

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**MARIA CAROLINA TERRA HEBERLEIN**

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, ALUNOS, COORDENADORES E  
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

GOIÂNIA

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação       Tese

#### 2. Nome completo do autor

Maria Carolina Terra Heberlein

#### 3. Título do trabalho

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, ALUNOS, COORDENADORES E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**

---

Documento assinado eletronicamente por **MARIA CAROLINA TERRA HEBERLEIN, Discente**, em 27/11/2020, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto](#)



[nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Lucielena Mendonca De Lima, Professora do Magistério Superior**, em 28/11/2020, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1710381** e o código CRC **5F5800BE**.

MARIA CAROLINA TERRA HEBERLEIN

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, ALUNOS, COORDENADORES E  
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucielena Mendonça de Lima.

GOIÂNIA

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de  
Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Heberlein, Maria Carolina Terra

A constituição discursiva da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás a partir das representações de professores de Línguas Estrangeiras, alunos, coordenadores e documentos institucionais [manuscrito] / Maria Carolina Terra Heberlein. - 2020. CXCVI, 196 f.

Orientador: Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2020.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. EJA. 2. Representações. 3. Discurso. 4. Identidade docente. 5. Ensino de línguas estrangeiras (espanhol/inglês). I. Lima, Lucielena Mendonça de , orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

**ATA DE DEFESA DE TESE**

Ata Nº **06** da sessão de Defesa de Tese de **Maria Carolina Terra Heberlein** que confere o título de Doutora em **Letras e Linguística**, na área de concentração em **Estudos Linguísticos**.

Aos treze dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte, a partir das 14h, realizou-se por videoconferência a Defesa de Tese intitulada “A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, ALUNOS, COORDENADORES E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora e Presidente, Professora Doutora Lucielena Mendonça de Lima (PPGLL/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Carla Janaína Figueredo (PPGLL/UFG), membro titular interno; cuja participação ocorreu através de videoconferência, Professora Doutora Odália Bispo de Souza e Silva (UEG), membro titular externo; cuja participação ocorreu por videoconferência, Professora Doutora Paula Fransinetti de Moraes Dantas Vieira (IFG/GOIÂNIA), membro titular externo; cuja participação ocorreu através de videoconferência e Professora Doutora Dilys Karen Rees (PPGLL/UFG), membro titular interno, cuja participação ocorreu por videoconferência. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Lucielena Mendonça de Lima, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos treze dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lucielena Mendonca De Lima, Professora do Magistério Superior**, em 13/08/2020, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Janaína Figueredo, Professor do Magistério Superior**, em 13/08/2020, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dily's Karen Rees, Professor do Magistério Superior**, em 14/08/2020, às 09:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **ODÁLIA BISPO DE SOUZA E SILVA, Usuário Externo**, em 14/08/2020, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Paula Franssinetti de Moraes Dantas Vieira, Usuário Externo**, em 17/08/2020, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1445454** e o código CRC **C995E6BD**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.032192/2020-47

SEI nº 1445454

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por essa experiência incrível que é a vida!

Aos meus pais, Frank e Maria de Fátima, e ao meu irmão, João Dirk, pelo amor incondicional e por me incentivarem a voos sempre mais altos. Um agradecimento especial à Fampa, pois sempre que me via “inspirada”, cuidava do Vicente para eu prosseguir na escrita da tese.

À Letícia, cunhada querida, por me lembrar sempre que eu posso mais e por me presentear com quitutes deliciosos para “animar” minha escrita. Aos meus sobrinhos, Theo e Bento, por me lembrarem que a vida é simples e boa!

À Camila e à Dayanne, por serem meu refúgio semanal e por compartilharem comigo as alegrias e agruras da vida.

À Analini, por compreender meus momentos de ausência e por ter sempre uma palavra de incentivo.

À Ana Carolina, por construir comigo um caminho de autoconhecimento tão incrível; por me ajudar a “furar a bolha” que tantas vezes me sufoca e conseguir entender o caráter processual de tudo na vida, inclusive dos “partos” ao longo dos últimos anos.

Ao Diego, por ser ouvidos, quando eu falava sobre meu objeto de pesquisa infinitamente; por ser abraço, nos momentos de dúvida e medo; por ser um pai presente, principalmente nos meus momentos de ausência. Obrigada, em especial, pelo companheirismo, pela coragem de permanecer e de se refazer ao meu lado, mesmo diante de tantos desafios.

Ao Vicente, amor da minha vida, que nasceu em meio ao meu processo de doutoramento e que aprendeu cedo demais as palavras “tese” e “ocupada”. Apesar do tempo subtraído, sou uma mãe melhor por poder ser, também, uma pesquisadora realizada. Obrigada por existir e por me fazer ver tanta beleza no caminho, meu filho querido.

Às queridas Limpinha e Rô, por me apoiarem sempre, mesmo de longe.

À Rosângela, pela revisão do *abstract*.

À Camila Ligeiro Medeiros, pela revisão e formatação deste trabalho.

À Maria Dolores, pelas partilhas ao longo da escrita da tese.

À Luana, pelo empréstimo de materiais e pela amizade sempre tão singular e querida.

Ao Marco Túlio, por me ouvir tantas vezes falando sobre a tese e por ter sempre palavras incríveis de incentivo.

À Fernanda, minha fiel companheira de doutoramento, pelos inúmeros áudios nos quais compartilhamos nossas experiências e crescemos juntas.

À Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, ao Prof. Dr. HÉlvio Frank de Oliveira e à Profa. Dra. Odália Bispo de Souza e Silva, pelas valiosas contribuições na minha banca de qualificação.

Aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo, Profa. Dra. Dilys Karen Rees, Profa. Dra. Odália Bispo de Souza e Silva, Profa. Dra. Paula Fransinetti de Moraes Dantas Vieira, Prof. Dr. Josué Vidal Pereira e Profa. Gláucia Vieira Cândido, por aceitarem participar desse momento ímpar na minha trajetória acadêmica.

A todas as professoras das disciplinas que cursei durante o doutorado: Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo; Profa. Dra. Kátia Menezes de Souza; Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende e Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira. A contribuição de cada uma de vocês foi inestimável para o meu amadurecimento intelectual.

À Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima, por ser uma orientadora tão incrível! Estou encantada com a forma leve como me guiou por esse processo, me ajudando, me respeitando, me acolhendo e, principalmente, me orientando na escrita deste trabalho. Ela contribuiu enormemente para que eu passasse pelo doutorado de maneira emocionalmente saudável, o que, infelizmente, é uma raridade para a grande maioria dos doutorandos que conheço.

A todos os funcionários da secretaria da Pós, por sempre me atenderem tão prontamente nas minhas demandas.

Aos colegas do *Panecástica* – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional Tecnológica, por me propiciarem valiosos momentos de discussão sobre o campo da Educação.

Ao IFG, pela licença capacitação que me permitiu ter mais qualidade de vida durante o doutorado. Aos colegas do IFG – câmpus Anápolis, pelo apoio e torcida.

Aos participantes da pesquisa, por me permitirem compreender mais profundamente a EJA através de seus discursos. Agradeço enormemente pela confiança, tempo e disponibilidade a mim concedidos.

Ele era invisível. Muito provavelmente acostumado a isso, numa sociedade que não valoriza o pesado trabalho que ele presta, dia a dia, sob sol ou chuva. A situação se repetia no instituto. Eu, muitas vezes, ia para casa chorando, porque sabia que estava tentando aprovar um aluno que já tinha sido sumariamente condenado. Sim, aprovado por 3 anos (sabe-se lá com quantas dependências a cumprir, quantas horas complementares e estágio a dever), mas que não representava um formando do ensino médio, muito menos um técnico em manutenção de computadores idealizado pelos especialistas que criaram o PPC ou pelos docentes que iriam (?) certificá-lo. Eu era minoria em sua defesa. Minoria defendendo minoria. Na prática, eu era das poucas mulheres docentes, do “eixo comum”, apenas mestra, mãe, e esperando outro bebê, o que poderia representar uma personalidade demasiadamente complacente e maternalista, carente de pragmatismo e da cientificidade que os doutores têm (ou creem ter), e, claro, de pulso firme e viril. E ele, já disse, ancião, portador de necessidade especial (embora não tivesse um laudo, era óbvio que suas vistas eram um “ponto fraco”), negro, semianalfabeto, pobre, varredor de rua. Nós causávamos incômodo, por isso, nos tornamos invisíveis.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Esta epígrafe é parte da narrativa de uma professora de espanhol participante (PE1) da pesquisa. Nesse recorte, especificamente, ela descreve um de seus alunos da EJA. Essa descrição é representativa de grande parte dos alunos da EJA no IFG.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi constituída discursivamente a partir das representações presentes nos discursos de coordenadores, alunos e documentos institucionais, bem como as (auto)representações dos docentes sobre o que significa ser professor de Língua Estrangeira (LE) nessa modalidade, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Para isso, este estudo se alicerçou nos conceitos de Identidade (HALL, 1996; 2000; 2019; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 1998; BHABHA, 1998; BAUMAN, 1999; 2003), entendida neste trabalho como um constante processo de construção, caracterizado como mutável, líquido, modificável, fragmentado, cambiável, dinâmico e ambivalente; de Representações (HALL, 2013; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; CELANI; MAGALHÃES, 2002; TELLES, 2004), que, segundo Tadeu da Silva (2019), se referem a significados sociais produzidos por meio dos discursos; e, também, na concepção de Discurso de Foucault (1994; 1995; 1996a; 1996b; 2000; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2008), que o considera como práticas que criam os objetos dos quais falam (FOUCAULT, 2008). Nesse sentido, as representações, produzidas a partir dos discursos, abarcam os elementos constitutivos das identidades e são produzidas a partir das relações de poder (WOODWARD, 2000). As análises desenvolvidas também se embasaram nas concepções de Pensamento Pós-abissal (SOUSA SANTOS, 2010) e Pensamento Complexo (MORIN, 2015), no intuito de compreender mais profundamente a complexidade que permeia a constituição da EJA. A presente pesquisa se configura como um estudo de caso de cunho qualitativo (REES, 2008; YIN, 2009) e de caráter interpretativista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ESTEBAN, 2010). Participaram desta investigação 11 coordenadores, 52 alunos e 18 professores de línguas estrangeiras (espanhol e inglês) que estão envolvidos no contexto da EJA, nos 14 campi do IFG. Os instrumentos de pesquisa selecionados foram: questionário, para os alunos; entrevista, para os coordenadores; e questionário, entrevista e produção de narrativas, para os professores de LE. A análise dos documentos institucionais revelou a presença de representações que enaltecem a diversidade da EJA e valorizam a bagagem empírica de seus sujeitos. Os discursos de alunos e coordenadores da EJA evidenciaram uma série de representações que a caracterizam como modalidade marginal, subalterna e complexa. Identificou-se representações que descrevem essa modalidade como um caso perdido, que não é importante, que não deveria existir e que compromete a qualidade da instituição. Os discursos docentes, por sua vez, tanto corroboraram essas percepções, como também desvelaram (auto)representações que maternalizam a ação docente na EJA e que, conseqüentemente, apontam para uma visão de educação que se funda em atitudes de tutela para com esses estudantes. Portanto, a relevância deste estudo se mostra à medida em que ele possibilitou compreender profundamente os elementos que compõem a complexidade constitutiva da EJA, representados pelo seu intrincado contexto sócio-histórico, econômico e cultural que revela uma forte exclusão e vulnerabilidade social de seus sujeitos. Ademais, esta investigação favoreceu, também, a reflexão dos participantes no sentido de repensar seus desafios e suas possibilidades de ação.

