos objetivos de pesquisa, a fim de que sejam analisadas e interpretadas à luz das noções mobilizadas. A ideia de recorte adotada neste trabalho se apresenta em Orlandi (1996). Para ela, o recorte é uma unidade discursiva, ou seja, fragmento textual que relaciona a linguagem às suas condições de produção, ou seja, diz respeito aos interlocutores e seus lugares sociais. Para a autora, a noção de recorte não é segmental, "recorte é pedaço, isto é, o recorte é um fragmento da situação discursiva que pode apreender a incompletude como constitutiva do sentido e condição da linguagem" (ORLANDI, 1996, p.139-140).

É importante destacar que o trabalho de seleção dos recortes discursivos que irão ser analisado é objeto de análise prévia: "decidir, entre a totalidade de textos já produzidos, considerados dados empíricos, aqueles que serão mobilizados" (ORLANDI, 2009, p.65-66).

## 7 A PESQUISA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Conforme referido anteriormente, a metodologia que envolve esta investigação tem a pesquisa qualitativa como orientação. Por envolver um estudo em uma única escola, a metodologia caracteriza-se como estudo de caso, o que requer um olhar descritivo aprofundado. A fim de compreender-se esse contexto, passa-se a apresentar as etapas exploratória e descritiva da pesquisa.

### 7.1 A ETAPA EXPLORATÓRIA

Tendo em vista as condições da produção que envolvem os sujeitos, a situação e a memória por eles acionada, passarei a apresentar os contextos territoriais e os aspectos das etapas exploratória e descritivas da investigação.

A escola investigada localiza-se no município de Viamão na região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O referido Município está localizado a 25 quilômetros de Porto Alegre. A altitude no Centro é de 111 metros. O perímetro é de 227 quilômetros, sendo 110 quilômetros de margem para o Lago Guaíba e Lagoa do Casamento.



Foto: wikipédia: *Localização de Viamão no Rio Grande do Sul*

Tem um clima subtropical, com verões quentes e invernos frios, com chuvas bem distribuídas ao longo dos meses do ano. As temperaturas podem chegar a 40 °C e 0 °C. O relevo tem morros em parte do município e planícies ao norte e ao sul.



Características geográficas	
Área Total	1494,263 km <sup>2</sup>
População	255033 hab. <i>IBGE/2014</i> <sup>[3]</sup>
Densidade	1708 hab./km <sup>2</sup>
Altitude	111 m
Clima	subtropical (Cfa)
Fuso horário	Hora de Brasília (UTC-3)

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Viam%C3%A3o#Geografia>

É um município que conta com as águas do lago Guaíba e da Lagoa dos Patos, o que faz com que possua inclusive praias no distrito de Itapuã. Possui muitos lagos e lagoas, sendo o lago Tarumã, na área central da cidade, o mais conhecido.

Conta também com a represa Lomba do Sabão, uma das nascentes do arroio Dilúvio (um dos limites naturais entre Viamão e a capital, Porto Alegre) e o arroio Fiuza.

A gestão ambiental no município é feita pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente, criada no final de 2013 pela Lei municipal 4.192, ficando a cargo de planejar, implementar, executar e controlar a política ambiental do município. Em 2020 o município está fazendo audiências públicas para a construção dos planos municipais de Saneamento Básico e Resíduos Sólidos. Porém o desrespeito ao meio ambiente ainda é recorrente.

Conforme informações da Prefeitura Municipal, o município possui vários locais de interesse ecológico como o Parque Estadual de Itapuã, APA do Banhado Grande, Refúgio da Vida Silvestre Banhado dos Pachecos, Parque Municipal Saint-Hilaire e as Reservas Particulares de Patrimônio Natural. Dentre esses locais, destaca-se o Parque Saint-Hilaire, com mananciais de água não poluída e exuberante vida selvagem, não obstante a proximidade de grande região urbanizada.

O parque, com a pressão populacional da área nas últimas décadas, vem sendo ameaçado na sua integridade. Seu nome homenageia o famoso viajante e pesquisador Auguste de Saint Hilaire, que passou pelo Rio Grande do Sul no século XIX, descrevendo aspectos naturais e costumes regionais. É-lhe atribuída a seguinte frase, referindo-se ao clima "Neste Estado não há viventes, só há sobreviventes."

Conforme referido anteriormente, o espaço investigado compreende uma escola estadual de ensino médio que foi fundada na dos anos de 1940, e está localizada no município de Viamão – RS, e até 1980 e 1990 era apenas uma escola de 1º grau, somente a partir dos anos

1990 foi implantada o ensino supletivo de 1º e 2º graus no turno da noite, hoje denominada de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente, oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA no ensino fundamental e médio, somente no turno da noite e, as disciplinas de Ciências da Natureza são ministradas por três professores, um de biologia e um de química e física.

Esta realidade de EJA como oferta noturna faz lembrar os dizeres de Arroyo (2017, p.29) que assim caracteriza os estudantes da EJA:

Os adolescentes, jovens e adultos não fazem percursos individuais. Nem percursos de agora. Sabem-se passageiros de longos itinerários coletivos que vem de longe. Voltando como passageiros da noite nas filas, nos ônibus, reinventando, a cada fim de tarde e a cada início e fim de noite, velhos percursos feitos até na infância.

Nesta fase exploratória da pesquisa, realizei duas visitas para conhecer a escola<sup>6</sup> e busquei saber, ainda, sobre aspectos dos processos de gestão presentes, levantando informações de forma “*online*”, buscando esclarecimentos através do WhatsApp, aplicativo de mensagens, junto à gestora da EJA.

Ao visitar a escola, pude observar que é muito organizada, tem 13 salas de aulas, todas ventiladas com janelas grandes, ventilador de teto em todas as salas, possui uma sala de vídeo que não é muito grande, mas é usada pelos professores e alunos, uma biblioteca que não é muito usada porque não tem uma bibliotecária para sua organização, dispõe de um laboratório de informática e ciências que estão sem condições de uso.

A escola serve merenda escolar aos alunos, a cozinha para a elaboração da merenda é um espaço relativamente grande e trabalham nesse espaço trabalham duas merendeiras. O pátio da escola é grande e possui uma cancha de futebol com piso de cimento e não possui cobertura e ainda tem e no pátio tem um mini galpão crioulo para as festas nativistas. A sala dos professores é ampla e possui uma mini cozinha exclusiva para os professores.

Nas visitas percebi então, o mesmo que nos aponta Arroyo (2017) que os estudantes da EJA são adolescentes, jovens e adultos, que se deslocam até à escola a pé ou de ônibus nas cidades ou no campo percorrendo longos itinerários à noite.

---

<sup>6</sup> Visitas realizadas também pelo fato de eu ter efetivado estágio no Ensino Fundamental nesta escola.

