



## **CRITÉRIOS DA PRÁTICA NOS DIZERES DE PROFESSORES DA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

### **PRACTICE CRITERIA IN VOICES OF YAE TEACHERS IN PANDEMIC TIMES**

Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-4168-7382>

Sita Mara Lopes Sant'Anna<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-1578-9580>

#### **Resumo:**

Este artigo visa saber quais são os critérios que professoras da EJA de uma escola municipal no Rio Grande do Sul utilizaram para elaborar as aulas em tempos de pandemia de COVID-19, verificando-se a base teórica e legal, com suporte em algumas diretrizes como as constantes no Parecer nº 11 (BRASIL, 2000), Parecer nº 05 (BRASIL, 2020) e pareceres municipais sobre esta modalidade de ensino e refletindo sobre as condições de docência na atualidade. Trata-se de pesquisa qualitativa, envolvendo análise de alguns dizeres de dez docentes, utilizando referenciais de Orlandi (2005) e Pêcheux (2008), tendo por base uma pergunta norteadora, realizada ao corpo docente. Como resultados, destaca-se que as professoras e o professor da EJA utilizam como principais critérios a sua prática: a busca por manter o contato com os estudantes e a necessidade de continuidade das aulas, tendo por foco os conteúdos e a realização das tarefas, mas também se fazem presentes em seus dizeres, alguns sentidos que demandam os princípios e singularidades da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; atividades remotas na EJA; docência; discursos.

#### **Abstract:**

This article aims to know what are the criteria that teachers of the YAE from a municipal school in Rio Grande do Sul used to elaborate classes in times of pandemic COVID-19, verifying the theoretical and legal basis, with support in some guidelines such as those contained in Opinion n. 11 (BRASIL, 2000), Opinion n. 05 (BRASIL, 2020) and municipal opinions about this mode of teaching and reflecting on the conditions of teaching nowadays. It is qualitative research involving analysis of some of the sayings of ten teachers, using references of Orlandi (2005) and Pêcheux (2008), based on a guide question, realized to the faculty. As results, it is highlighted that teachers

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestra em Educação, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Professora da rede municipal do RS, Porto Alegre/RS, Brasil.

<sup>2</sup> Doutora e Mestra em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-MP/Uergs), Osório/RS, Brasil.

of the YAE use as main criteria to their practice: the search to keep in touch with students and the need for continuity of classes, focusing on the contents and the accomplishment of tasks, but it is also present in their sayings, some senses that demand the principles and singularities of YAE.

**Keywords:** Youth and Adult Education; remote activities in YAE; teaching; discourses.

## INTRODUÇÃO

Neste estudo tem-se por objetivo compreender de que modo os/as professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal no Rio Grande do Sul realizaram suas práticas pedagógicas, em atividades não presenciais, utilizando tecnologias comunicacionais e outros recursos, no período de março a outubro de 2020, tendo em vista a pandemia mundial de COVID-19. Os processos educacionais desse período foram demarcados pela necessidade do desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, o que também estimulou a realização de mediação tecnológica, a fim de garantir o atendimento escolar essencial (TRIUNFO, 2020).

Obteve-se esse interesse de pesquisa, porque, como pesquisadores da EJA, possuíamos a necessidade de saber: de que modo os professores e professoras estavam desenvolvendo o seu trabalho pedagógico com os (as) estudantes e quais critérios estabeleceram para a elaboração das aulas, nesse período. Sobre esta modalidade da educação básica, informa-se que esta funciona na escola participante da pesquisa, desde 2017<sup>3</sup>. O município possui uma população estimada de 30.159 (trinta mil, cento e cinquenta e nove) habitantes e está localizado na região metropolitana de Porto Alegre, subsidiando treze escolas municipais que atendem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional, sendo que destas, há duas escolas que atendem a EJA<sup>4</sup>.

Parte-se do pressuposto de que os(as) docentes desta escola possuem seus diversos saberes profissionais, como evidencia Tardif (2000) e vem enfrentando diversos desafios neste movimento de reinventar-se, nesse período. Diante desse contexto, efetuou-se pesquisa qualitativa, de tipo exploratória e bibliográfica, considerando que se realizou, junto ao corpo docente da EJA, um questionário, utilizando-se o aplicativo *WhatsApp*; uma ferramenta eficiente e possível naquele momento inicial da pandemia.

Pensar nos (nas) estudantes da EJA, nos faz lembrar de Laffin (2012, p. 223) que pondera que estes sujeitos são jovens, adultos e idosos, mulheres e homens “oriundos de segmentos populares que trazem uma história de desigualdades sociais perante o mundo e a escola”. Nesta relação, apresenta-se como aporte legal, algumas diretrizes constantes no Parecer CNE-CP nº 11 (BRASIL, 2000), no Parecer CNE CEB nº 05 (BRASIL, 2020), na Resolução nº 1 (BRASIL, 2021) e no Parecer nº 01 (Triunfo, 2020) do Conselho Municipal de Educação (CME) de Triunfo que orientaram e organizaram este momento atípico na localidade observada, e a partir disso, efetivava-se uma série de reflexões.

<sup>3</sup> A EJA funcionava em outra escola municipal e, por conta de questões de ausência de segurança no entorno da escola anterior, docentes e discentes foram transferidos/relocados para outro endereço, em bairro central, próximo a escola de origem destes estudantes.

<sup>4</sup> Os dados sobre o município fazem parte de recorte de Dissertação de Mestrado em Educação (SILVA, 2022) de uma das autoras.

Com esse estudo, espera-se contribuir com o campo de estudos da EJA, que precisa de voz e potência, particularmente nesse momento em que ainda sofre as consequências da pandemia que gerou situações adversas aos/às professores(as) e estudantes da modalidade.