**Palavras-chave:** EJA. Representações. Discurso. Identidade docente. Ensino de línguas estrangeiras (espanhol/inglês).

## ABSTRACT

This research investigated how Youth and Adult Education (YAE) was discursively constituted from the representations in the discourses of coordinators, students and institutional documents, as well as the (self) representations of teachers about what it means to be a teacher of Foreign Language (FL) in this context, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG). Therefore, this study was based on the concepts of Identity (HALL, 1996; 2000; 2019; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 1998; BHABHA, 1998; BAUMAN, 1999; 2003), which is understood, in this work, as a continuous process of construction, characterized as mutable, liquid, modifiable, fragmented, changeable, dynamic and ambivalent; of Representations (HALL, 2013; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; CELANI; MAGALHÃES, 2002; TELLES, 2004), which, according to Tadeu da Silva (2019), refer to social meanings produced through discourses; and, also, on Foucault's conception of Discourse (1994; 1995; 1996a; 1996b; 2000; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2008), who considers it as practices that create the objects of which they speak (FOUCAULT, 2008). In this regard, the representations, which are produced from discourses, encompass the constitutive elements of identities and are produced from power relations (WOODWARD, 2000). The analysis developed are also based on the conceptions of Post-abysal Thinking (SOUSA SANTOS, 2010) and Complex Thinking (MORIN, 2015), in order to understand more deeply the complexity that permeates the constitution of Youth and Adult Education. The present research is a case study of a qualitative nature (REES, 2008; YIN, 2009) and of an interpretive approach (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ESTEBAN, 2010). 11 coordinators, 52 students and 18 foreign language teachers (Spanish and English) who are involved in the context of Youth and Adult Education, in the 14 IFG campuses, participated in this investigation. The research instruments selected were: questionnaire, for students; interview, for the coordinators; and questionnaire, interview and narrative production, for FL teachers. The analysis of the institutional documents revealed the presence of representations which praise the diversity of the Youth and Adult Education and value the empirical knowledge of its subjects. The discourses of students and coordinators of Youth and Adult Education showed a series of representations which characterize it as a marginal, subaltern and complex modality. Representations that describe this modality as a lost case, which is not important, which should not exist and which compromises the quality of the institution, were identified. The teachers' discourses, in their turn, both corroborated these perceptions, as well as unveiled (self) representations that maternalize teaching in the Youth and Adult Education and, consequently, point to a vision of education that is based on tutelage attitudes towards these students. Therefore, the relevance of this study is shown as it made it possible to deeply understand the elements that make up the constitutive complexity of YAE, represented by its intricate socio-historical, economic and cultural context which reveals a strong exclusion and social vulnerability of its subjects. Furthermore, this investigation also helped the participants rethink their challenges and their possibilities of action.

**Key-words:** Youth and Adult Education. Representations. Discourse. Teacher identity. Foreign Language teaching (Spanish/ English).

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMET Paulo Freire	Centro Municipal de Educação do Trabalhador
CNAEJA	Comissão Nacional de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
DE	Dedicação Exclusiva
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPTT	Educação Profissional, Técnica e Tecnológica
ETF	Escolas Técnicas Federais
ETG	Escola Técnica de Goiânia
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
FIC	Formação Inicial de Trabalhadores
FLTA	Programa de Professor Assistente da Fulbright
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da educação do Brasil
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Professores de espanhol
PI	Professores de inglês

PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Portador de necessidades especiais
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos participantes nos campi do IFG .....	25
Quadro 2 - Perfil de dados pessoais dos professores de espanhol do IFG. ....	26
Quadro 3 - Perfil acadêmico-profissional dos professores de espanhol .....	26
Quadro 4 - Perfil profissional dos professores de espanhol no IFG .....	28
Quadro 5 - Perfil de dados pessoais dos professores de inglês do IFG .....	29
Quadro 6 - Perfil acadêmico-profissional dos professores de inglês.....	29
Quadro 7 - Perfil profissional dos professores de inglês no IFG.....	31
Quadro 8 - Códigos utilizados para apresentação dos dados ao longo da tese.....	35
Quadro 9 - Comparação dos dados de evasão entre os cursos na modalidade EJA e os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio .....	46
Quadro 10 - Dados da evasão nos cursos EJA, nos campi do IFG .....	70

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados relativos à frequência de participação dos professores de espanhol como ouvintes em eventos da área .....	27
Gráfico 2 - Dados relativos à frequência de apresentação de trabalhos dos professores de espanhol em eventos da área .....	27
Gráfico 3 - Dados relativos à frequência de participação dos professores de espanhol em cursos de formação continuada.....	27
Gráfico 4 - Dados relativos à frequência de participação dos professores de inglês como ouvintes em eventos da área .....	30
Gráfico 5 - Dados relativos à frequência de apresentação de trabalhos dos professores de inglês em eventos da área.....	30
Gráfico 6 - Dados relativos à frequência de participação de trabalhos dos professores de inglês em cursos de formação continuada.....	30
Gráfico 7 - Dados relativos à idade dos alunos-participantes da pesquisa.....	62
Gráfico 8 - Dados relativos ao gênero dos alunos-participantes da pesquisa.....	62
Gráfico 9 - Dados relativos à renda familiar dos alunos-participantes da pesquisa.....	63
Gráfico 10 - Dados relativos ao estado civil dos alunos-participantes da pesquisa .....	63
Gráfico 11 - Dados relativos ao número de filhos dos alunos-participantes da pesquisa .....	64
Gráfico 12 - Dados relativos à taxa de desemprego dos alunos-participantes da pesquisa.....	64
Gráfico 13 - Quantitativo de aluno(a)s que faltam às aulas por não ter onde deixar os filhos.	65
Gráfico 14 - Quantitativo de aluno(a)s que faltam às aulas por falta de transporte .....	65
Gráfico 15 - Quantitativo de aluno(a)s que faltam às aulas devido ao ciúme excessivo do(a) companheiro(a).....	66
Gráfico 16 - Quantitativo de aluno(a)s que faltam às aulas por motivo de trabalho.....	67
Gráfico 17 - Quantitativo de aluno(a)s que já cogitaram desistir do curso .....	68
Gráfico 18 - Quantitativo de aluno(a)s que já faltaram às aulas por motivo de cansaço .....	68
Gráfico 19 - Quantitativo de aluno(a)s que já faltaram às aulas por motivo de desmotivação	69

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 METODOLOGIA</b> .....	22
1.1 O tipo da pesquisa .....	22
1.2 As motivações da pesquisa, o contexto e o papel da pesquisadora.....	22
1.3 Os participantes do estudo .....	24
1.3.1 Perfil dos professores de Espanhol (PE).....	25
1.3.2 Perfil dos professores de Inglês (PI).....	28
1.4 Os instrumentos de geração de dados .....	32
<b>2 REVELANDO OS CONTORNOS DA EJA NO IFG: HISTÓRICO, DOCUMENTAÇÃO, EPTT, PERFIL DOS ALUNOS E PESQUISAS</b> .....	36
2.1 Histórico da EJA no Brasil.....	39
2.1.1 Constituição de 1934 .....	40
2.1.2 Plano Nacional de Alfabetização .....	41
2.1.3 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) .....	42
2.1.4 Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR.....	43
2.1.5 Década de 1990: descontinuidades .....	43
2.1.6 A EJA na LDB de 1996 .....	44
2.1.7 PROEJA – 2006.....	47
2.2 A EJA e a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica no IFG .....	49
2.2.1 Breve histórico do IFG .....	49
2.2.2 A Educação Profissional Técnica e Tecnológica.....	51
2.2.3 Documentos relativos à EJA no IFG .....	54
2.3 A EJA no IFG atualmente .....	59
2.3.1 O perfil do aluno da EJA no contexto do IFG .....	59
2.3.1.1 Perfil socioeconômico dos alunos da EJA no contexto do IFG.....	61
2.4 Estudos sobre a EJA.....	70
<b>3 O QUE SIGNIFICA SER PROFESSOR DE LE NA EJA, NO IFG? – (AUTO)REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES DOCENTES</b> .....	77
3.1 Identidade, Representações e Discurso .....	78
3.2 “O que eu sinto é que ninguém quer trabalhar (com a EJA), então quem tem a disposição, herda” .....	91
3.3 “Eu não tenho perfil para trabalhar com a EJA” .....	105
3.4 Feminização da profissão docente .....	114

3.5 Tutela docente e falta de autonomia discente.....	120
<b>4 A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA EJA COMO MODALIDADE COMPLEXA, SUBALTERNA E MARGINAL .....</b>	<b>129</b>
4.1 A EJA enquanto modalidade complexa e subalterna.....	132
4.2 A EJA como modalidade marginal .....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>184</b>
APÊNDICE A – GUIA PARA A PRODUÇÃO DA NARRATIVA.....	185
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS PROFESSORES.....	186
APÊNDICE C – GUIA PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS – PROFESSORES .....	191
APÊNDICE D – GUIA DE ENTREVISTA DOS COORDENADORES DOS CURSOS EJA NO IFG.....	192
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA MODALIDADE EJA DO IFG.....	193
APÊNDICE E – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	195

## INTRODUÇÃO

*Pra mim, a frase principal da educação é ‘Educar para encantar a vida’. Tem que existir o encantamento, senão não vai haver conhecimento. Ou, na verdade, lugar para reencantar a vida, né? Porque a vida pode já ter tido seus encantos e a gente perde, às vezes. Então, pode haver um reencantamento quando a gente tem algo na educação que tenha interesse.*  
(Participante C3)<sup>2</sup>

A epígrafe com a qual inicio esta introdução fala da Educação como possibilidade de “(re)encantar a vida”. Acredito na potência transformadora da Educação e sempre fui “encantada” por ela ao longo dos meus processos formativos e na minha atuação como professora das línguas portuguesa e inglesa. Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), no entanto, me fez redimensionar o poder de encantamento da Educação.

No Capítulo II, artigo 6º, da Constituição do Brasil de 1988, está descrito que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Apesar disso, grande parte dos cidadãos se encontra à margem desses direitos sociais. Os alunos da EJA compõem essa parcela da população. As primeiras menções à obrigatoriedade da oferta dessa modalidade apareceram na Constituição de 1934, porém, seu percurso desde então foi longo e cheio de entraves. Houve um crescente aparecimento do termo nos documentos oficiais, mas a real efetivação da modalidade não ocorreu do mesmo modo. O Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), cuja principal base legal é o decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, foi criado com o intuito de oferecer educação básica integrada à educação profissional e seu documento base regulamenta que o programa deveria abranger tanto cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, quanto de educação profissional técnica de nível médio<sup>3</sup>. Atualmente, os Institutos Federais (IFs) não recebem mais recursos para este programa, uma vez que ele foi incorporado ao orçamento institucional. Por essa razão, a modalidade de EJA continua sendo ofertada, porém, inserida como política institucional e com o uso de recursos próprios.

<sup>2</sup> Excerto retirado da entrevista realizada com uma coordenadora de curso EJA do IFG.

<sup>3</sup> Apesar de a EJA abranger também o Ensino Fundamental, no IFG, especificamente, são ofertados somente cursos de Nível Médio.

Geralmente, o exercício da docência é bastante complexo. Por um lado, é proporcionada a nós, professores(as), uma vasta gama de possibilidades de atuação no contexto educacional, seja atuando diretamente na sala de aula ou em cargos de gestão escolar, seja desenvolvendo projetos de pesquisa, ensino e extensão. Por outro lado, há inúmeros desafios que se apresentam diariamente e que, muitas vezes, estão além das nossas possibilidades de ação e resolução. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (doravante IFG), onde trabalho, essa variedade de atividades é vasta. Os entraves, do mesmo modo, são muitos.

Comecei a lecionar inglês no IFG em 2013 e as primeiras turmas com as quais tive contato eram de EJA. Com a experiência de dez anos de sala de aula na rede privada de ensino, imaginei que haveria certa necessidade de adaptação, mas nada comparado à realidade com a qual me deparei. Fui surpreendida com turmas cujos índices de evasão eram altíssimos, inúmeras dificuldades de aprendizagem, problemas familiares que intervinham no rendimento escolar e adversidades socioeconômicas que entravavam o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. A constatação desses obstáculos veio junto com um grande desejo de transformação da minha parte, enquanto docente, e conseqüentemente, daquele contexto educacional. Foi a “metamorfose” que a Educação enseja que me impulsionava a querer participar, de alguma forma, dos processos de “(re)encantamento” desse público. Atualmente, depois de anos lidando com essa realidade, percebo que obtive alguns sucessos e outros tantos fracassos.