## 7.2 A ETAPA DESCRITIVA

Não permanecemos os mesmos no decorrer da história, somos mutáveis a cada interação discursiva, em cada espaço social, em cada formação discursiva na qual estamos inseridos e dentro das quais nos reconhecemos (NASSER, 2014, p. 121)

Parafrazeando Nasser (2014), sofremos mutações por efeito dos processos históricos em nós e no que planejamos. Nessa direção, torna-se importante informar que a pesquisa exigiu algumas mudanças no trabalho a ser realizado, por motivos de saúde pública. Nosso Estado, assim como todo país e o mundo, foram acometidos pela pandemia causada pelo Covid 19<sup>7</sup>, que levou a população ao distanciamento social, e as escolas ao fechamento, obrigando os professores e alunos a realizarem suas atividades, de forma remota<sup>8</sup>.

Nesse contexto, a pesquisa que envolveria algumas entrevistas semiestruturadas presenciais, com as professoras de Ciências da Natureza e uma gestora da EJA, foi realizada mediante o envio do questionário por e-mail que foram respondidos também por e-mail pelas professoras<sup>9</sup>. De posse das devolutivas, antes de analisar os recortes discursivos, passo a descrever as professoras que responderam aos questionamentos. As respondentes são identificadas como professoras (a) e (b), pois a professora (c) não respondeu ao questionário.

### 7.2.1 Professora (a): os desafios da docência em Ciências da Natureza na EJA

*Ser professor de Ciências da Natureza é muito gratificante, pois é uma área facilmente conectada com a realidade dos alunos e eles geralmente gostam muito dos conteúdos relacionados à natureza e ao corpo humano. Desde o ano de 2007 não lecionava na área das ciências da natureza e no ano de 2018 recebi esse convite e me desafiei a trabalhar com as turmas de EJA, e foi uma grande surpresa que me encantei com esse desafio, principalmente pelo público de jovens e adultos que já possuem outra visão da vida e buscam por si outras possibilidades de melhora profissional ou mesmo só de atualização de conhecimentos. É encantador atuar na EJA e mesmo sendo final de noite*

<sup>7</sup> A **COVID-19** é uma doença causada pela corona vírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório). <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>

<sup>8</sup> **Trabalho remoto** é, qualquer atividade que pode ser realizada à distância, facilitada pelo uso de tecnologia e de comunicação.

<sup>9</sup> Embora o contato tenha por e-mail, a devolutiva dos questionários foi feita com a devida atenção pelas professoras. Isso demonstra o quanto as professoras perceberam a importância da participação nesta pesquisa.

*após um dia de trabalho das aulas de biologia me motiva e me satisfaz profissionalmente. (PROFESSORA (a), 2020)*

A Professora (a) tem 51 anos de idade, é do sexo feminino, possui graduação em Pedagogia dos Anos Iniciais e Coordenação Pedagógica para as áreas de Assentamentos de Reforma Agrária e Ciências, pós-graduação em Gestão Escolar e é professora concursada desde 22 de julho de 2000.

No turno da manhã atua como vice-diretora em uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Viamão, onde exerce o cargo de vice-diretora, e cumpre uma carga horária de 20 horas, no turno da tarde, atua como regente do 2º ano do Ensino Fundamental trabalhando mais 20 horas. Ela informa que atua como professora de Ciências da Natureza na escola onde realizei a pesquisa nas turmas da EJA nas totalidades T7, T8 e T9<sup>10</sup> do ensino médio no turno da noite. A respondente informou que não exerce nenhuma outra atividade remunerada.

### **7.2.2 Professora (b): os desafios da coordenação da EJA**

*Trabalhar como professora na EJA é compartilhar e receber, falar e ouvir, ensinar e aprender. Como dizia nosso saudoso Paulo Freire “aprender a aprender”. (PROFESSORA(b), 2020)*

A Professora (b) é coordenadora da EJA possui 59 anos, é do sexo feminino, tem graduação em Licenciatura Plena em História, especialização em História e Literatura/Supervisão Educacional (concluídas) e especialização em Educação Musical (em andamento). É professora concursada desde 2004. Trabalha na escola desde 2019. Disciplinas, função e carga horária exercidas:

Arte: 7º Ano do Ensino Fundamental 2 horas aula,  
 Geografia: 7º Ensino Fundamental 4 horas aula,  
 Geografia 9º ano 2 horas aula,  
 Geografia 1º ano Ensino Médio 4 horas aula,  
 Ensino Religioso: 2º ano Ensino Médio 1 hora aula.  
 Supervisão escolar: Educação de Jovens e Adultos 20 horas

---

<sup>10</sup> Organização curricular: Estrutura curricular por Totalidades do Conhecimento relaciona as partes (componentes curriculares), ensino fundamental: T1, T2, anos iniciais, e Totalidades de T3, a T6 correspondem aos anos finais do ensino fundamental. As totalidades T 7, T 8 e T 9 correspondem ao ensino médio.

Não exerce outra atividade remunerada. Realiza a Supervisão da EJA na escola desde 2019. Já trabalhou como professora na EJA, iniciou sua atividade docente na Educação de Jovens e Adultos de 2003 a 2017.

### 7.2.3 Posição-sujeito das Professoras (a) e (b)

A Análise do Discurso considera que cada sujeito fala de uma posição histórica e ideologicamente construída e pertence a determinada formação discursiva (FD). Ao se olhar para as respostas do questionário não se estará analisando a professora (a) ou (b), mas a sua posição enunciativa, conforme postula a AD, se os seus dizeres estão na mesma (FD), e se nas suas falas ressoam outros discursos, em circulação, de outros tantos servidores públicos, de outros professores ou supervisores da EJA, inscritos na história. Assim, quando falamos dos discursos das professoras não se está analisando sujeitos individuais ou emitindo juízo de valor, mas se olha para as posições enunciativas vinculadas a uma formação discursiva que determina o que pode ou não ser dito (ORLANDI, 2009).

## 7.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DISCURSIVA DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

### 7.3.1 Professora (a)

Ao responder sobre os principais desafios e dificuldades enfrentadas a professora elencou os itens na ordem que segue:

- 1- *A falta de continuidade na frequência dos alunos.*
- 2- *- Poucos períodos.*
- 3- *- Alunos com conceitos científicos inadequados para o ensino médio.*

Como é possível observar, a professora responde, em parte, ao que lhe foi perguntado, já que a questão feita buscava levantar cinco itens. Ao responder, inclusive, insere numeração em cada item de resposta. A ordem estipulada pela professora, em número arábico, de um a três, pode representar o que mais lhe afeta, em grau de prioridade e importância.

Ao informar sobre a “A falta de continuidade na frequência dos alunos” a professora faz uma abordagem sobre uma situação bastante característica na EJA, que é a infrequência de boa parte dos estudantes às aulas. Esse dizer da professora é bastante veiculado nos espaços da EJA, porque essa falta é mobilizada por condicionamentos sociais e políticos.