### **SER PROFESSOR(A) DA EJA NESSE CONTEXTO**

Ser professora e professor da EJA, significa fazer parte de um lugar muito específico cuja identidade é representada por constituir uma modalidade da Educação Básica. A palavra latina *modum* significa que há um jeito, uma forma de ser, estar e atuar na Educação de Jovens e Adultos. Este jeito requer um olhar específico, particularmente às demandas e necessidades do público que a compõe. Esse modo de pensar a EJA foi abalado nesse período, tanto no que tange a execução dos processos pedagógicos, quanto na acepção expressa nas perguntas: quem é educando(a) que frequenta essa modalidade? Que princípios conduzem as práticas da EJA?

De um modo geral, os professores e professoras tiveram que aprender, virtualmente, a interagir na plataforma educacional que estava disponível, independente da modalidade de ensino. Nóvoa (1991, p. 17) destaca que os professores “possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício qualificado da atividade docente”, como igualmente elucida Laffin (2012, p. 212), ao afirmar que no exercício do seu trabalho, professores produzem ações e conhecimentos que constituem sua prática de docência, os quais só podem ser apreendidos como práticas construídas socialmente, mediante a análise das determinações históricas que emergem das reais condições de trabalho.

Nesta direção, Tardif (2000, p. 7) enuncia que os conhecimentos profissionais dos docentes, “exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento”. Mesmo que estes dizeres dos autores sejam de momentos anteriores à pandemia, este evento prévio à descoberta da vacina contra a Covid, trouxe uma série de alterações ao cenário educacional, obrigando os/as professores(as) ao exercício de uma docência em distanciamento social, mediante a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação, que em não raras situações, eram desconhecidas por parte dos docentes.

Neste contexto, a fala de Laffin (2012) se atualiza, já que as condições de trabalho docente se modificaram e o anúncio da necessidade de “uma renovação da instituição educativa, e esta nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão” (IMBERNÓN, 2000, p. 12), uma vez que as dimensões de docência que implicam em “dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para dimensionar a visão e a atuação desse profissional” (BRASIL, 2015, p. 3) se ampliaram.

Considerando, também, que o corpo docente desta pesquisa, é composto de dez profissionais, sendo nove mulheres e um homem, fato que demarca a elevada presença de mulheres e reafirma a feminização docente desta profissão e com inspiração em Matos, Toassi e Oliveira (2013), destaca-se que o termo feminização se refere ao crescimento da população feminina em algumas profissões, que historicamente eram desempenhadas por homens.

No entanto, diante do desafio tecnológico com plataforma educacional<sup>5</sup> e grupos de *WhatsApp*, nesta realidade escolar, os/as educandos/as da EJA não possuíam acesso às tecnologias digitais (conexão de internet ou telefone celular), o que fizera com que as professoras e o professor recorressem também, conforme seus relatos, a forma impressa de materiais, de modo presencial, que por vezes eram entregues aos estudantes.

Porém, as urgências que inundaram as práticas escolares do período, colocaram os professores e professoras em situação frágil, no que se refere a uma formação imediata, com base em suas necessidades e o seu trabalho foi precarizado, já que lhes foram destinadas atribuições até então desconhecidas, como as de atendimento a turmas em aplicativo de telefone, com mais de 50 estudantes. Lüdke e Boing (2004, p. 1175) trazem uma reflexão expressiva sobre este outro lado da docência e que também envolve a precarização do trabalho dos professores, em que pensar as tecnologias de informação “pode[m] suscitar várias outras preocupações, como é o caso de sua desvinculação do saber específico e da intervenção própria do professor ao utilizar os recursos dessas novas tecnologias”.

Esta situação que gera a calamidade e descaso com uma significativa camada da população, mostra igualmente, a fragilidade a qual, também, o corpo docente se encontra. É fato que, por conta da pandemia e da desassistência no âmbito das políticas públicas em geral, incluindo as educacionais, ganham visibilidade e reafirmam-se as desigualdades sociais e a precarização da educação pública, que sempre existiu. Ao longo de 2020, foi bastante mencionado, que o professor precisava se resignificar. Nóvoa<sup>6</sup> menciona que “temos que recorrer a tudo que pudermos, para tentarmos manter a ligação, porque romper a ligação seria dramático”. O Parecer nº 01 (Triunfo, 2020, p. 4-5) reconhece que “pode ocorrer uma sobrecarga de trabalho pedagógico, tanto para estudantes quanto para professores, prejudicando a qualidade educacional”. Sob esta lógica, o: [...] perfil do docente desejado pelas reformas visa superar o paradigma da ação do professor tradicional, visto como obsoleto e seriamente rechaçado como ineficiente, para um profissional eficiente e competente, alinhado às demandas sociais postas na sala de aula (PEREIRA, 2018, p. 128).

Esta situação de calamidade, mostra a fragilidade em que o professor se encontra neste momento. Esta “nova forma de educar” (IMBERNÓN, 2000, p. 12) tem sido imposta aos docentes, pois, é fato que os/as professores(as), também, possuem carências tecnológicas, financeiras e tantas outras, onde a relação de espaço do que é público e privado estão claramente invadidas, diante de diversos grupos de *WhatsApp*, e múltiplas exigências virtuais de como criar/postar vídeos em *Youtube*, gravar reuniões, aulas síncronas e assíncronas, comprar aparelhos eletrônicos e diferentes periféricos para conseguir estabelecer alguma relação virtual com estudantes, fato nunca antes realizado, tão amplamente, neste referido contexto escolar. Destarte, o Parecer nº 01 (Triunfo, 2020, p. 12) confirma que:

<sup>5</sup> A plataforma tecnológica adquirida pelo município se chama Educar WEB, atendendo a exigências do Parecer CME 01/2020 que autorizou o ensino não presencial, considerando a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais.

<sup>6</sup> NÓVOA, Antonio. Educação em tempos de pandemia. Entrevista dia 06/04/2020, em curso de formação de professores de Novo Hamburgo, RS. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i\\_DpfIo](https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_DpfIo). Acesso em: 02/10/2020.