A epígrafe desta tese é o trecho da narrativa de uma professora de espanhol participante da pesquisa. Esse recorte foi escolhido, pois apresenta elementos que ilustram claramente muitas das questões encontradas nesse contexto educacional e sobre as quais discuto ao longo deste trabalho. Assim como eu, a professora que escreveu a narrativa conheceu a realidade da EJA ao ingressar como docente no IFG. Ao descrever sua trajetória, ela ressalta o incômodo que aqueles que lutam pela manutenção dessa modalidade causam dentro da instituição. A narrativa conta a história de um de seus alunos que representa muitos dos discentes da EJA: pobre, negro, portador de necessidades especiais, socialmente invisível. Ela relata os percalços dele, na tentativa de caber em um lugar que não estava preparado para suas particularidades, e dela, no esforço de realizar seu trabalho como professora de Língua Estrangeira (LE) nesse contexto. Ao ler sobre suas dúvidas, lutas e paixão, senti ressoar em mim as minhas próprias angústias com relação a essa modalidade de ensino.

Dessa maneira, esta pesquisa surgiu, primeiramente, da necessidade de compreender melhor quem são/somos esses professores que lidam com a realidade da EJA, mais especificamente, os professores de LE – espanhol e inglês. Senti-me solitária nas tentativas de

promover alguma mudança na minha sala de aula e me questionei como os demais professores de LE lidavam com esses desafios. Várias indagações surgiram a partir dessa inquietação. Quais seriam as angústias desses docentes? Estariam tentando alguma intervenção parecida com as minhas? De que maneira a formação inicial deles os ajudava a superar, ou não, esses desafios? Eles estariam participando de cursos de formação continuada que os ajudassem a compreender melhor essa realidade?

Ademais, outros aspectos da EJA me instigavam a querer compreender mais profundamente as questões que envolviam sua (res)(ex)istência no âmbito do IFG. Dentre os pontos que me intrigavam, destaco a minha percepção de que parecia haver uma rejeição que permeava essa modalidade. Ouvi, frequentemente, discursos que a caracterizavam como “difícil”, onde “nada funcionava” e que ela era “uma perda de tempo”. Além disso, era perceptível a existência de um grupo grande de professores que afirmavam “não ter perfil” para a EJA e, por isso, recusavam-se a trabalhar nesse contexto. Observei, também, que as atividades desenvolvidas eram bastante embasadas em tentativa e erro e, não necessariamente, em conhecimento teórico e pesquisas acerca daquele cenário. Assim como eu não conhecia a EJA anteriormente ao meu ingresso na instituição e me via “tentando fazer dar certo”, percebi que esse era o *modus operandi* de outros docentes também. Desse modo, uma série de indagações acarretou a presente pesquisa que visa a investigar a constituição discursiva da EJA.

Portanto, a fim de desenvolver este estudo, pautei minha pesquisa nos conceitos de Identidade (HALL, 1996; 2000; 2019; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 1998; BHABHA, 1998; BAUMAN, 1999; 2003), Representações (HALL, 2013; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; CELANI; MAGALHÃES, 2002; TELLES, 2004), Discurso (FOUCAULT, 1994; 1995; 1996a; 1996b; 2000; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2008) e, também, nas concepções de Pensamento Pós-abissal (SOUSA SANTOS, 2010) e Pensamento Complexo (MORIN, 2015). A utilização das concepções de discurso e representações ocorre porque há entre elas uma correlação crucial, uma vez que as representações emergem a partir dos discursos. Além disso, a escolha de autores pertencentes a distintos campos teóricos foi feita devido ao fato de que, na perspectiva deste estudo, esses conceitos se inter-relacionam e são complementares no sentido de compreender mais abrangentemente a EJA.

No que tange à relevância do tema pesquisado, considero esta pesquisa pertinente por tratar de questões referentes a um contexto educacional bastante marcado pela marginalização, tanto na esfera social, quanto cultural, econômica e histórica. Este estudo se justifica, pois, pela necessidade de se identificar os diversos elementos que compõem a EJA e de se observar o

modo como as relações de poder gerenciam os discursos sobre essa modalidade. Acredito que uma compreensão mais aprofundada acerca da constituição discursiva da EJA é um dos meios que abrem possibilidade para se inverter a lógica interior das situações de mazela que envolvem seus sujeitos.

Além disso, por meio das análises desenvolvidas, discuto o modo como sua constituição discursiva ocorre a partir das (auto)<sup>4</sup>/representações acerca dessa modalidade. É importante salientar que a escolha do termo (auto)representação para tratar dos discursos dos docentes de LE, se deu pela compreensão de que ele engloba tanto as formas individuais quanto sociais de representar as identidades materializadas pelos participantes em seus discursos (ARAÚJO, 2017). Nessa direção, a partir da discussão e problematização das questões supracitadas, defendo a tese de que as representações acerca da EJA, nos quatorze (14) campi do IFG, a constituíram discursivamente.

Apresento, a seguir, os objetivos e perguntas que me direcionam neste estudo.

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as representações acerca da EJA, no IFG, a fim de perceber como ela é constituída discursivamente. Mais especificamente, busco:

- 1) Investigar quais representações emergem dos discursos sobre a EJA nos documentos institucionais e nos discursos de coordenadores e alunos dos cursos dessa modalidade no IFG;
- 2) Identificar as (auto)representações dos docentes sobre o que significa ser professor de LE na EJA, no contexto do IFG;

Para atender a tais objetivos, elaborei quatro perguntas que direcionaram este estudo: a) Quais são as representações sobre a EJA presentes nos documentos institucionais do IFG?; b) Quais representações acerca da EJA emergem dos discursos dos alunos e coordenadores dos cursos EJA dessa instituição? c) Quais são as (auto)representações dos professores de LE (inglês e espanhol) do IFG sobre o que é ser professor na modalidade EJA?; d) Como as

---

<sup>4</sup> As (auto)representações se referem às características que a própria pessoa se autoatribui, ou seja, aqueles aspectos que ela acredita serem verdadeiros sobre si. As representações, por sua vez, dizem respeito ao que nos é atribuído por outrem, se refere ao que pensamos sobre o que somos.

(auto)representações dos docentes de LE, as representações presentes nos discursos de alunos, coordenadores e nos documentos institucionais do IFG constituem discursivamente a EJA?

A fim de analisar os dados e responder às perguntas acima, utilizo os conceitos de Identidade (HALL, 1996; 2000; 2019; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 1998; BHABHA, 1998; BAUMAN, 1999; 2003), entendida neste estudo como um constante processo de construção, caracterizado como mutável, líquido, modificável, fragmentado, cambiável, dinâmico e ambivalente. Emprego, também, o conceito de Representações (HALL, 2013; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; CELANI; MAGALHÃES, 2002; TELLES, 2004), que, segundo Tadeu da Silva (2019, p. 193), é “um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos” e emprego a concepção de Discurso de Foucault (1994; 1995; 1996a; 1996b; 2000; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2008), que o considera “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Além disso, para a análise desenvolvida no Capítulo 4, utilizo, além dos conceitos mencionados anteriormente, as concepções de Pensamento Pós-abissal (SOUSA SANTOS, 2010), que prevê a existência de uma linha que divide a realidade social em dois lados, sendo que a visibilidade de um dos lados se baseia na invisibilidade do outro, e de Pensamento Complexo, o qual postula que a complexidade é “efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2015, p. 13).

Desse modo, os conceitos supracitados são essenciais para o estudo que proponho, uma vez que a EJA se configura como uma modalidade intensamente marcada pela invisibilidade e apagamento social. É importante ressaltar que a análise que desenvolvo nesta tese não tem o objetivo de procurar uma origem de enunciados que tratem do que seja a EJA. Busco observar como sua constituição ocorre a partir de um recorte específico de enunciados que se relacionam a partir das regras de formação discursiva e que possibilitam perceber os elementos que participam de sua constituição. Devo destacar, ainda, que a formação discursiva na qual os enunciados sobre a EJA emergem não acontece a partir de uma única fonte, mas, sim, por diversas vias (discursos dos docentes de LE que trabalham com essa modalidade, dos coordenadores e alunos desses cursos e, também, documentos institucionais).

Apresento, a seguir, a organização deste estudo.

## **Organização da tese**

Organizei a presente tese em cinco (5) partes, além desta Introdução: Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III, Capítulo IV e Considerações Finais. No Capítulo I, Metodologia, apresento o tipo da pesquisa realizada, as motivações que me instigaram a trabalhar este tema, os participantes, o contexto e os instrumentos de pesquisa utilizados na geração dos dados. No capítulo II, trago um breve histórico da EJA no Brasil, menciono os documentos oficiais que a regem, faço uma exposição de sua atual situação nos Institutos Federais de Goiás e mostro um panorama acerca dos estudos realizados com enfoque nessa modalidade. No Capítulo III, discorro sobre as (auto)representações dos docentes acerca do que significa ser professor de LE na EJA, destacando elementos das identidades desses profissionais que compõem a constituição discursiva dessa modalidade. No Capítulo IV, trato das representações sobre a EJA presentes nos discursos de alunos, coordenadores e documentos institucionais, explicitando os elementos discursivos que a constituem.

A seguir, apresento o primeiro capítulo no qual delinheio o percurso metodológico.

## 1 METODOLOGIA

*“(...) se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.*  
(BENJAMIN, 1994, p. 69)

### 1.1 O tipo da pesquisa

A presente pesquisa é um estudo de caso de cunho qualitativo e de caráter interpretativista. Yin (2009, p. 18) define estudo de caso como “um inquérito empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”. O termo qualitativo, por sua vez, refere-se ao paradigma construtivista. Como aponta Rees (2008, p. 255), “para o construtivista, a realidade é construída, dinâmica e contextualizada”. Portanto, um estudo de caso de cunho qualitativo contempla o estudo de uma unidade situada em um contexto real e prevê uma abordagem que permite a construção de significados e compreensões.

De acordo com Esteban (2010, p. 127), a pesquisa qualitativa “é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos (...)”. Ainda a respeito deste tipo de pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 12) elencam três características que compõem esse conceito: a) O problema não resulta de hipóteses concebidas previamente pelo pesquisador, mas sim de seu contato direto com o fenômeno dentro de um contexto definido sócio-historicamente, objetivando apreender como os sujeitos envolvidos percebem a sua realidade; b) a análise dos dados busca compreender as interações pessoais dentro do contexto em que ocorrem, obtendo uma perspectiva holística, ou seja, não-fragmentada da realidade; c) sujeito e objeto não podem ser dissociados, o que torna o pesquisador parte integrante do processo de investigação. A partir do que expõem esses autores, posso afirmar que esta pesquisa se enquadra como um estudo qualitativo, pois observa esses três aspectos.

### 1.2 As motivações da pesquisa, o contexto e o papel da pesquisadora

Comecei minha vida profissional como professora de língua inglesa em 2003, quando ainda estava no início da graduação em Letras (Português/Inglês). Trabalhei no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás por quatro anos e atribuo a essa experiência parte significativa do meu processo de me tornar professora. Foi um período de grande aprendizado,

possibilidades de reflexão e ressignificação do fazer docente. Ainda durante a graduação, pude conhecer a realidade dos cursos de idiomas, trabalhando em três escolas diferentes ao mesmo tempo. Logo após minha formatura, em 2007, fui selecionada para um Programa de Professor Assistente da *Fulbright* (FLTA) ao mesmo tempo em que passei na seleção do Mestrado na UFG. Morei em Iowa City – IA, Estados Unidos, por dez meses (julho de 2008 a maio de 2009) e terminei meu Mestrado em Estudos Linguísticos em dezembro de 2010. Depois disso, trabalhei em uma escola de idiomas por quatro anos e, em 2013, tomei posse no IFG – câmpus Anápolis, como professora de línguas (Português/Inglês).

Ao iniciar minha vida profissional no IFG, me deparei com uma realidade extremamente diferente daquela com a qual eu vinha lidando há dez anos. As primeiras turmas designadas a mim eram na EJA. No meu primeiro dia de aula, fiquei sozinha na sala. Nenhum aluno apareceu. Esperei, esperei e nada! Na semana seguinte, os alunos me disseram que não sabiam que agora já tinha professora para disciplina de língua inglesa, por isso não tinham aparecido. As primeiras semanas transcorreram difíceis. Em algumas turmas eu tinha dois, quatro alunos. Em outras, com mais estudantes, parecia haver um rodízio entre eles. Em uma aula apareciam alguns, na aula seguinte, outros alunos vinham enquanto os que estavam presentes na última aula, desapareciam. Além disso, me deparei com uma enorme defasagem de conteúdo e uma seara de dificuldades que abrangia desde a falta de conhecimento linguístico prévio até o analfabetismo funcional. Ademais, problemas familiares, sociais, emocionais e econômicos permeavam a vida escolar desses alunos.