Arroyo (2017, p.22) caracterizando o público que frequenta a EJA, informa que geralmente esses são: representantes de grupos populares, vivenciam uma série de dificuldades, constituindo-se como: “passageiros de noite”, ou seja, são “sobreviventes” de uma condição social e econômica que os conduzem à escola, depois de um dia inteiro de trabalho.

Em perspectiva semelhante, mas em abordagem sobre a EJA do campo, os estudos de Pássaro e Gentil (2014) sobre os desafios e necessidades dessa modalidade educacional, também informam que os estudantes que frequentam à escola, também são trabalhadores, só que, vivendo no local onde estudam, já que o campo é o seu território de trabalho. Em ambos os contextos, os estudantes da EJA trabalham e estudam sob condições adversas.

Sem abordar as condições da infrequência, nesse primeiro desafio e dificuldade apontados pela professora, percebe-se que a mesma ao não elencar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nos seus deslocamentos até a escola, omite as condições econômicas e sociais que talvez possam justificar parte das infrequências dos estudantes.

Segundo Arroyo (2017, p. 22), ao se pensar a EJA “Devemos começar a focar os personagens destes deslocamentos ou por vê-los como percursos dos personagens pobres, trabalhadores empobrecidos das cidades ou dos campos, mulheres, negros/as”.

Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar também que a EJA é para estes estudantes uma forma de retomada aos estudos, que tem por consequência, a qualificação de sua cidadania. Não se pode esquecer que os estudantes que frequentam as escolas do campo na EJA, são agricultores ou filhos de agricultores que vivem na zona rural do seu município, que deixaram as escolas para trabalhar junto a suas famílias nas lavouras para seu sustento.

Assim, quando refere-se “A falta”, além de reiterar “A falta de continuidade na frequência dos alunos” a professora evoca sentidos, que por paráfrases, como enuncia Orlandi (2009), se fazem presentes, como a ausência de continuidade dos estudos, a ausência de frequência às aulas, a necessidade da continuidade dos estudos, a necessidade da frequência às aulas, entre outras possíveis. Esse encadeamento de paráfrases nos faz refletir a relação: ausência e necessidade, que lado a lado, num primeiro momento, poderiam causar certo estranhamento.

Retomando o sentido do dizer da professora chega-se à exterioridade do seu dizer, seja pela omissão das condições da infrequência, seja pelo desejo da continuidade e da presença dos estudantes na sala de aula ou pelos poucos períodos que denuncia.

Quem é a professora (a)? Concursada, do magistério público estadual e como tal, servidora pública. É desse lugar de fala, vinculada a uma determinada formação discursiva que regula “o que deve e o que pode ser dito”; é numa formação imaginária dada (ORLANDI,

2009), que fala a professora. Talvez por isso, em primeiro lugar, tem-se em sua voz, as vozes exteriores, em circulação, de outros tantos servidores públicos, professores da EJA. É bem possível que esta ordem elencada, da infrequência, como prioridade, esteja relacionada a posição enunciativa da respondente: servidora pública, professora e agente do estado.

O segundo item apontado pela professora sobre desafios e possibilidades refere-se a “poucos períodos”. Nesse dizer, a professora, talvez sem perceber, retome da história que conhecemos e que está na escola, a fragmentação do conhecimento em partes, do currículo que se organiza por períodos, e estes períodos são historicamente distribuídos a partir de uma hierarquia do saber que prioriza o estudo de algumas disciplinas em detrimento de outras.

Assim, o conhecimento científico que está presente na escola está limitado, condicionado aos períodos, que em seu modo de ver, são “poucos”, o que acresce os desafios. Talvez por isso, que, diante dessa condição, a professora passe a elencar seu terceiro desafio, o de perceber que há “Alunos com conceitos científicos inadequados para o Ensino médio”.

Ao dizer que há “alunos com conceitos científicos inadequados” a professora pressupõe que os alunos deveriam chegar na EJA com alguns conceitos já consolidados porque estes teriam sido abordados em séries anteriores. Há, assim, um sujeito-estudante imaginado que chegaria na EJA com um conjunto determinado de conhecimentos e ela percebe que isso não acontece. Orlandi (1996, p.14) ao falar do discurso pedagógico, mostra que a divisão dos saberes são estanques e aparentemente homogêneos e este efeito de sentido é produzido pela instituição escolar ao dividir o conhecimento em disciplina, séries e, nível.

Nessa posição-sujeito, afetada pelos sentidos veiculados historicamente de que a escola precisa ensinar os conceitos científicos, assume, para si esse dever. Esse é, como afirma Orlandi (2009) um efeito da ideologia no sujeito, que, afetado por ela, que certos saberes, no discurso pedagógico, devem ser repassados aos estudantes. Talvez, em nível consciente, a professora, nessa posição-sujeito, não se dê conta disso e também, do que ela reafirma nesse dizer. Há de se considerar de que os alunos são portadores de outros conhecimentos, também científicos, mas principalmente práticos, que vêm das suas práticas cotidianas e do seu trabalho.

Salienta-se, ainda, que, aparentemente no primeiro item, o discurso da professora (a) pareceu ocupar-se- com os estudantes; no segundo, com a escola e no terceiro, com o aluno e a escola, mas o que o processo analítico faz revelar, é que nos dizeres da professora falam vozes históricas presentes no discurso pedagógico de que, a escola é um lugar de conhecimento científico e as condições sociais e políticas dos sujeitos que a frequentam são ideologicamente apagadas, silenciadas e esquecidas, e o discurso científico, se impõe.

Ao ser questionada se os desafios e dificuldades dificultam as suas aulas de Ciências da Natureza na EJA, a professora elencou:

*Com certeza, o tempo é curto para a construção de conhecimentos, a falta de continuidade dos alunos dificulta a aprendizagem e muitos não possuem conceitos básicos de biologia o que faz com que se tenha que construir esses conceitos e, como o tempo é curto dificulta bastante.*

Ao responder a segunda pergunta, a professora no segundo recorte discursivo, reitera o que disse anteriormente, em uma relação parafrástica com recorte anterior, pois retoma e amplia os três argumentos apresentados. Estas repetições presentes nos dizeres da professora retoma Labrea (2016, p. 2075) que afirma que “a memória discursiva pode ser entendida como os *já-ditos* que, de alguma forma se relacionam, determinam e atualizam determinado discurso”. A memória discursiva, ainda seguindo Labrea (2015) reforça e reitera os saberes que integram uma formação discursiva.

Mais uma vez, vozes exteriores, inerentes à vontade da professora, falam à escola. A fragmentação do currículo em períodos é uma forma de organização histórica que segue uma hierarquia entre os saberes, que define que haverá mais períodos de matemática e língua portuguesa e menos períodos de ciências da natureza, por exemplo.