Cabe à Secretaria Municipal de Educação dar suporte para a realização de atividades pedagógicas não presenciais na Rede Municipal de Ensino e propiciar, se possível, cursos de formação para os professores para trabalhar nessa situação de emergência com as atividades pedagógicas não presenciais e com o retorno das aulas presenciais depois de longo tempo de distanciamento social.

Por conta disso, sabe-se que ao longo do período, houve formação pedagógica organizada em formato *online*, onde se efetivaram conversas com a mantenedora que ilustrava como interagir na plataforma educacional, e eventualmente, eram postados em grupos de *WhatsApp*, *folders*, *links* sobre palestras virtuais, cursos de aperfeiçoamento a respeito de assuntos diversos relacionados à área da educação, com temáticas envolvendo diferentes modos de lidar com a pandemia, os cuidados com a saúde, cursos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferecidos pelo Ministério da Educação e etc. Importante salientar que em relatos dos/das docentes, estas ações desconsideravam contextos da modalidade EJA. Deste modo, se confirma que as formações específicas e importantes com abordagens sobre esta modalidade eram inexistentes no município.

Além disso, o suporte preconizado pela Secretaria Municipal de Educação, não era destinado ao auxílio financeiro ao/à professor(a) para obtenção de internet de banda larga, e maquinário para o novo modo de fazer pedagógico que se apresentava, desconsiderando que os/as profissionais precisaram se informatizar.

Sobre as formações oferecidas, adiciona-se que Sant'Anna (2013), em estudos sobre a formação de professores da EJA, ressalta que estes relatam que não aguentam mais algumas palestras infundadas, distantes da realidade deles e, em muitas vezes, acadêmicas demais. Diante desse contexto, enfatiza-se que “a formação docente é um compromisso ético-político com as classes populares, [...] para que estas acessem ao conhecimento” historicamente acumulado e disponível na escola (LAFFIN, 2012, p. 224). Entretanto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 2018, p. 1) ratifica que “mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptarem-se às mudanças sociais e culturais”.

Diante disso, verifica-se que a comissão especial para analisar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (RIO GRANDE DO SUL, 2018 p. 46) sugere orientações para “favorecer a articulação entre a educação, políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de ciência e tecnologia”, porém a pergunta que surge é: como o poder público pode contribuir com a oferta e o acesso à tecnologia? Embora a legislação preconizasse disponibilizar “infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e *internet* aberta às possibilidades da chamada convergência digital (BRASIL, 2021, p. 2), tais normativas careciam, naquele período, e ainda carecem, de serem efetivadas.

No entanto, quando se fala em tecnologia, pondera-se em oferecer este recurso na escola, algo diretamente relacionado ao espaço físico escolar, porém em momento algum foi projetado que esta oferta precisasse ser realizada literalmente “dentro da casa dos estudantes” – local onde as aulas ocorreram, ou seja, dentro dos lares de cada sujeito da comunidade escolar.

Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fundação João Pinheiro (FJP)<sup>7</sup> demonstram que em 2017,

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/uf/43#sec-educacao>. Acesso em 12/11/2020.

96,92% dos alunos do ensino fundamental estavam em escolas com internet. Destaca-se que a referida escola municipal<sup>8</sup> possui rede de banda larga *wi-fi* disponível para estudantes e docentes, porém, é a direção escolar, juntamente com o Conselho de Pais e Mestres (CPM), que realizaram o provimento deste aparato tecnológico, através de rifas, vendas de salgados e doces etc. Assim, por conta desta constatação, percebe-se que se tornam mais claras e vulneráveis as desigualdades sociais e econômicas que atenuaram as condições pedagógicas para o desenvolvimento das aulas.

É importante destacar também, como informaram as professoras e o professor que lecionam na EJA nesta escola municipal, que não tiveram, em sua formação nas licenciaturas, como afirma (Sant’Anna, 2015, p. 10) “uma formação inicial e também continuada, mediante currículos com carga horária significativa contemplando a Educação de Jovens e Adultos”. Deste modo, torna-se de extrema relevância entender quais critérios os/as docentes da EJA utilizaram para tal momento, uma vez que, não obtiveram formação específica para tal.

Há décadas (Nóvoa, 1991, p. 11) já destacava que era “preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores”. A esse respeito, também se manifesta Pereira (2018, p. 91):

O papel da educação, o perfil do professor, os fins da educação e a forma do ato educacional estão ligados a questões políticas, ideológicas, culturais, econômicas e sociais. A finalidade do ato educacional pode representar subserviência, adestramento, instrução, formação, empoderamento, criatividade, entre outros, sempre numa relação de forças e resistências, sujeitos e objetos, finalidades e meios, concepções de mundo e expectativas, condições e a falta delas. Em meio à pluralidade de condições está o professor, oriundo de um contexto social com convicções próprias, condições, interlocutores e público de variadas características, objetivos, meios e sonhos, diante da atribuição de educar, em constante processo de renovação ou parado no tempo.

É igualmente considerável, no que tange à EJA, que se mantenha a orientação do Art.4º, inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN (BRASIL, 2019) no que se refere a características e modalidades adequadas às suas necessidades e, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos, na situação de que a modalidade precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Porém, não se pode desconsiderar as prerrogativas ainda presentes, do Parecer nº 11 (BRASIL, 2000, p. 11) que discorre que este público pode “encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação, de equalização, ou seja, na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles”, de maneira que ocorra uma aproximação com o cotidiano, com a realidade desses estudantes.

Nesses contextos, os estudos de Sant’Anna e Stramare (2020, p. 41) apontam que:

Atualmente, vivemos um momento delicado por conta de políticas de governos ou desgovernos, adversas e excludentes, o que é agravado, de forma contundente, com a pandemia mundial da Covid-19, que tem escancarado, ainda mais, as desigualdades sociais. Nesses tempos de pandemia que provocam o afastamento social, os estudantes da EJA estão sendo afetados, por conta das carências de

<sup>8</sup> Informações obtidas por conta de estudos do Mestrado em Educação.

condições e de políticas que garantam o seu acesso e permanência ao ensino remoto ou híbrido, que envolvem o acesso à rede internet e a posse de equipamentos e dispositivos que os interliguem às redes sociais.