Ao iniciar meu trabalho com a EJA e me deparar com esse cenário tão atípico para mim, comecei a me questionar sobre diversos pontos: como lidar com essa realidade? O que, da minha experiência de dez anos como professora, poderia me ajudar nesse contexto? Como acessar esses alunos? Como tornar o processo de ensino-aprendizagem possível nesse contexto entremeado por questões sociais que estavam além do meu campo de atuação? Quem são esses sujeitos? Como são constituídos? O que querem/esperam dessa experiência? Quem sou eu, como professora, nesse contexto? O que fazem os outros professores que trabalham com a EJA? Onde devo e/ou posso buscar ajuda? Essas perguntas atiçavam a minha inquietação e me direcionaram para diversas tentativas de ação nesse contexto. Foram incontáveis experiências, milhares de fracassos e alguns sucessos ao longo do processo. Por fim, à medida que os semestres passavam, me familiarizava com a realidade da EJA, conversando com os alunos e entendendo um pouco melhor aquela realidade.

A partir dessa experiência e dos vários questionamentos que eu me fazia diariamente, decidi entender melhor o contexto da EJA. Conhecer mais a fundo seus sujeitos, compreender

quem são os professores de LE que ali atuam, observar os discursos deles, dos alunos e dos coordenadores no intuito de destrinchar a imbricada realidade daquela modalidade, era o que me impulsionava a realizar uma pesquisa de doutorado sobre o tema.

Desenvolver este estudo, portanto, ajudou-me de diversas maneiras como professora e pesquisadora da EJA. Entendo que essas duas funções se retroalimentam, se influenciam mutuamente. Minha ação docente me fornece conhecimento empírico acerca da realidade do contexto educacional no qual atuo, ao mesmo tempo em que, enquanto pesquisadora, busco teorias, estudos, conhecimentos que me permitem repensar minha prática a partir do entendimento de sua lógica de funcionamento, por exemplo.

Assim, me vejo como uma profissional mais preparada por desempenhar essas duas funções concomitantemente. Hoje, tenho uma maior compreensão contextual acerca dos elementos que compõem essa complexa realidade e das relações de poder que orquestram os discursos que a constituem. Além disso, entrar em contato com tantos colegas professores de LE que trabalham com a EJA me fez mitigar um pouco da solidão que eu sentia desde que entrei em contato com essa modalidade, em 2013. Espero que, ao falarem sobre suas experiências, esses professores tenham, também, se sentido acolhidos.

### 1.3 Os participantes do estudo

Os requisitos necessários para a colaboração com a pesquisa foi que os participantes estivessem atuando na EJA no momento da geração de dados, no caso dos professores de LE e coordenadores e, para os alunos, que frequentassem as aulas dos professores participantes da pesquisa.

Desse modo, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é, de acordo com a página de apresentação em seu *site*<sup>5</sup>, “criado para proteger o bem estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando a contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes”, enviei convites, *via e-mail*, a todos os professores de LE e coordenadores do IFG que se enquadravam, naquele momento, nas condições supracitadas. Na totalidade, fizeram parte deste estudo nove (9) professores de inglês, nove (9) professores de espanhol, onze (11) coordenadores dos cursos EJA e cinquenta e dois (52) alunos dessa modalidade.

---

<sup>5</sup> <https://cep.prpi.ufg.br/p/9944-apresentacao>

Apresento, no quadro a seguir, a distribuição dos participantes (professores de espanhol, professores de inglês, coordenadores e alunos) nos quatorze (14) campi do IFG. Omiti a identidade dos campi a fim de garantir o sigilo das informações coletadas para este trabalho.

Quadro 1 - Distribuição dos participantes nos campi do IFG

CAMPI	PE	PI	C	A
<b>Câmpus 1</b>	1	-	-	-
<b>Câmpus 2</b>	-	1	1	-
<b>Câmpus 3</b>	1	1	3	4
<b>Câmpus 4</b>	-	2	1	-
<b>Câmpus 5</b>	1	-	2	11
<b>Câmpus 6</b>	-	-	1	-
<b>Câmpus 7</b>	1	-	-	17
<b>Câmpus 8</b>	1	1	-	-
<b>Câmpus 9</b>	1	1	-	-
<b>Câmpus 10</b>	1	1	1	20
<b>Câmpus 11</b>	1	-	-	-
<b>Câmpus 12</b>	-	-	1	-
<b>Câmpus 13</b>	-	1	1	-
<b>Câmpus 14</b>	1	1	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>52</b>

Fonte: Elaboração própria

Os próximos quadros ilustram o perfil dos professores participantes da pesquisa. Optei pela utilização das abreviações PE e PI para me referir aos professores de espanhol e de inglês, respectivamente e, assim, preservar suas identidades. É importante ressaltar que a opção por abreviações seguidas de números não ocorreu com o intuito de despersonalizar os participantes, mas, sim, para facilitar a compreensão do leitor, devido ao grande número deles.

### 1.3.1 Perfil dos professores de Espanhol (PE)

Os professores de língua espanhola participantes da pesquisa têm entre 28 e 47 anos de idade, são, majoritariamente, casados e a maioria possui de 1 a 3 filhos. O quadro a seguir ilustra esses dados.

Quadro 2 - Perfil de dados pessoais dos professores de espanhol do IFG.

Participante (Pseudônimo)	Idade	Estado Civil	Nº de Filhos
PE1	34	casado(a)	3
PE2	29	casado(a)	0
PE3	43	casado(a)	2
PE4	34	casado(a)	0
PE5	47	divorciado(a)	2
PE6	28	união estável	1
PE7	40	casado(a)	0
PE8	33	solteiro(a)	0
PE9	43	casado(a)	1

Fonte: Dados retirados do questionário aplicado aos professores participantes.

Todos os professores possuem dupla habilitação (Português/Espanhol), a maioria deles possui o título de mestre e estão na carreira docente há, no mínimo, nove (9) e, no máximo, vinte (20) anos.

Quadro 3 - Perfil acadêmico-profissional dos professores de espanhol

Participante	Escolaridade	Ano de término da graduação	Habilitação da graduação <sup>6</sup>	Tempo de exercício da docência
PE1	Mestre	2005	P/E	17 anos
PE2	Mestre	P <sup>7</sup> : 2013 E <sup>8</sup> : 2009	P/E	9 anos
PE3	Mestre	P: 2000 E: 2015	P/E	16 anos
PE4	Especialista	2005	P/E	10 anos
PE5	Mestre	2001	P/E	20 anos
PE6	Especialista	2012	P/E	10 anos
PE7	Mestre	2007	P/E	11 anos
PE8	Mestre	2005	P/E	12 anos
PE9	Doutor(a)	2001	P/E	20 anos

Fonte: Dados retirados do questionário aplicado aos professores participantes.

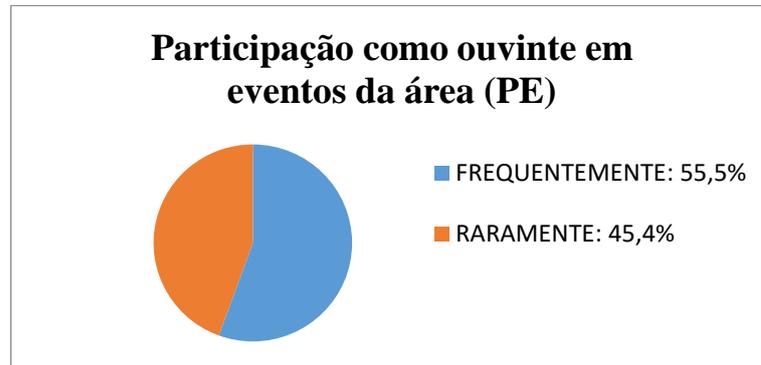
A seguir, apresento três gráficos que ilustram a frequência de participação dos professores em eventos da área e cursos de formação continuada.

<sup>6</sup> As legendas “P” e “E” se referem à Língua Portuguesa e à Língua Espanhola, respectivamente.

<sup>7</sup> Legenda: P se refere à graduação em Língua Portuguesa.

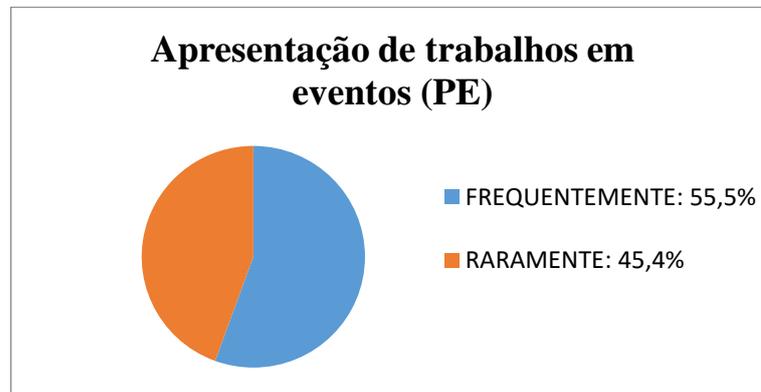
<sup>8</sup> Legenda: E se refere à graduação em Língua Espanhola.

Gráfico 1- Dados relativos à frequência de participação dos professores de espanhol como ouvintes em eventos da área<sup>9</sup>



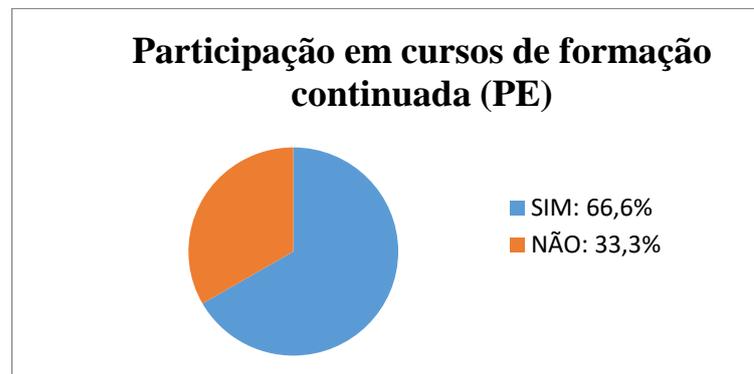
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2 - Dados relativos à frequência de apresentação de trabalhos dos professores de espanhol em eventos da área<sup>10</sup>



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3 - Dados relativos à frequência de participação dos professores de espanhol em cursos de formação continuada<sup>11</sup>



Fonte: Elaboração própria

<sup>9</sup> Cinco (5) professores responderam “frequentemente” e quatro (4) responderam “raramente”.

<sup>10</sup> Cinco (5) professores responderam “frequentemente” e quatro (4) responderam “raramente”.

<sup>11</sup> Seis (6) professores responderam “sim” e três (3) responderam “não”.

A maioria dos professores de espanhol trabalha em regime de Dedicção Exclusiva há, no máximo, 7 anos e, no mínimo, 1 ano e 7 meses. A carga horária total desses docentes é de, no máximo, 20 h/a e, no mínimo, 8h/a<sup>12</sup>, sendo que, dessas horas, trabalham, no máximo, 12 h/a e, no mínimo, 2 h/a nas turmas de EJA.

No quadro a seguir, está ilustrado o perfil profissional dos professores de espanhol do IFG.

Quadro 4 - Perfil profissional dos professores de espanhol no IFG

Participante	Tempo de trabalho no IFG	Regime de trabalho	Tempo de trabalho com a EJA no IFG	Carga Horária Total de trabalho	Carga Horária de trabalho na EJA
<b>PE1</b>	5 anos	DE <sup>13</sup>	5 anos	12 h/a <sup>14</sup>	2h/a
<b>PE2</b>	2 anos	DE	2 anos	20 h/a	8 h/a
<b>PE3</b>	2 anos	DE	2 anos	14 h/a	4 h/a
<b>PE4</b>	5 anos	DE	4 anos	16 h/a	12 h/a
<b>PE5</b>	5 anos	DE	5 anos	12 h/a	6 h/a
<b>PE6</b>	2 anos e 6 meses	DE	2 anos e 6 meses	20 h/a	4 h/a
<b>PE7</b>	1 ano e 3 meses	Substituto – 40 horas	1 ano e 3 meses	16 h/a	8 h/a
<b>PE8</b>	4 anos	DE	4 anos	8 h/a	4 h/a
<b>PE9</b>	7 anos	DE	3 anos e 6 meses	18 h/a	12 h/a

Fonte: Dados retirados do questionário aplicado aos professores participantes.