No discurso pedagógico são essas forças, essas vozes exteriores ao sujeito, determinadas por relações sociais e políticas da relação entre o saber e o poder, que ditam a forma de organização da escola e do seu currículo. É por isso que, no dizer da professora, “o tempo é curto para a construção de conhecimentos” porque ela, enquanto professora, não tem como definir qual o melhor tempo para a aprendizagem de Ciências da Natureza. Interessante que a crítica feita pela professora está alicerçada na palavra “construção” aliada a conhecimento, são características dos discursos da EJA.

A professora torna a referir-se à “*falta de continuidade na frequência dos alunos*”, evoca sentidos por meio de paráfrases, como enuncia Orlandi (2009) ela torna a repetir, o que me leva a perceber nessa fala, que ela faz um discurso circular, retornando sempre ao que mais lhe incomoda, que é a “*infrequência dos alunos*”. A circularidade é característica do discurso pedagógico, como enuncia Orlandi (2009).

A professora elenca ainda que “há alunos com conceitos científicos inadequados para o ensino médio, mas desta vez referindo-se a sua disciplina (Biologia).

A professora elenca ainda que “*há alunos com conceitos científicos inadequados para o ensino médio*”, mas desta vez referindo-se a sua disciplina (Biologia). Esse dizer da professora é bastante veiculado nos espaços da EJA, e por isso também faz parte da memória discursiva



do discurso sobre a EJA, porque essa falta é mobilizada por condicionamentos sociais e políticos que estão além do controle dos alunos e da escola. Estas repetições presentes nos dizeres da professora nos fazem retomar Labrea (2016, p 2075) afirmando que “a memória discursiva pode ser entendida como os *já-ditos* que, de alguma forma se relacionam, determinam e atualizam o discurso”.

Há um discurso recente da EJA, como aquela que parte do cotidiano, das experiências dos estudantes, que fica ocultado nestes dizeres, porque a influência histórica dos discursos circulantes tem memórias históricas consolidadas e por isso emergem nos dizeres da professora.

O discurso da EJA, defendido em seus marcos normativos, aponta para o cotidiano, as experiências dos estudantes como ponto de partida para a prática pedagógica, em qualquer disciplina, mas ele não aparece neste recorte discursivo, porque também circula um outro discurso, mais antigo e conservador que mostra a EJA como um espaço de reprodução do ensino regular, em menos tempo.

Na questão seguinte foi solicitado que a professora elencasse sobre as principais demandas que ela apontaria, de um a cinco para a EJA da escola. Atendendo ao que lhe foi solicitado, a professora assim se manifestou:

*- Um trabalho mais coletivo e planejamento conjunto.*

Ao responder ao questionamento, observa-se que a professora elencou duas demandas em uma única frase, tanto para a escola, quanto para os colegas. Ao fazer isso, pode-se perceber uma certa crítica ao modo como a escola se organiza no planejamento pedagógico, pois ao longo do tempo, dependendo da gestão estadual, há horário ou não, para o planejamento conjunto no horário de trabalho. Essa crítica também circula há tempos no discurso pedagógico, em particular, ao que se refere às escolas públicas, que em geral, não têm hora para planejamento conjunto. (e mesmo para que os professores atuem de modo mais coletivo, pois eles raramente se encontram para isso

Segundo Nóvoa (2009, p.110) “O exercício do trabalho em equipe implica num esforço coletivo e de colaboração” e são essenciais para que os professores possam elaborar “ideias sobre o ensino e a aprendizagem, reforçando, assim, o sentimento de pertença e de identidade profissional”.

Neste recorte discursivo outras vozes falam, que vozes são essas? Na leitura que faço, são as vozes da própria história da EJA e da perspectiva da educação popular que estão presentes na fala da professora como ausência, como demanda. O discurso da professora é

interpelado pela ideologia que se fundamenta no trabalho coletivo, constituindo o seu dizer; é desse lugar, de uma formação discursiva mais voltada para a educação popular que tem o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, que se situa o dizer da professora. Por isso, “trabalho coletivo e planejamento conjunto”, se constituem como importantes desafios.

Em outro questionamento, foi solicitado a professora que desse a sua opinião sobre o que seria necessário para a resolução das demandas e as necessidades apontadas por ela, o que respondeu, em apenas uma frase:

*Que houvesse um tempo determinado para planejamento coletivo.*

A professora, como enunciadora, novamente reproduz um discurso circular e repetitivo. Conforme suas falas anteriores, ela retoma as palavras “tempo e planejamento”, e troca a palavra “conjunto, por coletivo”. Ela volta a demonstrar o seu descontentamento, sua inconformidade com a escola, demonstrando como a escola pública se organiza, não oferecendo tempo para planejamento e para um trabalho coletivo. Nesse movimento, ela assume uma posição de resistência frente aos discursos que desconsideram esses princípios.

Ao ser questionada para que elencasse algumas sugestões para qualificar o ensino das Ciências da Natureza na EJA, ela priorizou:

*- O uso do laboratório seria significativo para as aprendizagens, mas nos deparamos com o tempo curto, apenas um período semanal para a T7 e T8 e dois períodos para a T9 e, um semestre para concluir a etapa.*

Nessa fala, a professora elencou que o uso do laboratório seria muito significativo para as aprendizagens, demonstrando que para ela, isso é prioridade para a realização de um trabalho mais qualificado no ensino das Ciências da Natureza. Em sequência, volta a falar, sobre o tempo que, ao seu modo de ver, é curto na sala de aula, alegando que apenas em um semestre haverá uma dificuldade muito grande de concluir uma etapa.

A professora volta a fazer uma crítica sobre as condições da escola, as condições de trabalho e o tempo, que é curto. Mais uma vez, vozes exteriores, inerentes à vontade da professora, falam nela, no discurso pedagógico. Como enunciadora, ela retoma um discurso repetitivo, constituído por pré-construído que se apresenta por meio de paráfrases, com conteúdo semântico recorrentes no campo da EJA.

O processo analítico revela que no discurso da professora (a), a mesma apresenta um discurso do que falta, assumindo uma posição de sujeito de resistência, focando no trabalho pedagógico da sala de aula, de onde falam vozes históricas de EJA aproximada à Educação Popular, mas também os presentes na escola, entendendo-a como um importante lugar de disseminação do conhecimento científico.

Esse discurso do que falta chama à presença do estado, que se silencia pela ausência de políticas públicas de financiamento, de espaços e tempos para formação continuada dos professores e que possam garantir os processos pedagógicos da EJA, com qualidade na organização coletiva do tempo e da proposta de EJA, envolvendo o uso de laboratório, especialmente para o ensino de ciências.