É fato que, por conta da desassistência no âmbito das políticas públicas educacionais que reafirmam a precarização da educação pública, os professores e as escolas possuem carências tecnológicas, financeiras, emocionais e tantas outras.

Neste conjunto, o exercício da docência é cercado de dificuldades (VIGANO; LAFFIN, 2017), mas mesmo existindo essas adversidades diante das situações expostas pela pandemia, os/as docentes da EJA mantêm a sua luta diária em prol da manutenção da vida desta modalidade nas escolas, já que, conforme Freire (1996, p. 95) “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo da competência do docente e dos discentes e de seu sonho épico”.

Em decorrência disso, os docentes da EJA continuam na luta por qualidade pedagógica e reconhecimento profissional, mesmo diante das situações expostas pela pandemia, eles e elas mantêm a sua luta diária em prol da manutenção da vida desta modalidade nas escolas, visto que em consonância à Resolução nº 2 (BRASIL, 2019, p. 3) um dos princípios para esta reconição é “a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão”.

## **ESPAÇO DA EJA NO CONTEXTO ESCOLAR**

No município participante desta pesquisa, a regulamentação de atividades pedagógicas não presenciais, que assim foram denominadas, ocorreu conforme orientações do Parecer nº 01 do CME (Triunfo, 2020, p. 9) que dispõe que a EJA “deve ser atendida dentro das suas especificidades”, pois sabe-se que a realidade destes(as) educandos(as) é diferente, sendo que o Parecer nº. 11 (BRASIL, 2000) ratifica que estas especificidades precisam ser respeitadas.

Neste contexto de ausência presencial das aulas, as professoras e o professor da EJA, informaram que elaboravam quatro aulas mensais, de acordo com sua carga horária. O/A estudante ou alguém de sua família se dirigia presencialmente à escola em datas pré-determinadas pela direção/supervisão/orientação da escola e retiravam as tarefas impressas em forma de polígrafo. Optaram por esta estratégia pedagógica, pelo fato de o corpo docente ter experiência com as particularidades desta modalidade de ensino. Porém, nesta formatação, há um distanciamento do que fora preconizado à EJA:

Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 58).

Outro importante documento conhecido é o que trata das Diretrizes Curriculares Operacionais da EJA, a Resolução nº. 3 (BRASIL, 2010), que também chama a atenção para as especificidades da modalidade. Em outra perspectiva, há também a Resolução nº 01 (BRASIL, 2021) que institui EJA/EAD e outras formas de oferta, propondo o alinhamento desta modalidade

à BNCC. Este último documento que já veicula, fala sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos e aponta prerrogativa distinta sobre currículo desta natureza trazendo implicações para a formação docente. Trazer esses documentos torna-se importante à percepção de que os discursos sobre a EJA não são hegemônicos, mas mesmo na perspectiva bastante debatida e não consensuada sobre a mais atual legislação, sabe-se que há preocupação legal de que haja condições e regramentos ao ensino considerado como não presencial ou à distância.

Visando apresentar um pouco mais de informações sobre a realidade já conhecida pelos professores, nesta localidade, pode-se observar que há duas escolas<sup>9</sup> municipais que atualmente atendem à EJA: existe uma escola que acolhe aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano, no turno noturno e uma segunda escola que, devido ao aumento da defasagem idade/série, gerou a criação de uma turma de EJA de 8º ano<sup>10</sup>, em 2019.

Na primeira escola mencionada atuam as professoras e o professor participantes desta pesquisa. Esta instituição está localizada no centro da cidade e atende a estudantes advindos das regiões urbana e do campo. Para o deslocamento dos estudantes há oferta de ônibus escolar gratuito, disponibilizado pela prefeitura, a todo corpo discente da rede municipal.

Segue, abaixo, quadro com o número de discentes da EJA, na referida escola:

**Quadro 01** - Número de alunos da EJA, matriculados em 2021

Ano	Número de alunos
1º ao 5º ano	13 alunos
6º ano	13 alunos
7º ano	19 alunos
8º ano	39 alunos
9º ano	28 alunos
Total	112 alunos

Fonte: Autoras (2020) - Dados fornecidos pela SME em 09/11/2020.

Os/As docentes da EJA desta escola atendem a uma turma de Alfabetização do 1º ao 5º ano, sendo esta classe multisseriada; nos anos finais do ensino fundamental há uma turma de cada ano escolar. O quadro acima destaca o número total de estudantes matriculados na EJA no início do primeiro semestre de 2020, totalizando 112 estudantes matriculados. Destes, 13 alunos compõem os anos iniciais, com uma professora titular e 99 alunos são do 6º ano 9º ano, tendo um(a) professor(a) para cada disciplina. Destaca-se que o período letivo dos/das educandos(as) desta esfera municipal ocorreu de 19 de fevereiro de 2020 a 28 de janeiro de 2021.

## **EXPLICITAÇÃO DO PERCURSO E ALGUNS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICO E ANALÍTICO**

Conforme já apontado anteriormente, este estudo abrange pesquisa qualitativa em suas etapas exploratória e descritiva (GIL, 2010). A etapa exploratória compreendeu o levantamento bibliográfico e a busca de dados e informações gerais sobre a EJA e a sua oferta no período.

A etapa descritiva, cujas condições de produção discursiva envolveram dizeres de nove professoras e um professor, foram produzidas no mês de outubro de 2020 e coletadas via aplicativo *WhatsApp*, conforme acordado com as/os respondentes. Os/as participantes, nove professoras e

<sup>9</sup> Visando manter as questões éticas da pesquisa, os nomes das escolas serão preservados.