### 1.3.2 Perfil dos professores de Inglês (PI)

Os professores de língua inglesa são, majoritariamente, casados, têm entre 32 e 60 anos e, a maioria deles, possui de 1 a 3 filhos. No quadro a seguir, apresento alguns dados acerca do perfil pessoal dos professores de língua inglesa do IFG.

<sup>12</sup> A PE8 possui carga horária reduzida (8 h/a) porque está na função de coordenadora de curso na instituição.

<sup>13</sup> Dedicção exclusiva.

<sup>14</sup> Cada hora-aula corresponde a 45 minutos.

Quadro 5 - Perfil de dados pessoais dos professores de inglês do IFG

Participante (Pseudônimo)	Idade	Estado Civil	Nº de Filhos
<b>PI1</b>	43	solteiro(a)	0
<b>PI2</b>	37	casado(a)	1
<b>PI3</b>	38	divorciado(a)	2
<b>PI4</b>	59	casado(a)	2
<b>PI5</b>	44	casado(a)	2
<b>PI6</b>	60	divorciado(a)	3
<b>PI7</b>	39	casado(a)	3
<b>PI8</b>	35	casado(a)	1
<b>PI9</b>	32	solteiro(a)	0

Fonte: Dados retirados do questionário aplicado aos professores participantes.

Além disso, a maioria desses docentes tem o título de doutor, são professores há, no mínimo, oito (8) e, no máximo, vinte e oito (28) anos. Apenas dois (2) deles não possuem dupla habilitação (Português/Inglês). A seguir, apresento o quadro com as informações sobre o perfil acadêmico-profissional dos professores de língua inglesa.

Quadro 6 - Perfil acadêmico-profissional dos professores de inglês

Participante	Escolaridade	Ano de término da graduação	Habilitação da graduação <sup>15</sup>	Tempo de exercício da docência
<b>PI1</b>	Doutor(a)	2003	P/I	19 anos
<b>PI2</b>	Doutor(a)	1986	P/I	20 anos
<b>PI3</b>	Especialista	2000 <sup>16</sup>	P/I	18 anos
<b>PI4</b>	Mestre	2004	P/I	28 anos
<b>PI5</b>	Doutor(a)	2001	P/I	25 anos
<b>PI6</b>	Mestre	2000	P/I	20 anos
<b>PI7</b>	Especialista	2003	P/I	18 anos
<b>PI8</b>	Doutor(a)	2005	P/I	10 anos
<b>PI9</b>	Mestre	2014	P/I	8 anos

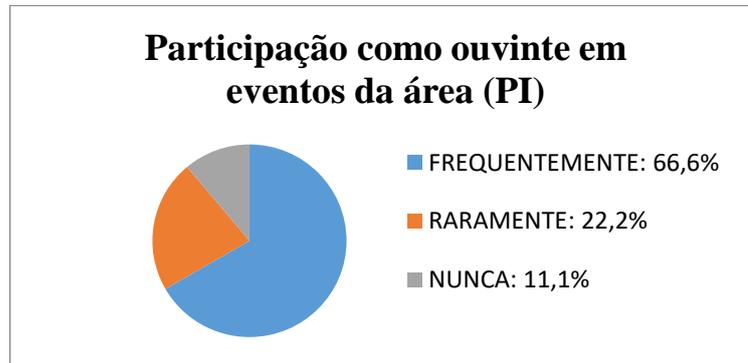
Fonte: Dados retirados do questionário aplicado aos professores participantes.

Apresento, a seguir, três gráficos acerca da frequência de participação dos professores de inglês em eventos e cursos de formação.

<sup>15</sup> As legendas “P” e “E” se referem a Língua Portuguesa e Língua Espanhola, respectivamente.

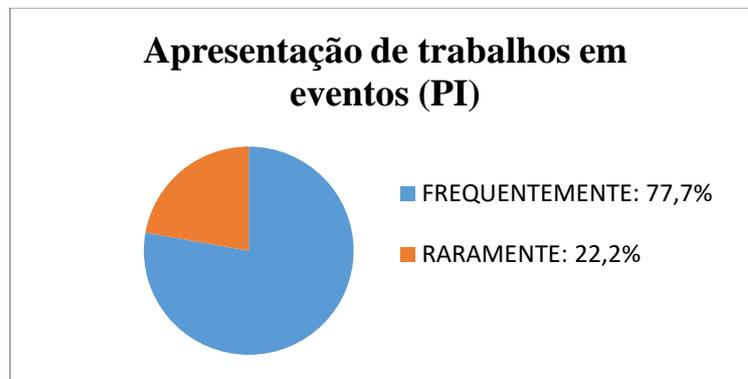
<sup>16</sup> A PI3 se graduou em Letras – Tradução em 2000. O edital do concurso prestado pela docente não exigia licenciatura, porém, mencionava que após a aprovação os professores que fossem bacharéis deveriam fazer um curso de formação complementar ofertado pelo próprio Instituto.

Gráfico 4 - Dados relativos à frequência de participação dos professores de inglês como ouvintes em eventos da área<sup>17</sup>



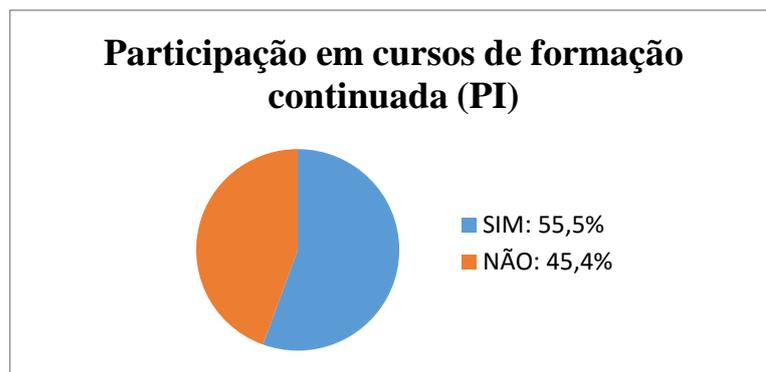
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 5 - Dados relativos à frequência de apresentação de trabalhos dos professores de inglês em eventos da área<sup>18</sup>



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6 - Dados relativos à frequência de participação de trabalhos dos professores de inglês em cursos de formação continuada<sup>19</sup>



Fonte: Elaboração própria

<sup>17</sup> Seis (6) professores responderam “frequentemente”, dois (2) responderam “raramente” e um (1) respondeu “nunca”.

<sup>18</sup> Sete (7) professores responderam “frequentemente” e dois (2) responderam “raramente”.

<sup>19</sup> Cinco (5) professores responderam “sim” e quatro (4) responderam “não”.

A maioria dos professores de língua inglesa trabalha em regime de Dedicção Exclusiva. Eles ingressaram no IFG há, no máximo, 5 anos e 6 meses e, no mínimo, 2 meses e têm carga horária total de, no máximo, 20 h/a e, no mínimo, 8 h/a, sendo que, dessas horas, trabalham, no máximo, 12 h/a e, no mínimo, 4 h/a nas turmas de EJA. No quadro a seguir, apresento o perfil profissional dos professores de Língua Inglesa do IFG.

Quadro 7 - Perfil profissional dos professores de inglês no IFG

Participante	Tempo de trabalho no IFG	Regime de trabalho	Tempo de trabalho com a EJA no IFG	Carga Horária Total de trabalho	Carga Horária de trabalho na EJA
<b>PI1</b>	5 anos e 6 meses	DE	5 anos e 6 meses	20 h/a	8 h/a
<b>PI2</b>	5 anos	DE	2 anos	18 h/a	12 h/a
<b>PI3</b>	2 anos	Substituta	1 mês	12 h/a	4 h/a
<b>PI4</b>	2 meses	Substituta	2 meses	10 h/a	4 h/a
<b>PI5</b>	5 anos e 5 meses	DE	Desde o começo, porém, de forma intermitente	16 h/a	6 h/a
<b>PI6</b>	1 ano e 6 meses	Substituta	1 ano e 6 meses	8 h/a	12 h/a
<b>PI7</b>	2 anos	DE	1 ano	20 h/a	4 h/a
<b>PI8</b>	1 ano e 6 meses	DE	1 ano e 6 meses	18 h/a	4 h/a
<b>PI9</b>	2 anos	DE	2 anos	12 h/a	6 h/a

Fonte: Dados retirados dos questionários aplicados aos professores participantes. O modelo do questionário encontra-se no apêndice B deste trabalho.

Os perfis dos professores de espanhol e inglês participantes da pesquisa, apesar de se tratar de línguas estrangeiras e campi distintos, são relativamente parecidos. A participação em eventos, seja como ouvintes ou apresentadores de trabalhos, é relativamente próxima; o engajamento em cursos de formação continuada, do mesmo modo. Observo algumas distinções um pouco mais acentuadas com relação ao nível de escolaridade, no qual aparecem mais doutores entre os professores de Língua Inglesa, e com relação ao regime de trabalho, em que aparece um volume maior de professores DE de Língua Espanhola, com apenas 1 professor substituto, em relação aos professores de Inglês, que contam com 3 substitutos e 6 DE.

A seguir, apresento os instrumentos de geração de dados do estudo.

#### 1.4 Os instrumentos de geração de dados

Utilizei, neste estudo, uma variedade de instrumentos de pesquisa com o intuito de favorecer a triangulação dos dados e, assim, possibilitar uma análise mais consistente. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração de dados foram, para os professores de LE, uma proposta de narrativa (Apêndice A), um questionário (Apêndice B) e uma entrevista (Apêndice C).<sup>20</sup> Os coordenadores foram entrevistados (Apêndice D) e os alunos participantes da pesquisa responderam a um questionário (Apêndice E).

Primeiramente, fiz um contato, via *e-mail*, com os professores para explicar os moldes da pesquisa e convidá-los a participarem dela. Após a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice F), enviei, via *e-mail*, uma proposta de narrativa (Apêndice A) para que os participantes relatassem aspectos de sua formação e prática docente no que se refere ao trabalho com a EJA. Benjamin (1994, p. 69) afirma que a narrativa é “uma forma artesanal de comunicação”. Segundo este autor, ela “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Por meio da narrativa proposta, intencionei resgatar as impressões e lembranças desses professores acerca do trabalho de cada um com a EJA. Esse instrumento se fez adequado uma vez que possibilitou o acesso a memórias e propiciou reflexões sobre o cotidiano desses profissionais.

Flannery (2015, p. 35) ressalta a importância do processo narrativo para o “desenvolvimento” e “apresentação” identitária. Nesse sentido, o uso de narrativas foi essencial para o estudo aqui proposto, uma vez que viabilizou essa apresentação e desenvolvimento das identidades dos docentes à medida que eles discorriam sobre suas experiências com a EJA. Assim, ao relatarem suas angústias, dúvidas, pretensões, desejos e impressões, eles deixaram marcas de quem eles são, dos elementos que os constituem.

Após a realização da narrativa, os professores responderam um questionário semiestruturado (Apêndice B) contendo dezesseis perguntas. Bell (2008, p. 119) alerta para a imprescindibilidade de clareza na formulação das perguntas. Segundo essa autora, “será preciso comprovar que a sua linguagem está isenta de jargão” a fim de que seja bem compreendida pelos participantes da pesquisa. A utilização desse questionário visou coletar informações sobre o perfil dos professores, recolher dados sobre suas formações profissionais e seus cotidianos de trabalho e verificar quais eram suas percepções acerca da profissão docente como um todo.

---

<sup>20</sup> Os instrumentos estão disponíveis para consulta nos apêndices A, B, C, D e E deste trabalho, respectivamente.

Moreira e Caleffe (2008, p. 96) ressaltam que o uso de questionários possibilita o “uso eficiente do tempo” e uma “alta taxa de retorno”.

Por fim, realizei uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, com o intuito de elucidar pontos tratados no questionário e desvelar algumas (auto)representações dos docentes sobre o significado de ser professor no contexto educacional da EJA. Moreira e Caleffe (2008, p. 169) esclarecem que nesse tipo de entrevista “o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem” e acrescentam que esse tipo de pesquisa “oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário”. Bell (2008, p. 136) faz coro com esses autores e resalta que “uma das principais vantagens da entrevista é a adaptabilidade”. Segundo ela, esse instrumento de coleta de dados “pode acompanhar ideias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos”.