Outro aspecto importante a destacar é que embora a escola seja considerada como escola do campo, em nenhum momento esta expressão ou alusão aparece nas falas da professora.

### 7.3.2 Professora (b)

Ao responder sobre os principais desafios e dificuldades enfrentadas na EJA da Escola, a professora elencou os itens na ordem que segue:

*Como supervisora posso enumerar as seguintes dificuldades:*

1. *Disponer de laboratórios (informática e ciências) em condições de funcionamento para que os professores possam aprofundar os conteúdos trabalhados e melhorar a dinâmica das aulas.*
2. *Poder usufruir da biblioteca escolar. Atualmente não possuímos profissionais para este setor e isso dificulta o acesso.*
3. *Despertar a consciência, em parte dos colegas professores, da necessidade de planejar conjuntamente já que a EJA é uma modalidade de ensino diferenciada em que se deve levar em conta a realidade do estudante trabalhador e assim propor conteúdos que estejam em acordo com as experiências trazidas pelos estudantes.*
4. *Criar projetos culturais, pois trabalhar a questão cultural via projetos alarga o conhecimento e desperta o senso de humanização tanto dos professores quanto dos estudantes.*
5. *Diante das questões acima, o maior desafio é desenvolver com plenitude o trabalho pedagógico, pois existe uma resistência muito grande de alguns docentes, em pensar a EJA numa outra perspectiva humanizadora e democrática. Infelizmente a EJA acaba sendo um “resumo conteudista” do ensino regular. Costumo dizer aos colegas professores que estamos fazendo o “menos do mais”*

Como é possível observar, a professora responde a tudo ao que lhe foi perguntado, já que a questão feita buscava levantar cinco itens. Ao responder, inclusive, insere numeração em

cada item de resposta. A ordem estipulada pela professora, em número arábico, de um a cinco, pode representar o que mais lhe afeta, em grau de prioridade e importância.

Na posição enunciativa de supervisora, a mesma se coloca no lugar de servidora pública e fala como agente do estado. Para que se possa criar e organizar uma escola, a supervisora sabe que é preciso haver infraestrutura, laboratórios, bibliotecas enfim, todas as condições para fazer a escola exercer sua função; para que possa funcionar. É deste lugar que fala a professora. As primeiras preocupações que ela aponta estão relacionadas a questão da infraestrutura, talvez por isso ela deixe, na ordem do discurso, que fique para o fim o que lhe deveria ser mais importante, que são os processos pedagógicos.

Ainda na lógica das demandas por infraestrutura, o segundo aspecto dessa relação em que se coloca como agente do estado e como supervisora, ela faz um cuidado com a necessidade de “usufruir de biblioteca”, alegando a falta de profissionais especializados para o trabalho, fazendo uma denúncia.

A partir do terceiro aspecto elencado pela professora é que aparecem aspectos pedagógicos, mostrando sua preocupação com a formação. Aqui ela remete às vozes históricas e aos marcos normativos da EJA, bem como enuncia o Parecer 11/00 (BRASIL, 2000), que trata das Diretrizes Curriculares da EJA, que afirma que a EJA precisa ser voltada para seus estudantes.

É importante ressaltar que na fala da professora ela utiliza a expressão “despertar a consciência”, mas não enuncia quem deve ser o sujeito dessa ação. Assim, se pode deduzir que ela se sente responsável, porque ela é a supervisora pedagógica, e deste lugar enunciativo, ela se preocupa com a formação e com os processos pedagógicos. Para isso, ela utiliza termos que estão diretamente ligados e relacionadas aos princípios que fazem parte da história da EJA, como as diretrizes curriculares da EJA, já apontada.

Quando a professora fala da consciência ela traz, para o cenário, Paulo Freire e esta é uma palavra presente nas obras do autor. Freire (1981).

Ao responder o quatro item, a professora/supervisora tem uma preocupação com os “projetos culturais”; ela sabe e conhece os referenciais teóricos sobre este tipo de projeto. É desta posição enunciativa que fala a professora, na posição de quem sabe, de quem tem saberes e, conforme nos mostra Tardif (2000, p. 15), os saberes são “apropriados, incorporados, subjetivados”, saberes a partir das experiências pessoais, profissionais ou formativas dos professores.

A professora, novamente, nos remete a Freire quando diz que a cultura “desperta o senso de humanização” porque ele defendia a educação através da ação cultural para a libertação e humanização do trabalhador. Para ele:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. (FREIRE, 1996, p. 108)

Os referenciais teóricos conhecidos pela professora são os saberes que ela adquiriu ao longo da profissão e, principalmente nessa posição enunciativa de supervisora, que é preocupada com a formação. Esses referenciais são identificáveis, pois ela fala de projetos culturais que estão relacionados à Educação Popular. Por serem uma produção metodológica referenciada por ela, significa que ela possui esse saber, que são saberes profissionais, saberes que são referenciados pela professora

Na sua quinta formulação, a professora se remete aos itens que elencou e que são os de infraestrutura e aspectos pedagógicos, para poder falar das suas dificuldades.

A professora demonstra que está em uma posição enunciativa, de supervisora, de quem conhece a legislação. Ela tem a plena consciência de que está sendo interpelada por uma memória anterior da EJA que é, uma memória histórica da EJA, como supletivo, conforme nos aponta Sant’Anna (2015).

A expressão “menos do mais” enunciadas pela professora são marcas de heterogeneidade mostrada, que conforme Authier-Revuz (2012, p. 25) é:

Um conjunto de formas que chamo de formas de “heterogeneidade mostrada” por inscreverem o outro na sequência do discurso – discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia – relativamente ao estatuto das noções enunciativas (“distancia” etc.) evocadas acima, bastante problemático a despeito ou em razão do seu caráter “natural” “intuitivamente falando”.

As heterogeneidades enunciativas mostradas, no caso deste dizer, marcadas entre aspas demonstram as vozes dos outros, as outras vozes, presentes no dizer da professora. Ao trazer essa expressão, a professora traz um dito popular, que é retomado por ela, no ato enunciativo, reafirmando que os professores da EJA poderiam fazer mais do que está sendo feito atualmente.

A professora, ao ser questionada se os desafios e as dificuldades dificultam as suas aulas na EJA, elencou:

*- Como supervisora e observando constantemente como as aulas de determinados colegas ocorrem, os desafios e problemas citados por mim, talvez não façam sentido tendo em vista a dificuldade que alguns possuem em perceber a dinâmica da EJA.*

A professora inicia ao questionamento, se colocando novamente no lugar de supervisora, de quem observa tudo que acontece na escola, até mesmo as aulas dos colegas professores. A professora faz um discurso da falta, que falta formação, falta horários para reuniões.