<sup>10</sup> Em 2020, a turma foi composta como 9º ano.



um professor, responderam ao questionamento mediante digitação ou envio de áudio, que foram reproduzidos e transcritos, visando responder ao questionamento: que critérios você está utilizando para elaborar as atividades não presenciais, para o/a estudante da EJA, neste momento de pandemia?

As suas falas foram analisadas na perspectiva teórico-analítica da Análise de Discurso (AD) encabeçada por Michel Pêcheux (1938 - 1983), filósofo francês que estabeleceu obras fundantes desta área de estudo, a partir do final dos anos 60, na França. No Brasil, boa parte dos trabalhos sobre AD tem em Eni Orlandi, a sua expressão. Nas proposições de Orlandi (2005) e Pêcheux (2008) é importante refletir como o processo de funcionamento discursivo se constitui, tanto em sua estrutura quanto em seu funcionamento, ou seja, aquilo que é dito pelo sujeito. Este movimento envolve a escolha das palavras, que comportam possíveis repetições (paráfrases) que as demarcam como acontecimento novo, podendo representar silenciamentos, não ditos, ocultações, entre outros sentidos possíveis.

Porém, por seus modos de constituição, como efeito de formulações imaginárias produzidas por interlocutores, as palavras podem reforçar sentidos, que são retomados, reafirmados. Nessa perspectiva, a AD passa a ser uma disciplina de interpretação, cujo objeto é o discurso. Este vasto campo de estudos teórico-analíticos considera que o discurso não está transparente na fala e sim, pode ser evidenciado a partir da análise sobre ela. Esta abordagem trabalha com a materialidade linguística, onde estão os mecanismos que fazem com que algo seja dito, gerem efeitos de sentidos ou espaços de produção de sentidos e/ou espaços de dizer.

Ressaltando que a memória é “necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos” (PÊCHEUX, 2007, p. 56). Nas instituições há discursos instituídos que são reafirmados por uma rede de filiações que constituem a memória institucional do lugar, que ao mesmo tempo em que lhes garantem o reconhecimento da institucionalidade, lhes dá garantia à continuidade de sua existência institucional. Os sujeitos que convivem e trabalham nesses lugares, como instituintes, movimentam discursos e fazem mexidas nessas redes de filiações discursivas, porém, no jogo discursivo que tende a regularização, há uma memória, das “coisas a saber” que as perpetuam.

Nestas proposições, poderão ser identificadas percepções de como as professoras e o professor visualizam estes educandos e educandas, que concepções de EJA as mesmas possuem, que memória institucional e histórica aparecem e que podem se manifestar, ideologicamente nas falas, já que “um dizer pode ter a ver com o que é dito ali, mas também, em outros lugares” (ORLANDI, 2005, p. 30). Mutti (2007, p. 265) afirma que ao reconstituir um acontecimento pela memória, “os sujeitos mobilizam implícitos, sentidos pré-construídos que tendem a reforçar a regularização, e [...] se desestabilizam pelo sujeito que os resgata na sua enunciação, sempre única”. Nessa perspectiva, pode-se falar sobre uma memória sócio-histórica que se constitui como efeito do trabalho individual e coletivo do homem com a língua, ou seja, entre os sujeitos com os discursos que enunciam em suas múltiplas formas de dizer. Achard (2007) destaca que a memória, enquanto construção discursiva no âmbito social, se faz possível numa oscilação entre o histórico e o linguístico. Pêcheux (2007) diz que um acontecimento histórico pode se inscrever em uma

continuidade interna, próprio a uma memória, compreendendo a memória, em sentidos que se inter cruzam.

Há ainda, uma memória institucional, que também opera um jogo de forças visando a regularização dos discursos e os contrários (os novos e os que se deslocam), que visam à desregularização. Com base nesses aspectos, as análises foram efetivadas.

## DIZERES DOCENTES E DISCUSSÕES

De início, é importante salientar que as professoras e o professor participantes são concursados da rede municipal, graduados e titulares das suas disciplinas. Para melhor entendimento sobre as suas áreas de atuação, segue quadro discriminando as disciplinas coordenadas pelas professoras e professor:

**Quadro 02:** Identificação dos docentes

Número e Identificação	Disciplinas
1. PA	Prof <sup>ª</sup> . Anos Iniciais
1. PB	Prof <sup>ª</sup> . Arte
1. PC	Prof <sup>ª</sup> . Ciências
1. PD	Prof. Educação Física
1. PE	Prof <sup>ª</sup> . História e Geografia
1. PF	Prof <sup>ª</sup> . Língua Inglesa
1. PG1	Prof <sup>ª</sup> . Língua Portuguesa
1. PG2	
1. PH	Prof <sup>ª</sup> . Matemática
1. PI	Prof <sup>ª</sup> . Religião

Fonte: Autoras: (2020)

Serão apresentados e analisados os recortes de fala das professoras e do professor e para identificar cada profissional, estipulou-se por PA (Professora A) e assim, sucessivamente. Há uma profissional para cada disciplina e em PG1 e PG2, participam duas professoras de português. O docente do gênero masculino é da disciplina de Educação Física (PD).