Encontrei alguns percalços ao longo do processo de geração de dados. Primeiramente, devido ao grande número de atividades desempenhadas por esses professores, alguns deles levaram meses para finalizar a produção da narrativa e o preenchimento do questionário. Além disso, foi necessário remarcar mais de uma vez algumas das entrevistas devido à falta de tempo de alguns deles. Em decorrência de questões de logística e tempo, várias entrevistas precisaram ser feitas por meio do uso dos aplicativos *WhatsApp*, *FaceTime* e *Skype*.

No caso do *WhatsApp*, as perguntas eram enviadas por mim, via áudio, e respondidas da mesma forma pelo participante. Essas interações eram demoradas, pois eram feitas ao vivo. Eu enviava uma pergunta em áudio, aguardava o participante ouvi-la e respondê-la, também, via áudio, escutava a resposta e, então, fazia a próxima pergunta. Apesar dessa estratégia ter consumido bastante tempo, ela foi utilizada para que eu pudesse fazer perguntas que não estivessem previstas a fim de esclarecer qualquer ponto que não tivesse ficado claro na fala do participante.

Quando os aplicativos *FaceTime* e *Skype* foram utilizados, as interações também eram ao vivo, via chamada de vídeo. Esses recursos foram menos empregados, pois ocorriam algumas interrupções devido às oscilações da rede de internet, o que me obrigava a repetir as perguntas mais de uma vez e pedir esclarecimentos repetidamente devido aos ruídos na linha. Apesar desses transtornos acarretados pelo uso desses aplicativos, tais recursos foram de suma importância para a realização da pesquisa, já que os campi estão espalhados por toda a extensão do estado de Goiás e demandaria muitos recursos financeiros e de tempo para chegar a cada um deles. No caso dos campi mais próximos da capital, as entrevistas foram feitas presencialmente. Algumas poucas intercorrências aconteceram nesses casos, como, por exemplo, excesso de

ruídos nos ambientes onde as entrevistas eram feitas, o que dificultou ligeiramente a transcrição de alguns trechos dessas entrevistas.

Quanto aos questionários aplicados aos alunos (Apêndice E), fui pessoalmente em cada sala, entreguei, li as perguntas e fiquei à disposição para esclarecer possíveis dúvidas durante todo o tempo em que os preenchiam. As dificuldades encontradas nesse processo foram os atrasos dos alunos para chegarem às salas de aula e a falta de muitos deles. Como eu havia combinado com os professores de ir à sala no início das aulas, a fim de evitar transtornos durante seu andamento, muitas vezes encontrei as salas com pouquíssimos alunos. Em alguns desses casos, devido ao reduzidíssimo contingente, aguardei as atividades serem finalizadas e voltei às salas no final da aula para conseguir um número maior de participantes. Com relação aos coordenadores, entrei em contato via *e-mail*, expliquei sobre a pesquisa e fiz o convite para a participação deles. Assim como no caso dos professores de LE, realizei algumas entrevistas com esses profissionais (Apêndice D) presencialmente (aquelas cujos campi se situam próximos à capital) e outras ocorreram por meio dos aplicativos *WhatsApp* e *FaceTime*.

Depois disso, ouvi as entrevistas algumas vezes, fiz as transcrições, li e reli as narrativas e questionários e fiz uma primeira seleção dos excertos de cada um desses instrumentos a serem analisados. À medida que desenvolvi a pesquisa, empreendi seleções mais apuradas no intuito de fornecer um material mais interessante para a análise pretendida. Saliento que, tanto a participação de distintos tipos de participantes (professores, alunos e coordenadores), quanto a utilização de variados instrumentos, possibilitou a triangulação dos dados a fim de tornar mais consistentes as análises realizadas neste estudo. Esclareço, ainda, que os coordenadores participantes da pesquisa, apesar de serem também docentes nesse contexto, não são professores de LE. Portanto, os participantes denominados C (coordenadores) jamais coincidem com os PE (professores de espanhol) ou PI (professores de inglês).

Dividi a análise dos dados em algumas categorias para que fosse possível discuti-los mais organizadamente. Assim, no Capítulo 3, trato das (auto)representações dos professores de LE, destacando os elementos que constituem a identidade desses profissionais e revelando, a partir disso, suas representações sobre a EJA. No Capítulo 4, discorro sobre as representações dos alunos e coordenadores acerca dessa modalidade, revelando o modo como esses discursos acabam por constituir a EJA. Além disso, recorro aos documentos institucionais do IFG que mencionam esse contexto educacional para contrapor os dados e propiciar uma discussão mais densa. A fim de promover uma melhor compreensão dos dados apresentados ao longo da tese, ilustro, no quadro a seguir, os códigos utilizados na apresentação deles.

Quadro 8 - Códigos utilizados para apresentação dos dados ao longo da tese

<b>Código</b>	<b>Significado</b>
...	Pausa na fala do participante
<i>Itálico</i>	Trecho ou palavra em língua estrangeira.
<u>Sublinhado</u>	Ênfase.
[...]	Supressão de parte da fala.
{...}	Supressão de informação a fim de manter o anonimato dos participantes.
( )	Adição de informação complementar pela autora, a fim de clarificar alguma questão.
<b>P</b>	Pesquisadora.
<b>PE</b>	Professor(a) de Espanhol.
<b>PI</b>	Professor(a) de Inglês
<b>C</b>	Coordenador(a)
<b>EPE</b>	Entrevista com Professor(a) de Espanhol
<b>NPE</b>	Narrativa de Professor(a) de Espanhol
<b>QPE</b>	Questionário de Professor(a) de Espanhol
<b>EPI</b>	Entrevista com Professor(a) de Inglês
<b>NPI</b>	Narrativa de Professor(a) de Inglês
<b>QPI</b>	Questionário de Professor(a) de Inglês
<b>EC</b>	Entrevista com Coordenador(a)

Fonte: Elaboração própria

No próximo capítulo, apresento um breve histórico da EJA no Brasil, uma descrição dos documentos oficiais que a regem, um apanhado acerca das pesquisas que focalizam essa modalidade e, também, um panorama do cenário da EJA no Instituto Federal de Goiás, atualmente.

## 2 REVELANDO OS CONTORNOS DA EJA NO IFG: HISTÓRICO, DOCUMENTAÇÃO, EPTT, PERFIL DOS ALUNOS E PESQUISAS

*“(...) quando a gente não estuda, parece não existir”.*  
(Aluno da EJA)<sup>21</sup>

A história, de modo geral, é importantíssima para entendermos o presente e traçarmos algum panorama do futuro. Ela funciona como um retrovisor: um pequeno quadrante que nos revela o passado e seus acontecimentos, ilustra, ensina, traz reflexões sobre o que aconteceu, nos ajuda a entender o presente e tudo o que nele está contido e, ao mesmo tempo, nos dá uma perspectiva do futuro, apontando caminhos, sugerindo desdobramentos. A atual situação política no Brasil é um exemplo disso: testemunhamos a retomada de uma onda conservadora gigantesca que traz em si desastres já documentados em tantos eventos ao longo da história. Vemos, como em uma reprise, o retorno de cenários que pareciam definitivamente superados e percebemos que é por meio do conhecimento acerca da história que podemos compreender como determinadas conjunturas foram viáveis e, também, como se tornaram novamente uma possibilidade eminente nos dias de hoje, como é o caso do fascismo, apontado por Foucault (2005, p. 333), juntamente com o stalinismo, como “doenças do poder”.

A ótica histórica expressa neste trabalho, porém, não obedece a meras sequências cronológicas. Adoto, assim, a perspectiva da descontinuidade histórica de Foucault (2000). Para esse autor, a história é repleta de sucessivas rupturas, é essencialmente descontínua, ou seja, tem a própria descontinuidade como elemento constituinte. Para ele, o acontecimento histórico deve ser tratado em sua instância, embebido dos elementos que o permeiam sócio-historicamente no momento de sua manifestação. Essa perspectiva preconiza, portanto, a ideia de que a existência de certos enunciados é possível, e de outros não, devido às relações de poder que gerenciam o arquivo discursivo. Segundo Foucault,

[...] a descontinuidade não é um vazio monótono e impensável entre os acontecimentos que haveria que apressar-se a preencher [...] com a triste plenitude da causa ou pelo ágil jogo do espírito; mas que ela é um jogo de transformações específicas, diferentes umas de outras [...] e ligadas entre elas segundo esquemas de dependências. (FOUCAULT, 1994, p. 680)<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Excerto retirado do questionário aplicado aos alunos da EJA (Apêndice E) participantes da pesquisa.

<sup>22</sup> No original: “[...] Je m'efforce au contraire de montrer que la discontinuité n'est pas entre les événements un vide monotone et impensable, qu'il faudrait se hâter de remplir (deux solutions parfaitement symétriques) par la plénitude morne de la cause ou par l'agile ludion de l'esprit; mais qu'elle est un jeu de transformations spécifiques,

Em outras palavras, a descontinuidade não é representada por meros hiatos entre acontecimentos, mas, sim, pelo contraste que surge a partir da sucessão desses eventos e das conexões que vão se formando entre eles. Ela não reside, portanto, em espaços vazios, mas se torna visível justamente na dança do encadeamento desses eventos.

Houve, ao longo do tempo, uma mudança acerca da forma de se conceber a descontinuidade no campo da história. Foucault ressalta que

[p]ara a história, na sua forma clássica, o descontínuo era simultaneamente o dado e o impensável: o que se oferecia sob a forma de acontecimentos, instituições, ideias ou práticas dispersas; era o que devia ser contornado, reduzido, apagado pelo discurso da história, para que aparecesse a continuidade dos encadeamentos. A descontinuidade era esse estigma da dispersão temporal que o historiador tinha o encargo de suprimir da história. Ela se tornou, atualmente, um dos elementos fundamentais da análise histórica. (FOUCAULT, 2000, p. 84)

Portanto, passou-se de uma concepção de história focada no apagamento de tudo o que destoava de um curso linear, para uma percepção que salienta justamente as dispersões. François Dosse (2003, p. 273) complementa esse entendimento ao afirmar que “a história deve renunciar à elaboração de grandes sínteses e interessar-se, ao contrário, pela fragmentação dos saberes”. Segundo ele, a história seria, assim, “a análise das transformações múltiplas, localização tanto das descontinuidades como dos *flashes*” (DOSSE, 2003, p. 273). Portanto, é justamente nas rupturas, nas descontinuidades, que estão os elementos que permitem uma compreensão significativa da dimensão histórica dos eventos. Assim, na perspectiva da descontinuidade, a história não é concebida como uma ingênua sequência de causas e efeitos, não está meramente localizada dentro de um tempo e espaço e não faz disso seus únicos limites de análise.

Jacques Le Goff (1990) discorre sobre memória e história e suas formas de materialização. Ele afirma que tanto a memória coletiva, quanto a história, se aplicam a dois tipos de materiais: documentos e monumentos. Segundo ele, esses dois conceitos são distintos, já que são “os *monumentos*<sup>23</sup>, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador” (LE GOFF, 1990, p. 526). Para a análise proposta nesta tese, interessa entender as características dos monumentos, uma vez que esse conceito se insere na perspectiva da descontinuidade histórica. Para esse autor, “o *monumento* tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à

---

différentes les unes des autres (avec, chacune, ses conditions, ses règles, son niveau) et liées entre elles selon les schémas de dépendance” (FOUCAULT, M. *Dits et Écrits*. v. I. Paris: Gallimard, 1994, p. 680)

<sup>23</sup> Grifo do autor.

memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (LE GOFF, 1990, p. 526).