É deste lugar que olha, observa e inclusive analisa o seu trabalho, apontando o que “talvez” parte do que lhes diga, não faça sentido, como afirma. Essa posição enunciativa é por ela assumida, e que a faz observar e analisar o que fazem e o que não fazem, os professores da EJA. Nessa perspectiva, há um discurso da falta que retorna, agora, constituído por lacunas da compreensão do que venha a ser a própria EJA. Se há essa lacuna é porque há a falta de espaços de estudos e de reflexão, ou seja, de formação continuada para a EJA.

Sobre as principais demandas foi solicitado que a professora elencasse de 1 a 5, o que apontaria para a EJA da escola. A esse respeito, elencou:

- 1. Estudar, repensar e refazer o PPP;*
- 2. Estudar, repensar e refazer em conjunto (gestão, supervisão, professores, funcionários) o Regimento da EJA;*
- 3. Propor uma estrutura curricular via Tema Gerador, que iria criar a possibilidade de se organizar os conteúdos a partir da fala dos estudantes e de acordo com as realidades por eles trazidas;*
- 4. Criar uma avaliação institucional para ser respondida pela comunidade escolar, pois acredito ser uma forma mais democrática de se repensar a escola com foco no coletivo;*
- 5. Dar vez e voz ao Conselho Escolar estabelecendo a sua participação efetiva na escola. “O Conselho Escolar é o órgão máximo de discussão e implementação da democracia auxiliando na gestão escolar em escolas públicas”. Mas que, na maior parte delas exerce funções meramente burocráticas sendo chamado pelas direções somente quando aparece um problema ou para assinar as prestações de contas.*

Como é possível observar, a professora novamente responde, a tudo ao que lhe foi perguntado, já que a questão feita buscava levantar cinco itens.

Mais uma vez a professora se coloca no lugar, na posição enunciativa de supervisora da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Partindo do Projeto Político Pedagógico PPP, que é o documento mais abrangente da escola, ela passa a falar sobre tema gerador. Deste lugar, que nos remete novamente a Freire, a professora retoma uma memória, a do tema gerador, que parte da fala dos estudantes e nos faz pensar na EJA, em sua trajetória histórica, particularmente na contribuição freiriana.

Essa memória que se atualiza no dizer da professora também nos remete às políticas públicas dos anos de 1990, aos documentos da EJA nos anos 2000, particularmente Brasil (2000) que enfatiza a necessidade de se dar vez e voz aos estudantes.

A professora, como supervisora, fala sobre avaliação institucional, falando como alguém que conhece as legislações, embora ela não as enuncie. Assim, pode-se lembrar da Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001. (publicada no DOE nº 235, de 11 de dezembro de 2001), que alterou a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Há, ainda a Lei 13.990 de 2012, que introduz modificações na Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Estas leis falam do lugar da avaliação democrática participativa, do Conselho Escolar com vez e voz e, novamente a professora faz uma crítica e denúncia; ela está nesse lugar de supervisora fazendo esse movimento todo sobre as questões que, para ela, são importantes e deveriam fazer parte efetiva na escola.

Em sequência, a professora ao ser questionada sobre a sua opinião para a resolução das demandas por ela apontadas, elencou:

*- Exercer de fato a Gestão Democrática do Ensino Público.*

A professora inicia sua resposta usando a expressão “Exercer de fato”, que passa a ser uma marca de heterogeneidade constitutiva, por representar o momento em que “se dá conta” de alguma coisa que ela, naquele momento, ao dizer, faz enunciar. É como se ela estivesse falando com ela mesma.-A expressão “exercer de fato” aponta para um simulacro da prática da gestão democrática na escola, que precisa deixar de ser uma representação de algo e passe a se efetivar, de fato, segundo ela. Ao usar a expressão “de fato”, aponta uma avaliação sobre o que acontece, ela fala do lugar de quem conhece aquele lugar, um lugar do conhecimento; como ela sabe que a gestão democrática não funciona ali, ela faz uma crítica, uma denúncia.

A professora fala do lugar de quem quer fazer mudanças na escola, de quem ainda almeja muitas melhorias, com uma gestão que respeite a democracia no ensino público.

Sobre sugestões que daria para qualificar o ensino na EJA, a professora elencou:

*- Pensar a escola coletivamente possibilitando a participação da comunidade escola. Sendo a escola um meio social, penso que trabalhando de forma coletiva e respeitando o outro, certamente diminuiríamos a evasão escolar e a falta de interesse dos estudantes por não se sentirem pertencentes ao processo. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos precisam ser valorizados como sujeitos do seu próprio saber.*

Sobre este questionamento, a professora fala em pensar a escola coletivamente, com a participação da comunidade. Ela vê a escola como sendo um meio social, respeitando o outro, ela fala com uma intencionalidade, é uma fala humanista, por evocar o outro demandando valores éticos e sociais, como respeito, a valorização, o estar em sociedade.

Ao falar sobre os estudantes dizendo que eles precisam ser valorizados como sujeitos “do seu próprio saber”, ela parte da constituição do processo identitário desses sujeitos e também uma consideração e busca dos saberes, dos seus saberes de vida, para que esses saberes experienciais sejam considerados na constituição das aulas, dos conteúdos e até mesmo, no discurso pedagógico do professor.

Mais uma vez, é a dimensão humanista que fala na professora, que é retomada através do discurso da participação, do processo democrático. Refere-se também, a dois aspectos que são preocupantes na EJA a evasão escolar e a falta de interesse dos estudantes. Ela demonstra que tem conhecimento sobre esse lugar, apresentando indicadores que alterariam essa condição, como a valorização e participação dos estudantes na EJA, inclusive, com os seus saberes no currículo.

Ao enunciar “*por não se sentirem pertencentes ao processo*”, a professora oferece pistas de como resolver a situação. Esses saberes, anunciados por Tardif (2000) e Nóvoa (2009) falam nos dizeres da professora-supervisora. É importante ressaltar que a professora não só traz Freire em suas falas, como anuncia Freire no final, e, é desse lugar que fala a professora, desse lugar do humanismo, desse lugar de quem tem uma concepção de EJA articulada com a educação popular, tendo por base os princípios da Educação Popular que também estão inseridos na Educação do Campo, que tem como princípios o trabalho coletivo, participação, escuta do outro, pertencimento, reconhecimento do saberes, compartilhamento, onde o professor esta nesse lugar de quem aprende.

Nas palavras de Freire (1996, p. 13):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto.

Em seus dizeres a professora finaliza o questionamento demonstrando a importância da valorização do estudante, afirmando que o estudante não é um sujeito a parte, mas sim, um sujeito que faz parte da EJA.



Os recortes discursivos analisados, como já mencionado acima, dialogam com as diretrizes da EJA que tem forte influência da Educação Popular. A professora, ao falar de uma posição enunciativa de supervisora demonstra que possui saberes não apenas no campo pedagógico, mas também da gestão escolar e estes saberes impregnam seu discurso que de acordo com a proposta da AD, são parafrásticos, porque dialogam diretamente e reproduzem no fio do discurso saberes que integram a formação discursiva a que está filiada, conforme Orlandi (2009).