Diante deste contexto, ao responderem o questionamento e na perspectiva de apontar sentidos presentes nos dizeres em relação aos critérios que as professoras e o professor utilizam para o desenvolvimento de atividades não presenciais no primeiro ano de pandemia, apresenta-se abaixo, alguns recortes das falas e uma síntese analítica dos principais sentidos presentes nos dizeres destas docentes, representadas pelas disciplinas em que atuam:

“Eu estava enviando aulas da EJA de 3 formas: WhatsApp, Educarweb e xerox para alunos retirarem na escola, mas percebi que pelo WhatsApp não estava funcionando e nem pelo Educarweb, então liguei para cada aluno e em conversa com eles, decidimos que era melhor por envelopes, com atividades de aulas mensais. De 10 alunos da Alfabetização (1º ao 5º ano), não estou atingindo nem 2 alunos. Os demais até nas casas quando tenho o endereço, ou combino formas de entrega para que facilite o acesso às atividades” (Prof<sup>ª</sup>. Anos Iniciais)

No início da resposta da PA, ela demonstra saber, reconhecer as três formas de envio das aulas aos educandos(as) da EJA, porém, ela utiliza a conjunção adversativa “mas”, que de acordo com as postulações de Neves (2011) traz o valor semântico de desigualdade, já que o “mas” é utilizado para a organização de uma informação e para estruturar uma argumentação. O uso da conjunção coordenativa “mas”, “evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados e a

partir daí, coloca o segundo como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade” (NEVES, 2011, p. 756). Esta relação é evidenciada no dizer de PA, que enviava as aulas de uma maneira e como não obteve o retorno esperado, realizou, então, outro movimento.

PA afirma que nestas três tentativas os alunos não retornam estes materiais elaborados por ela, como se verifica no trecho: “não estava funcionando”. Aspecto relevante sobre o processo reflexivo de resposta da PA é a negação que é, por ela, enfatizada: seja pelo uso do “mas”, que elimina o que foi dito anteriormente, ou ainda, pelo uso de “não” e “nem” que servem como uma palavra de reforço. PA telefona<sup>11</sup> para os/as estudantes como uma quarta tentativa. Sobre esta, pode-se inferir também que essa se constitui em abordagem mais “real”, no sentido de ser uma comunicação mais presente, que possibilita ouvir a voz, visualizar a professora, com o intuito de provavelmente entender por qual motivo os mesmos não retornam às atividades. Ela expõe que “decidimos” utilizar o método de enviar envelopes, entretanto, deste modo, os alunos também lhe dão pouco retorno. Os sentidos manifestados por PA, embora também não ditos de forma explícita, demonstram a busca pela manutenção do contato com os estudantes.

A fala de PE manifesta “A importância da continuidade não presencial nessa realidade triste e atípica” e informa que “Hoje, o critério na preparação das aulas, priorizo no que esta atividade, conteúdo vai ser relevante na vida deles” (Prof<sup>a</sup>. História e Geografia). A Prof<sup>a</sup>. de História e Geografia é a que se diferencia, dado que apresenta em seu dizer, uma formação discursiva de outro lugar, mais próxima da EJA e seus referenciais, já que afirma que o que é relevante para eles é o que importa. Diante desses dizeres, pode-se afirmar que a necessidade da manutenção do contato com os estudantes também se institui como critério para a elaboração das atividades, como enfatizam PA e PE. Neste caminho, assim se manifestam PF e PH:

“Fico por dias pensando de que maneira elaborar as tarefas, de forma que o aluno consiga utilizar seus conhecimentos prévios e experiências” (PF).

“Eu tento adaptar o conteúdo de matemática em questões que envolvam situações do dia a dia para melhor compreensão do aluno, mesmo assim eles apresentam dificuldades” (PH).

PF e PH reproduzem sentidos que requerem aproximação com os conhecimentos prévios dos discentes: discursos da cronologia, linearidade que demandam pré-requisitos, discursos históricos institucionalizados na escola, sobre os conteúdos e seus modos de constituição, embora esses apareçam em conflito e confronto com princípios da EJA que envolvem conhecimentos “*prévios*”, “*cotidianos*” e do “*dia a dia*”, como evidenciam. A PH expressa que adapta o conteúdo para o aluno, reforçando os discursos históricos escolares, logo, uma das interpretações possíveis, não-ditas, é a de que o exercício, na íntegra, o educando não realiza ou não conseguiria realizar, como pré-concebe, reforçando que, mesmo adaptando, sabe que haverá dificuldades.

---

<sup>11</sup> A prática de que os professores devem entrar em contato com os alunos que não respondem a este novo método é bastante corriqueira, pois a supervisão, orientação e direção da escola, incentivam essa prática, na justificativa de que vínculos de relação professor-aluno são a melhor opção neste momento de aulas remotas. Este comportamento de aceitar passivamente todos estes atributos educacionais que interferem diretamente na vida pessoal e profissional de professores, atinge os sentidos de ser professor, na sua ampla subjetividade, de serem interpelados pela ação política, instituições. Nesta reflexão, Lüdke e Boing (2004, p. 1164) argumentam “sobre a importância de se considerar a atuação dos professores dentro de um sistema subordinado à regularização pelo Estado, o que impõe limites à sua autonomia como grupo ocupacional”.

O professor PD também manifesta aproximar o conteúdo ao cotidiano, entretanto, informa que sua proposta pedagógica possui limitações, dadas às ausências elencadas por ele:

“Estou mandando atividades teóricas que tenham relação com a pandemia e/ou conteúdo da disciplina. Saliento que gostaria de enviar atividades práticas, porém nosso aluno da EJA, na grande maioria, não tem acesso a uma internet de qualidade e estão indo buscar as atividades impressas na escola.” (PD).

Essa fala de PD retoma os dizeres de Sant’Anna (2020) ao afirmar sobre as desigualdades de condições e as carências a que estão submetidos os estudantes da EJA. O fato de os estudantes terem que buscar as atividades na escola também geram outros efeitos, como afirmam PB, PC e PI que, nesse contexto, evidenciam o discurso da “falta de”, como é possível observar:

“Enviar tarefas simples (material impresso) de fácil compreensão e realização” (PB).

“Procuro adequar a aula do modo mais simples e fácil devido à grande dificuldade dos alunos” (PC).

“A comunicação é essencial neste processo, elaboro atividades bem dinâmicas, de fácil entendimento” (PI).

Percebe-se de forma explícita, nas falas de PB, PC e PI um discurso que retoma sentidos já existentes, que falam em facilitar para EJA. Na resposta de PI, surgem as mesmas assertivas acerca destes alunos que são desmotivados e nesta linha de reflexão, falta aqui, “considerar os diferentes tempos de aprendizagens dos alunos, suas experiências vividas” (SANT’ANNA, 2015, p. 13). Nesse sentido, considerações a respeito da importância de que “o educando que exercita sua liberdade, ficará mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 1996, p. 93), torna-se uma não realidade neste contexto docente.