Desse modo, o monumento é construído a partir do que é permitido pelas relações de poder ao longo da história. Só se torna monumento o que permanece, o que “sobrevive” a essas relações. Assim, ao contrário do documento, que é fruto da seleção unilateral do historiador, o monumento é eleito no decorrer do tempo pela sua filiação ao poder. Portanto, o monumento é constituído, assim como o discurso, por meio das relações de poder. Ambos são designados a partir dessas relações. Para Foucault (2000),

[...] todo discurso manifesto reside secretamente em um já dito; mas esse já dito não é apenas uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não passa do vazio de seu próprio traço. (FOUCAULT, 2000, p. 91) (Grifo do autor)

Ou seja, é justamente a característica relacional que constitui o discurso. Ele “reside secretamente em um já dito”, se forma a partir de sua relação com os discursos que existiram antes dele. Ademais, Paul Veyne (1998, p. 275) ressalta a importância da “relação” no conceito de discurso de Foucault. Para esse autor,

[a] filosofia de Foucault não é uma filosofia do “discurso”, mas uma filosofia da relação, pois “relação” é o nome do que se designou por “estrutura”. Em vez de um mundo feito de sujeitos ou então de objetos e de sua dialética, de um mundo em que a consciência conhece seus objetos de antemão, visa-os ou é, ela própria, o que os objetos fazem dela, temos um mundo em que a relação é o primitivo”. (Grifo do autor)

A história da EJA, observada sob esse prisma, revela que essa modalidade de ensino se constituiu como resultado de uma complexa teia de discursos que foram eleitos ao longo do tempo, a partir de um arquivo discursivo regido por relações de poder que determinaram o que podia, ou não, ser dito sobre dela. Ou seja, o que é dito acerca dela hoje “reside secretamente” em outros discursos “já ditos” que a constituíram ao longo da história. Dessa forma, a partir da ótica da descontinuidade histórica de Foucault, é possível perceber através de seu histórico, como essa modalidade se tornou o que é hoje. Portanto, para entender o que é a EJA, é de suma importância que se compreenda como ela se constituiu discursivamente ao longo do tempo.

Assim, tendo em vista a imbricada relação entre a história e os discursos que possibilitaram sua constituição, apresento a seguir o caminho histórico da EJA no Brasil, elencando seus principais marcos e observando o modo como essa modalidade se constituiu discursivamente ao longo dos anos. Além disso, no decorrer deste capítulo, examino os principais documentos que guiam o IFG, observando de que modo a EJA aparece nesses

registros; apresento um breve histórico da criação dessa instituição de ensino; exponho os pilares da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (EPTT); faço uma breve exposição acerca dos principais entraves enfrentados por essa modalidade no contexto do IFG e apresento o que tem sido pesquisado acerca da EJA, no Brasil. O objetivo geral deste capítulo é, portanto, desenhar esse cenário, entendendo que as questões apresentadas são de extrema relevância para uma compreensão mais profunda sobre essa modalidade e seus sujeitos.

## **2.1 Histórico da EJA no Brasil**

No Capítulo II, artigo 6º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, está previsto que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Nessa perspectiva, todos os cidadãos teriam acesso a condições de vida digna e plena, sendo atendidos em todas as suas necessidades básicas. Além disso, no Capítulo III, o artigo 208 assegura que é função do Estado a garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. O objetivo desta cláusula é propiciar condições de formação escolar também para aqueles que, por diversos fatores, não puderam concluir os estudos em idade adequada. Apesar do que é posto na Constituição Federal, na realidade, grande parte dos cidadãos brasileiros se encontra à margem de tais garantias legais.

Historicamente, tanto o acesso à educação, quanto aos outros direitos básicos tem sido negado às grandes massas populares provenientes das camadas economicamente menos privilegiadas. Coincidentemente, é justamente a falta de acesso a estes direitos que os mantém nesse lugar de carência e estagnação. Ocorre, desse modo, um círculo vicioso que se retroalimenta: a população mais carente não tem acesso aos bens sociais de direito, logo, não ascendem socialmente e são, portanto, mantidos nas mesmas condições desfavoráveis. Destarte, há uma estratificação social que é mantida pelo não cumprimento das premissas legais de acesso irrestrito à educação. O Estado, nessa perspectiva, falha tanto ao restringir a oferta de uma educação de qualidade amplamente, como, também, privilegia seu acesso às elites sociais.

Desse modo, é de suma importância perceber como os discursos são construídos nas relações sócio-históricas que permeiam os sujeitos e o modo como eles permitem que algo exista, ou não, que algo seja feito, ou não. Como afirma Paul Veyne (1998, p. 275), “são as estruturas que dão seus rostos objetivos à matéria. Nesse mundo, não se joga xadrez com figuras

eternas, o rei, o louco: as figuras são o que as configurações sucessivas no tabuleiro fazem delas”. Assim, são discursos como os da meritocracia, por exemplo, que ao circularem na sociedade ao longo da história, acabam por materializar a realidade da condição de marginalização e pobreza dessa parcela da sociedade. Essas pessoas são, portanto, mantidas nessa condição de apagamento devido às configurações sucessivas que os discursos fazem delas. Elas são as figuras do xadrez às quais Veyne se refere, que mudam à medida em que as configurações sucessivas no tabuleiro modificam sua materialidade.

### 2.1.1 Constituição de 1934

A EJA no Brasil percorreu uma longa jornada, enfrentando em seu curso uma série de percalços e resistências. Desde a Constituição de 1934, já havia menção à “educação de adultos” nos documentos oficiais, porém, de forma bastante tímida. Na alínea “a” do parágrafo único do artigo 150 da referida Constituição aparece como uma das competências da União a oferta de “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos *adultos*<sup>24</sup>”. No entanto, foi a partir dos anos 40 que sua efetivação começou a ser elaborada. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59),

[e]ssa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. (...) merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Analisando as menções feitas à EJA, percebe-se uma crescente presença do termo nos documentos oficiais. Entretanto, como nos mostra a história social do país, a realidade não acompanhou a legislação no mesmo ritmo. É evidenciada, assim, uma discrepância entre essa gradativa menção à EJA nos documentos e o que acontece na realidade dos jovens e adultos que dela necessitam. Os documentos oficiais são construídos a partir de escolhas determinadas por indivíduos e expressam os interesses deles. São, portanto, como os “documentos” citados por Le Goff (1990). O “monumento”, nesse caso, é representado pela realidade constituída pelos discursos que circulam socialmente. A realidade, conseqüentemente, é o legado deixado à memória coletiva por esses discursos por meio das relações de poder.

---

<sup>24</sup> Grifo meu.

É importante ressaltar que várias das diligências elencadas por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) surgiram durante o governo de Getúlio Vargas. Em uma análise histórica, percebe-se que havia naquele contexto uma série de medidas governamentais que preconizavam a valorização do trabalho e o incentivo ao desenvolvimento industrial do país. Deste modo, as iniciativas em prol da escolarização de jovens e adultos podem ser entendidas como um modo de suprir a demanda de mão de obra do setor industrial. O acesso à educação representava, naquele contexto político, a ruptura com uma era de subdesenvolvimento e a apregoação de um futuro próspero.

Dessa maneira, os discursos, embebidos de incentivo à escolarização em nome da conquista de um futuro próspero para a nação, escondiam o intuito de se conseguir mão de obra qualificada como forma de incentivar o desenvolvimento industrial do país. Esses discursos acabaram por objetificar essas pessoas, perpetuando as condições precárias em que viviam, usando-as como se fossem meras máquinas nas engrenagens da indústria. Ou seja, o discurso de valorização do trabalho na era getulista materializou a perpetuação daquela parcela da população em um lugar de marginalização.

### 2.1.2 Plano Nacional de Alfabetização

Em janeiro de 1964, o então presidente João Goulart assinou o Decreto n° 53.465 que instituiu o Plano Nacional de Alfabetização mediante o uso do Sistema de Alfabetização Paulo Freire. Este sistema consiste em uma proposta de alfabetização de adultos que leva em conta o contexto no qual os aprendizes estão inseridos. Deste modo, primeiramente é feito um levantamento de palavras-geradoras<sup>25</sup> a partir das quais se inicia o processo de alfabetização dos alunos. Além disso, a intenção do processo educativo vai além da mera decodificação de palavras. É também incentivada a compreensão crítica do mundo e a problematização de questões cotidianas. Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 39) explica que “a eficácia e validade do “Método”<sup>26</sup> consiste em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais”.

As contribuições de Paulo Freire foram de suma importância para área da Educação e ganharam vários adeptos, também, em outras partes do mundo. No entanto, suas ideias

---

<sup>25</sup> As palavras geradoras, na concepção freiriana, são palavras retiradas do próprio universo vocabular dos sujeitos daquele processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a partir do uso de palavras geradoras, acredita-se que o processo de alfabetização se torna mais significativo para os seus sujeitos.

<sup>26</sup> Grifo no original.

progressistas foram duramente tolhidas no período ditatorial no Brasil, época em que Freire foi preso e forçado ao exílio no Chile (1964 a 1969). Segundo Brandão (2005, p. 63), “Paulo Freire esteve sempre na frente de tudo o que acontecia e dos movimentos que queriam a transformação social. Pagaria caro por isso”.

A maneira como as ideias progressistas de transformação social de Freire foram ceifadas pelo sistema ditatorial no Brasil é um exemplo que evidencia o modo como discursos são geridos e eleitos pelas relações de poder que permeiam a sociedade. Havia, nesse contexto, um forte discurso nacionalista, de manutenção de ordem como prerrogativa para a ascensão econômica do país. Esse discurso, endossado pelos líderes ditatoriais que estavam no poder, se disseminou pelo país, encontrando adeptos na extensão de seu território. Assim, as ideias humanistas de igualdade social que embasavam o pensamento freiriano foram silenciadas não só por meio de seu exílio, como também pelo discurso ultranacionalista propagado pela ditadura. O próprio exílio, expressa em si, a materialidade desse discurso, mostrando, assim, com ele opera na constituição da realidade.

### 2.1.3 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

Em 22 de março de 1968, durante o regime militar brasileiro, foi instituído pelo decreto nº 62.455 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esta foi uma iniciativa cujas ações foram bastante controladas político-pedagógicamente e tinha como finalidade “a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos” (BRASIL, 1968). O Mobral representou uma ruptura com os moldes de educação propostos por Paulo Freire à época da sua criação. Enquanto o método de Paulo Freire propunha uma educação que partia do conhecimento de mundo, experiências pessoais e particularidades do aluno, o modelo proposto pelo Mobral previa a massificação e imposição de conteúdos sem uma avaliação prévia de sua relevância para os sujeitos daquele processo de aprendizagem. Ao contrário do que orientava o modelo freiriano de educação, a proposta implementada pelo governo ditatorial – Mobral – baseava suas ações em uma concepção tecnicista de educação, na qual havia a pretensão de mera formação de mão de obra.

A saber, “a tendência tecnicista em educação resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista” (ARANHA, 1996, p. 213). Dessa maneira, havia como embasamento dessa tendência tecnicista, discursos que exaltavam o crescimento econômico do país como forma de expressão de um ultranacionalismo. Assim, a formação de mão de obra em massa era vista

como peça chave para esse desenvolvimento, ficando as perspectivas mais humanistas, que consideravam os sujeitos em sua totalidade, relegadas a um lugar de oposição e resistência.

#### 2.1.4 Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR

Após anos em atividade, o Mobral foi extinto em 1985. O decreto nº 91.980 daquele ano, assinado pelo então presidente José Sarney, alterou sua denominação para Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Nessa época, o Mobral já era um movimento desconceituado política e educacionalmente devido aos pífios resultados e ineficácia geral de suas orientações. Cunhado em uma proposta pedagógica que pretendia o mero ensino das habilidades de leitura e escrita, tal modelo não propunha uma educação pautada na formação do homem como sujeito crítico, político e reflexivo.

#### 2.1.5 Década de 1990: descontinuidades

As tentativas de supressão do analfabetismo no Brasil foram inúmeras ao longo dos anos. Marcadas por incessantes rupturas e recomeços, elas fracassaram paulatinamente. A Fundação Educar, criada em 1985, foi extinta em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello. Em 1991, o mesmo presidente instaurou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que previa a redução de 70% nos índices de analfabetismo do país no período de quatro anos de mandato.

Em 1993, o então presidente Itamar Franco instituiu o Plano Decenal de Educação para Todos, com o intuito de extinguir o analfabetismo no país no período de uma década. O programa foi descontinuado em 1997, quando o presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Programa Alfabetização Solidária. Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou o Programa Brasil Alfabetizado, no intuito de alfabetizar os adultos acima de 15 anos no prazo de um mandato de quatro anos.