O discurso da professora se filia a um *continuum* discursivo, marcado pela paráfrase. A repetição do mesmo discurso mostra a memória discursiva atuando, sendo atualizada em cada reiteração de seu conteúdo (Labrea, 2014, p.39). Relaciona-se o discurso da política com o poder e isso explica, pelo menos parcialmente porque ele se mantém estável.

O discurso da política entendido como um discurso do poder estabelece uma versão ou um sentido que prevalece sobre as outras versões possíveis e esta produção sempre é regulada pelo contexto sócio-histórico e pela ideologia. Ou seja, a organização de um arquivo e do que ele deve ou não conter, é uma **questão política**, é uma decisão de quem controla as condições de produção do discurso. No caso, o gestor e formulador da política (LABREA, 2014, p.42).

A professora, por sua vez, se ancora em posição-sujeito vinculada à gestão, mas trata de questões próprias às dinâmicas de sala de aula, como frequência, saberes, tempo e espaços educativos insuficientes para sua prática. Sua abordagem na crítica que estabelece, se vincula a discursos pedagógicos diversos, os anteriores que entendiam a EJA como um supletivo, com uma aula regular reduzida em tempo e conteúdos (SANT ANNA, 2015); aos discursos legais, como os das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e os da gestão democrática e participativa, e aqueles que têm em Freire, o grande interlocutor.

Ambas professoras se aproximam no reconhecimento da necessidade de planejamento coletivo. Não é objetivo da pesquisa explorar o que cada uma das professoras entendia por planejamento coletivo, ou se há nuances ou diferentes efeitos de sentido nesse entendimento. Parte-se, assim dos discursos em circulação e gerais em um lugar, que diz que o planejamento coletivo se refere a reuniões e encontros com outros professores e coordenação pedagógica,

Não obstante as duas posições-sujeito veiculadas nos recortes discursivos analisados não possam ser interpretadas de um mesmo modo, ambas, cada uma de seu lugar social e ideológico, dialogam com o discurso pedagógico que circula e produz diferentes efeitos de sentidos, porque ambas se inserem a uma memória discursiva que é reiterada, por vezes retomada, atualizada, reorganizada e que se mantém estável.

O discurso pedagógico tradicional ou convencional e o discurso pedagógico de cunho mais progressista e vinculado à classe trabalhadora, à valorização dos saberes e fazeres populares, que busca inserção na comunidade, que parte dos conhecimentos e trajetórias dos estudantes, ambos circulam e produzem sentidos nas diferentes posições-sujeito dos professores e gestores educacionais.

Discurso de matriz mais progressiva que foi incorporado, desde as experiências e os referenciais freireanos, mas também, a partir de 1988, ao discurso das políticas públicas educacionais que pautam o desenho da Educação do Campo e da EJA, tem forte influência da Educação Popular e, como se pode observar nos recortes da professora (b), circula nas escolas, mas pelo que se infere do discurso da professora (a), não se ancora em práticas concretas porque o discurso das diretrizes da Educação do Campo e da EJA não ecoam, como deveriam ecoar, num sistema público que não oferece condições materiais concretas para sua plena realização.

Embora as professoras não percebam, ambas produzem enunciados que comportam discursos que retornam em suas respostas, por paráfrases, e que evocam a ausência do estado e de políticas públicas que atendam a EJA, seja nas demandas estruturais, seja nas pedagógicas. Essa ausência se consolida por um discurso “da falta” que teima em se repetir.

Não há políticas públicas na rede estadual voltadas para a formação de um professor que possa utilizar de fato os recursos pedagógicos que essas diretrizes apontam, não há uma política de manutenção e abertura de escolas do campo que ofereçam ensino médio e a EJA, não há um aumento sistemático da oferta, ao contrário, há, por parte de diferentes gestões públicas, uma política não expressa na legislação, mas muito ativa, que fecha sistematicamente tanto escolas do campo como reduz a oferta da EJA, negando, na prática, a política que deveria orientar ação dos gestores.

Sobre a Educação do Campo, em particular, é importante evidenciar que de forma direta, esta não está enunciada, mesmo que a escola participante da pesquisa seja considerada como sendo do campo.

Há uma assimetria entre o dizer e o fazer da política e isso gera esse tipo de discurso em que se anuncia os princípios e as diretrizes da Educação do Campo e da EJA, mas ele não se ancora em práticas pedagógicas condizentes. Por conta disso, retornam nas escolas do campo as práticas convencionais das escolas urbanas e na EJA, as orientações do supletivo, sendo que estes, aliados aos discursos da Educação Popular não se fazem presentes nas práticas pedagógicas da escola.

Para concluir, observa-se ainda, que as dificuldades e as demandas possam constituir um grande desafio, como apontam os recortes discursivos das professoras e que ambas se encontrem em política de gestão que as reúna, em planejamento coletivo.

## 8 REFLEXÕES FINAIS

Realizar este trabalho foi de suma importância para meu aprendizado, envolveu pesquisa qualitativa e de campo, com o estudo de caso. Esse foi o meu primeiro contato com a Análise do Discurso o que foi um grande desafio para minha formação como licencianda em Educação do Campo – Ciências da Natureza.

Entre as principais aprendizagens destaco que nesta mesma escola realizei os estágios os contatos com professores dessa escola, o carinho e o respeito que recebi dos professores quando realizei a pesquisa, o acolhimento dos estudantes, tanto do Ensino Fundamental como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando nas noites frias e chuvosas, em sala de aula, estavam sempre participando das aulas, me dando apoio com lindas palavras que sempre recebia deles, com os aplausos do último dia de estágio. Jamais poderei esquecer estes momentos em que o medo e a insegurança estavam presentes e eu entrava na sala de aula e muitos me perguntavam: “até quando tu vai dar aula pra gente?”, e eu respondia, que era apenas por um tempo e eles diziam: “*Profe, olha só, não vai embora, fica dando aula pra gente*”! Esses pedidos é que me incentivaram, que me deram coragem de continuar minha caminhada até aqui.

Posso afirmar também, que os objetivos da pesquisa foram atendidos; pude constatar e identificar nos dizeres das professoras os desafios, as dificuldades e as demandas enfrentadas por elas, na EJA das escolas do campo. Entre elas obtém destaque: aspectos de infraestrutura, pedagógicos e de gestão, aprofundados no processo analítico desenvolvido.

Como demandas faz-se necessário equipar a biblioteca e o laboratório da escola, acrescer os períodos de Ciências da Natureza, na EJA, e particularmente, implementar política de formação de professores para a EJA, já que esta “é uma modalidade de ensino diferenciada em que se deve levar em conta a realidade do estudante trabalhador”, como afirma a professora (b).