O adjetivo “fácil” é bastante evidente nas respostas das professoras. Conforme Neves (2011, p. 173) “os adjetivos são utilizados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria” – que nesse caso é a EJA. Talvez, pela escolha de que os/as estudantes realizem tarefas fáceis possam se sentir confiantes para realizar as próximas ou, de acordo com a afirmação de PC, diante da “dificuldade dos alunos” é mais confortável/cômodo incompleto. Todavia, quando se elabora uma aula muito “fácil” este aluno não é instigado a saber coisas novas, o mundo dele não se transforma, a partir de uma provocação feita. A educação aqui, não é transformadora.

O processo analítico revela ainda que, embora nenhuma professora ou professor tenha falado sobre frequência ou avaliação de forma direta, estes discursos se presentificam, a ponto de serem dominantes, como o principal sentido que aparece.

De forma implícita, PG1 e PG2 também demonstram este mesmo dizer, onde este “ser mais fácil” está relacionado ao acesso à atividade, em relação ao conteúdo, à execução das tarefas e à dificuldade dos estudantes como afirmam “É pensando que o nosso aluno do EJA já tem muitas dificuldades de aprendizagem.” (PG1), “Eu não posso cobrar muito desses alunos.” (PG2).

Discursos que evocam a “falta” e o que é “fácil” surgiram praticamente, em todas as respostas. A EJA também é permeada por um campo ideológico, uma memória histórica da facilitação, da educação tecnicista/instrumental, da adaptação do currículo, do supletivo que evoca uma memória pedagógica do ensino por polígrafos, tarefas, exercícios, materiais, envelopes...., bem como os modelos propostos na Lei 5.692 (BRASIL, 1971) que institui o ensino supletivo.

Estas características nos remetem à “pedagogia tradicional, da transmissão de conteúdos” (SAVIANI, 1999, p. 77) e da “pedagogia tecnicista, dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também, quando e como o farão” (SAVIANI, 1999, p. 25).

Nestas vozes de dez docentes, que se repetem “neste mesmo espaço de dizer” (ORLANDI, 2005, p. 36), os mesmos mostram sua preocupação com as tarefas e os conteúdos, trazendo à percepção de que aquilo que é dever das instituições está falando nestes dizeres, visto que podem existir demandas administrativas que façam com que estas profissionais tenham receios de “perder” estes alunos, o que está implícito em seus dizeres. Há uma memória histórica, constituída por um discurso institucional que reafirma a presença do controle do estado na escola, que se atualiza nestas falas, em uma outra condição, pois se os estudantes não responderem as tarefas e os conteúdos, eles não terão suas presenças ou avaliações. Estes sentidos, não-ditos de forma explícita, foram silenciados, mas estão ali, presentificados nos critérios por elas elencados.

Assim, obtém-se quadro sinóptico com a síntese das respostas, apresentando os principais sentidos produzidos nos enunciados analisados.

**Quadro 03:** Dizeres das professoras e do professor

<b>Número e Identificação</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Principais Sentidos</b>
1. PA	Profª. Anos Iniciais	Preocupação com as tarefas, conteúdos e manutenção de contato com os estudantes
1. PB	Profª. Arte	Preocupação com as tarefas e conteúdos; sua fácil realização
1. PC	Profª. Ciências	Preocupação com as tarefas e conteúdos; sua fácil realização
1. PD	Prof. Educação Física	Preocupação com as tarefas e conteúdos, com aproximação à temática da pandemia
1. PE	Profª. História e Geografia	Preocupação com os afastamentos, priorizando o que é relevante para os estudantes.
1. PF	Profª. Língua Inglesa	Preocupação com as tarefas e conteúdos, com aproximação aos conhecimentos prévios dos estudantes.
2. PG1/PG2	Profª. Língua Portuguesa	Preocupação com as tarefas e conteúdos; sua fácil realização.
1. PH	Profª. Matemática	Preocupação com as tarefas e conteúdos, com aproximação aos conhecimentos prévios dos estudantes.
1. PI	Profª. Religião	Preocupação com as tarefas e conteúdos; sua fácil realização.

Fonte: As autoras (2020).

Como é possível observar, entre os dez respondentes, nove manifestam ter preocupação com as tarefas e os conteúdos a serem ensinados. O/A estudante da EJA, que por diversas questões se viu fora da escola e agora retornou para concluir o Ensino Fundamental, precisa contrapor-se às adversidades impostas pela situação da pandemia, uma vez que, o poder público disponibiliza o material impresso, cestas básicas às famílias com vulnerabilidade social, atendimento psicológico. Contudo, é possível inferir que, para promover efetivamente que este/esta discente tenha acesso a estes canais digitais com internet disponível para consultas, pesquisas, para falar com o/a professor(a), o mesmo foi impossibilitado, excluído, em sua maioria. Não somente o estudante desta modalidade sofreu nesse período, mas todos os discentes, professores e professoras da escola que não tinham este aparato tecnológico. Similarmente, Sant’Anna (2020, p. 5) aponta que: “é por isso que, na escola, encontram-se professores e alunos assumindo, em posições específicas, pré-determinadas por condições histórico-culturais estabelecidas, os seus lugares de professor e de aluno, no processo pedagógico”. Nesse caso, embora o sofrimento fosse o mesmo,

as posições “de professores e alunos” se mantiveram inabaladas. A eles não fora delegada a docência dos seus saberes; situações em que pudessem ensinar aos professores, sobre os conhecimentos locais e de vida que continuaram a produzir em suas casas durante a pandemia.

Em análise do quadro 3, obtém-se que entre os sentidos presentes nos dizeres das professoras e do professor dois critérios se sobressaem, mesmo que voltados aos conteúdos:

**Quadro 04:** Critérios da prática

Principais critérios da prática
Busca por manter o contato com os estudantes
Necessidade de continuidade das aulas

Fonte: As autoras (2022).

Esse quadro nos auxilia a observar que as professoras e o professor possuem saberes, concepções sobre quem é este estudante da EJA, que estes/as educandos/as têm especificidades e que a lei os legitima. Contudo, estas particularidades não são motivos para que as experiências de aprendizagens que estes jovens, adultos e idosos tenham, sejam mínimas. Os/As discentes precisam ser desafiados/das a experiências significativas e de qualidade, que transformem o padrão de mundo que eles/elas têm.

## REFLEXÕES FINAIS

Percebe-se no discurso das professoras e do professor da EJA, enquanto sujeitos no desenrolar da sua profissão, que eles se inscrevem em um lugar “a escola”, que segundo Pêcheux (2008) os interpela por fatores sócio-históricos. A análise demonstra que, neste lugar, as professoras e o professor perpetuam dizeres, apresentando falas que têm preocupação, numa tradição de currículo, com as tarefas e os conteúdos. Na lógica do currículo escolar, apenas três professoras: PE, PF e PH produzem um olhar diferente, o de descurricularizar a Educação de Jovens e Adultos, considerando os princípios da EJA que a aproximam do cotidiano, o que ajudaria a pensar um outro currículo, uma outra possibilidade interacional mais condizente com a EJA, atrelada ao mundo da vida e do trabalho dos estudantes.

Na análise efetivada, os sentidos do currículo já institucionalizado se fazem presentes, nas falas das professoras e do professor, uma vez que há preocupação voltada ao conteúdo, atividade, realização do exercício e tarefa escolar. Em tempos de pandemia, seria importante descurricularizar a EJA, como uma necessidade, para trazer a aproximação do conteúdo ao cotidiano e aos contextos da pandemia, implicando em distanciar-se do currículo escolar historicamente instituído e pensar uma proposição curricular mais próxima dos sujeitos da EJA. Talvez por isso, perceba-se que os professores que produzem essas aproximações, que retomam e consideram os princípios da própria EJA em seus dizeres, apresentem falas mais esperançosas e façam aproximações mais positivas.

De um modo geral, como apresenta o quadro 03, se presentificam como critérios: a busca por manter o contato com os estudantes e a necessidade de continuidade das aulas, tendo por foco os conteúdos e a realização das tarefas, que sejam de fácil resolução, mas também se fazem presentes em seus dizeres, alguns sentidos que demandam critérios que se fundamentam pelos princípios e singularidades da EJA.

Cabe ao poder público fomentar políticas públicas consistentes e eficientes tanto para o retorno presencial da totalidade dos/das estudantes quanto para o seu chamamento, que vem ocorrendo desde novembro de 2021, com a elaboração de plano/protocolos sanitários, programa de vacinação ampla para receber os discentes e docentes na escola, na constatação de que educandos e educandas da EJA que não possuem acesso à tecnologias digitais, e ainda, na busca ativa daqueles (as) que ficaram com dificuldades para fazer essa retomada.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº. 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de junho de 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 3ed, Brasília, Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11/02/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE-CP nº 2, de 20 de julho de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 02/10/2020.

BRASIL. **Parecer CNE-CP 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf). Acesso em: 09/11/2020.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 26. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LAFFÍN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, p. 210-228, jan./abr., 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.htm>. Acesso em: 09/11/2020.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, núm. 89, septiembre-diciembre, 2004, pp. 1159-1180. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t..> Acesso 09/11/2020.

MATTOS, Izabella; TOASSI, Ramona; OLIVEIRA, Maria. **Profissões e ocupações de saúde e o processo de feminização: tendências e implicações**. Athenea Digital, 13(2), julho, 2013, p. 239-244, ISSN 1578-8946. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/118035> Acesso em: 06/10/2021.

MUTTI, Regina Maria Varini. Memória no discurso pedagógico. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, p. 265-276, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/ReginaMariaVariniMutti.pdf>. Acesso em: 15/10/2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do Português**. 2ed. São Paulo: Unesp, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&authority=c7badf91-dc1d-49cd-ba95-c40df3dada2d>. Acesso em: 02/10/2020.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6ed. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2007, p. 49-57.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 343, DE 11 DE ABRIL DE 2018**. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2018.

TRIUNFO, **Parecer nº01/2020** Comissão de Planejamento, Legislação e Normas. XXX, RS, 2020. Disponível em: <https://www.XXX.rs.gov.br/uploads/midia/24097/r3tkQz30amuaArwb8v6VV5BnipbY8KwD.pdf> Acesso em: 02/10/2020.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Dez Anos Depois: os sentidos das perguntas de professores da EJA**. Educação & Realidade, Porto Alegre, 2 v. 45, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/3XQ46yrzhXNHZjnLNCxJHHw/abstract/?lang=pt>



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, v 20, n 2, p. 9- 29, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.11>

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; STRAMARE, Odilon Antônio **Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): um campo de estudos e direitos – São Paulo, SP:** LiberArs, 2020.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Os discursos da burocracia nas perguntas dos Professores da educação de jovens e adultos.** Revista EJA em debate, Florianópolis, ano 2, n. 3. dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo.** 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Kelly Cristina Rodrigues Gularte da. **Processos identitários de ser professora de inglês na educação básica, em Triunfo, no Rio Grande do Sul,** 2022, 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade em Osório, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2291>

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** 2000. Disponível em: [http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio\\_5427\\_368/TARDIF\\_Saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf). Acesso em: 09/12/2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** 2018. Disponível em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf). Acesso em: 02/10/2020.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **As constituições identitárias docentes.** Revista de Ciências Humanas – Educação. FW, v. 18. n. 30, jul., p. 75-98, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2550>.

Recebido em: 28/03/2022

Aceito em: 24/11/2022