Os estudos realizados também reafirmaram dizeres e os saberes dos professores da Licenciatura em Educação do Campo, além das experiências trazidas ao longo do curso, especialmente as que se referem aos princípios educacionais da Educação do/no Campo que apontei na história e nos marcos normativos da EdoC aqui apresentados.

Este trabalho me fez ver o quanto foi e é importante se colocar neste lugar de professor, a necessidade de continuidade permanente dos estudos, a importância da Análise do Discurso como possibilidade e percepção de discursos silenciados e dos discursos da falta, que são produzidos pela ausência de políticas públicas, nesse caso particular Aprendi ainda que a postura epistemológica de quem faz pesquisa é importante para a percepção da realidade

educativa e o quanto esses discursos, aqui apresentados brevemente, estão presentes na escola, fazem parte da memória histórica e discursiva de quem fala a escola. As aprendizagens obtidas nesta pesquisa também me auxiliaram sobre como ser professora da EJA das escolas do campo, como expressa Freire (1996, p.16): “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Estar no lugar de professora implica na aceitação de uma posição enunciativa de reflexão contida “numa boniteza” salientada por Freire, o que também implica numa disponibilidade, “maneira de estar no mundo” e que envolve à escuta, o respeito ao outro, o trabalho coletivo, enfim, a uma dimensão humanista da educação que deve estar sempre presente nas práticas educativas da EdoC. Estes aspectos constituíram os dizeres das professoras.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Andréia Carolina Lopes de. **Educação no e do Campo: Muito mais que uma Luta, uma nova Proposta Educacional**. Monografia. Universidade Federal de São Carlos. – UFSCAR, 2009.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 25-42, 3 nov. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- ALVES, Evandro, COMERLATO, Denise e SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Demanda Potencial da EJA no Rio Grande do Sul. In: Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (V ALFAEEJA). Porto Alegre, 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Histórico: I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo; IN: KOLLING, Edgar Jorge; IRMÃO, Nery; MOLINA, Monica Castagna (Orgs). **Por uma Educação Básica do Campo**, Coleção Por uma Educação do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzales. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: IN: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs) **Por uma Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 2. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra Aprende e ensina: estudos sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores**. Campinas: Autores Associados. 1999
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasília.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2015.
- BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação de Jovens e [http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf). Acesso em 17 jan. 2020.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo: IN: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5, 2004.
- CARVALHO, Marize Souza. **Formação de Professores e Demandas dos Movimentos Sociais: A Universidade Necessária**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Bahia 2003.

DIAS, Erasmo Gonçalo; PÁSSARO, Eloisa Magalhães. **Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas do Campo do Município de Caririaçu-CE**. Edição Especial N. 10 Ano V (2016).

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Políticas de EJA no campo: do direito na forma da lei à realização precária e descontinuidade**. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba, PR, v. 5, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LABREA, Valéria Viana. **A construção da Memória Discursiva da Política Cultural**. Anais do VII Seminário Internacional de Políticas Culturais. Edição: Fundação Casa Rui Barbosa. 2016.

LABREA, Valeria Viana. **Redes híbridas de cultura: o imaginário no poder**. Cartografia do discurso do Programa Cultura Viva - 2004 a 2013. Brasília: UnB, 2014. 353 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, da FE/Universidade de Brasília.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década. In: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto1margaridamiriam.pdf>. Acesso em 07 de dezembro 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASSER, Paula Terra. **O discurso poético de Rui Kinopfli em uma relação interdiscursiva**. Revista Conexão Letras, vol. 9, nº12, 2014.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. **A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Incertezas: debates contemporâneos**. São Paulo: Soul, 2019.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: Uma Leitura desde o Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação do campo: origem, trajetória, atualidade e experiências da UFPel**. 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação- liberdade**, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Sindicância (CES). Porto Alegre, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório Educação de Jovens e Adultos: entre o direito e a realidade. Assembleia Legislativa do Estado: Comissão Especial para analisar a oferta da Educação de Jovens e Adultos, da Assembleia Legislativa do Estado do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

SANT ANNA, Sita Mara Lopes. **Ensino Supletivo ou EJA?** Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul. Revista de Educação Ciência e Cultura. Canoas. Vol. 20, n.2, jul. dez. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez 2007.

VERDÉRIO, Alex; BORGES, Liliam Faria Porto; SILVA, Janaine Zdeski da. Educação do Campo e a Educação Popular. In. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais IX Seminário ANPED SUL – 2012**.

YIN, Yin, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



## APÊNDICE A: Questões elaboradas para as professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola do campo

Prezado (a) Professor (a): Estou realizando pesquisa intitulada: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS CIÊNCIAS DA NATUREZA: desafios, demandas e dificuldades enfrentados por professores em uma escola do campo da região metropolitana de Porto Alegre. junto aos professores de Ciências da Natureza e gostaria de contar com a sua colaboração. Não é necessário à sua identificação, mas caso você se identifique, seu nome será mantido em completo sigilo. Desde já agradeço sua colaboração e dedicação em responder os questionamentos.  
Acadêmica: Flora Berenice Lopes Sant'Anna – e-mail: berenicesantanna@hotmail.com

### 1.Dados Pessoais

Nome

(opcional): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

—

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( ) Outros ( ) \_\_\_\_\_

Titulação: Graduação \_\_\_\_\_

—

Pós-Graduação, \_\_\_\_\_ se \_\_\_\_\_ houver:

\_\_\_\_\_

### 2. Situação Administrativa

( ) \_\_\_\_\_ Professor Concursado desde \_\_\_\_\_

( ) Professor contratado desde \_\_\_\_\_

( ) Professor na escola desde \_\_\_\_\_

### 3. Atividade Docente

Disciplinas, funções e carga horária exercida:

\_\_\_\_\_

Outra atividade remunerada? Sim ( ) Não ( )

especifique:\_\_\_\_\_

### 4. Questões Gerais:

1. Há quanto tempo você é professor na EJA?
2. Elenque de 1 a 5 quais são os principais desafios e dificuldades enfrentadas por você na EJA nessa escola.
3. Esses desafios e dificuldades dificultam as suas aulas na EJA?
4. Elenque de 1 a 5 quais são as principais demandas que você apontaria para EJA da escola.
5. Na sua opinião, o que seria necessário para a resolução das demandas e necessidades apontadas por você?
6. Que sugestões você daria para qualificar o ensino na EJA?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



## **APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

1. NATUREZA DA PESQUISA:

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA:

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:

4. RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

5. CONFIDENCIALIDADE: Toda as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

6. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas ao compartilharmos práticas, saberes e fazeres.

7. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

---

Nome

---

Assinatura

---

Local e data

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Professora Dra. Valéria da Cruz Viana Labrea do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51) 33084132. Maiores informações Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.