Há, como podemos perceber a partir de uma análise histórica, uma constante descontinuidade nos projetos sociais implementados. A cada mudança de governo, havia o encerramento de programas vigentes e a criação de novos modelos. Assim, a tônica que os unia parece ser a interrupção e o conseqüente fracasso de cada um deles. Observadas sob a ótica de uma análise discursiva, tais ações podem ser percebidas como a materialização de discursos que enaltecem a divisão de classes, o poderio econômico como objetivo supremo e a desigualdade social como forma de manutenção do poder nas mãos da elite do país. Ou seja, o

fato de tantas iniciativas de garantir o direito à educação aos cidadãos terem sido fracassadas, ou interrompidas, denuncia uma estrutura arquitetada discursivamente para a manutenção dessa parcela da população no mesmo lugar de marginalização onde, sócio-historicamente, sempre estiveram.

#### 2.1.6 A EJA na LDB de 1996

Em 1961, porém, essas diretrizes eram dadas pela Lei nº 4.024. Aparecem, nesse documento, parcas alusões aos alunos que não iam para a escola em idade adequada. Em seu artigo 27, por exemplo, estava posto que “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”. Além disso, no artigo 99, estava previsto que “aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar”.

Depois dela, em 1971, foi sancionada a Lei nº 5.692, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e que, dentre outras coisas, restringia sua oferta pública e gratuita às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, excluindo, desse modo, os jovens e adultos. Em seu artigo 20 ficava estipulado que “o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”.

Além disso, estava fixado no artigo 21 que “o ensino de 2º grau destina-se à formação integral do *adolescente*<sup>27</sup>”. Foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que o direito amplo e irrestrito à educação foi garantido também a essa parcela da população.

As finalidades do Ensino Supletivo, segundo essa Lei, eram:

- a. suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b. proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Ainda no Capítulo IV, que trata especificamente do Ensino Supletivo, ela previa, dentre outras coisas, que houvesse a adequação do ensino às necessidades específicas do público adulto. Segundo o documento, “os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar

---

<sup>27</sup> Grifo meu.

que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam”. Essa preocupação aparece também com relação ao preparo dos docentes que trabalhavam com a educação de adultos. Assim, no artigo 32 foi colocado que “o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”. Além disso, estava proposto também o ensino a distância como forma de se alcançar os adultos público-alvo desse tipo de educação. No parágrafo 2º do mesmo artigo, ficou estipulado que “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, foi instituída em 1996 e estabelece os rumos da educação no país até os dias de hoje. Ela foi um importante marco para a Educação brasileira, uma vez que propiciou a consolidação de medidas que ampliaram o acesso ao ensino no Brasil. Há, ao longo desse documento, algumas menções à EJA. Em seu inciso VII do artigo 4º é previsto como dever do Estado garantir “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Na seção V desse documento, que trata especificamente da EJA, está assegurada a oferta de ensino gratuito que garanta “oportunidades educacionais apropriadas” e que considere “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. Além disso, o parágrafo 2º do artigo 37 prevê que “o Poder Público *viabilizará e estimulará*<sup>28</sup> o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, atesta que, dentre outros, são objetivos da Educação Profissional “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para *o exercício de atividades produtivas*<sup>29</sup>” e “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor *desempenho no exercício do trabalho*<sup>30</sup>”.

O artigo 38 da LDB, por sua vez, designa que o sistema de ensino ofereça cursos e exames supletivos, a fim de habilitar o prosseguimento dos estudos em caráter regular. Tais exames devem ser realizados no nível de conclusão do ensino fundamental (para maiores de 15

---

<sup>28</sup> Grifo meu.

<sup>29</sup> Grifo meu.

<sup>30</sup> Grifo meu.

anos) e médio (para maiores de 18 anos). Fica estabelecido ainda que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”.

Observo, ao longo de todo o documento, a preponderância de um discurso que enaltece a diversidade, valoriza a bagagem empírica de jovens e adultos e que propõe a adequação do ensino à realidade dessas pessoas como forma de garantir a permanência delas na escola. Percebo, assim, a presença de um discurso nutrido pelos ideais freirianos de conscientização do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1983); da importância do desenvolvimento da leitura crítica (FREIRE, 1989); da proposta de uma pedagogia voltada para a conscientização e emancipação dos sujeitos para que eles sejam criativos e tenham consciência crítica e participativa na sociedade (FREIRE, 1987) e da importância da construção da autonomia humana (FREIRE, 2014).

Apesar disso, a permanência e o êxito desses alunos não têm se efetivado no cotidiano dos Institutos Federais. Como pode-se verificar no quadro a seguir, os índices de evasão da EJA são altos e bem maiores do que os dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que são ofertados aos alunos em idade regular. Retirei os dados do quadro da compilação 2018 da Plataforma Nilo Peçanha<sup>31</sup>, referente ao ano de 2017.

Quadro 9 - Comparação dos dados de evasão entre os cursos na modalidade EJA e os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

	EJA	Técnico Integrado ao Ensino Médio
Institutos Federais do Brasil	24,0%	12,5%
Instituto Federal de Goiás – IFG	28,7%	11,7%
Instituto Federal com maior taxa de evasão do Brasil	60,2% (IFTO) <sup>32</sup>	27,7% (IFPA) <sup>33</sup>

Fonte: Elaboração própria

Em uma análise comparativa, percebo que a taxa de evasão na EJA nos Institutos é praticamente o dobro (24%) do que nos grupos de Técnicos Integrados para adolescentes e jovens (12,5%). Do mesmo modo, os dados do IFG mostram uma diferença de mais do dobro

<sup>31</sup> Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>

<sup>32</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.

<sup>33</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

de alunos adultos que abandonaram os cursos dessa modalidade (28,7%), em vista dos adolescentes (11,7%). Apesar de o IFG se manter próximo à média nacional, verifico que em outras regiões do país a situação é ainda mais severa, como é o caso do IFTO, com 60,2% de jovens e adultos evadidos. Percebo, ainda, que a maior taxa de evasão dos cursos Técnicos Integrados para adolescentes e jovens do Brasil, representado em 2017 pelo IFPA (27,7%), é menos que a metade daquela mensurada na EJA (60,2%).

Isso sugere, dentre outras coisas, que existe uma discrepância entre o que está presente na LDB como proposta e o que de fato acontece nesse contexto de ensino. Dessa maneira, observo no documento o registro de um discurso que não se materializa na realidade. Constatado, portanto, que os discursos que de fato compõem esse monumento (LE GOFF, 1990) e que testemunham a realidade de anos de exclusão social desses sujeitos são outros.

A memória histórica que fica registrada, então, é permeada por uma teia discursiva que não valoriza a diversidade, não enaltece o conhecimento prévio dessas pessoas e não objetiva a ascensão delas no extrato social. São, pois, discursos que materializam exatamente a manutenção do *status quo* dos alunos da EJA enquanto categoria apagada e silenciada sociohistoricamente.

### 2.1.7 PROEJA – 2006

O Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), cuja principal base legal é o decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, foi criado com o intuito de oferecer educação básica aliada à profissional para pessoas que não puderam concluir tal etapa educacional em idade adequada. Seu documento base regulamenta que o programa deve abranger tanto cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, contando com carga horária mínima de 1.400 horas, quanto de educação profissional técnica de nível médio, com carga horária mínima de 2.400 horas. Além da oferta prevista pelas instituições federais, o PROEJA pode também ser adotado por instituições públicas de ensino (municipais e estaduais) e pelas entidades privadas nacionais vinculadas ao Sistema “S” (SESI, SENAI, dentre outros). No parágrafo único do artigo 5º fica estabelecido que

[...] as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Deste modo, para a implantação de um curso PROEJA, estava prevista uma análise contextual a fim de identificar as necessidades reais do local e, assim, oferecer cursos que fossem mais relevantes para aquela população. As instituições ofertantes dos cursos de PROEJA são responsáveis tanto por essa análise conjectural, como pela estruturação dos programas, expedição de diplomas e averiguação de possíveis saberes e habilidades que tenham sido adquiridas fora do âmbito escolar. Atualmente, os Institutos Federais (IFs) não recebem mais recursos por este programa. A EJA continua sendo ofertada, porém, ocorre de forma orgânica, ou seja, inserida como política e com recursos próprios da instituição. Haja vista que a Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) legitimou e determinou a oferta de cursos para o público da EJA, referir-se a um programa específico, como era o caso do PROEJA, tornou-se desnecessário.

Como expus neste histórico, a realidade da EJA no Brasil é complexa e demanda medidas afirmativas que garantam, de fato, a escolarização dos jovens e adultos. Há, no Brasil, fóruns de discussão e eventos (encontros, congressos, seminários) que visam debater, pesquisar e discutir os rumos da EJA no país. Destaco aqui o Portal Fóruns EJA Brasil<sup>34</sup>, que é um portal de discussão online efetivado em março de 2006 e, também, o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que ocorre anualmente, desde 1999. É importante ressaltar que o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), juntamente com a atuação da Comissão Nacional de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos (CNAEJA), as discussões realizadas na Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) e nos Fóruns EJA têm contribuído para a paulatina defesa e implementação de políticas públicas que sejam mais democráticas e assegurem o direito dos jovens e adultos à educação.

Por fim, ressalto que a história da EJA testemunha os efeitos da teia discursiva que a envolve. Os discursos que hoje determinam a condição subalterna dela na sociedade, remontam a outros discursos, outras “práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1996a, p. 52-53). Os poderes que orquestram e elegem os discursos sobre essa modalidade não estão concentrados no sujeito, nem na verdade. É o exercício de poder que faz com que a EJA se constitua da forma como se constituiu. Sua própria história é a testemunha da materialização produzida pelos discursos que a permearam ao longo do tempo. Na próxima seção, apresento os pilares que fundam a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPTT) a qual é oferecida pelos Institutos Federais.

---

<sup>34</sup>Disponível em <[www.furumeja.org.br](http://www.furumeja.org.br)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

## 2.2 A EJA e a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica no IFG

A fim de entender um pouco melhor o contexto da EJA no IFG, é de suma importância conhecer a história da instituição e, também, o tipo de educação que é ofertada por ela. Portanto, apresento, ao longo desta seção, um breve histórico da criação do IFG, os fundamentos da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (EPTT), ofertada nesse contexto educacional, e mostro como a EJA aparece nos documentos oficiais da instituição, revelando os discursos que a constituem.

### 2.2.1 Breve histórico do IFG

Em agosto de 1909, foi criada a Escola de Aprendizes Artífices por meio do Decreto nº 7.566, assinado pelo Presidente da República, Nilo Peçanha. Suas atividades se iniciaram na Cidade de Goiás, capital do Estado de Goiás àquela época, em 1911. A função social dessas escolas era a formação de jovens e adultos “desvalidos” para o desempenho de trabalhos tradicionais tais como a carpintaria e a alfaiataria, a fim de evitar que as pessoas que haviam sido “libertas” da escravidão em 1888 vivessem em condição de mendicância. A educação oferecida a essas pessoas se restringia ao domínio básico da linguagem e cálculos.

As crises econômicas e políticas que ocorreram no Brasil nos anos 1930 e 1940 desencadearam intensas transformações no país, promovendo, assim, um projeto de modernização, industrialização e urbanismo, tendo como líderes desse processo os empresários vinculados à indústria. Nesse cenário, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Técnicas da União, cuja função era, especificamente, a educação profissional. Os cursos ofertados por essas escolas eram voltados para o nicho industrial, criados com o intuito de atender às demandas do mercado.

Em 1942, a instituição foi transferida para Goiânia, que já era a nova capital do estado, e passou a ser chamada de Escola Técnica de Goiânia (ETG). A partir de 1943, foi instaurado o exame de admissão, o qual dificultou o acesso das camadas mais pobres da população à educação. A confluência entre a formação geral e a educação profissional ocorreu a partir de 1947, com a criação de três cursos técnicos integrados de 2º grau: Eletrotécnica, Construção de Máquinas e Motores, e Edificações. Em 1959, as Escolas Técnicas foram convertidas em Escolas Técnicas Federais (ETF) e, nos anos 60, foram criadas as Escolas Agrotécnicas. Em agosto de 1965, durante a ditadura militar, a Instituição passou a chamar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) (IFG, 2018).

A Lei nº 5.692/71 implantou uma reforma educacional que previa a profissionalização obrigatória em todas as redes de ensino. A aplicação disso, na prática, não foi exitosa na rede estadual, já que não havia condições estruturais básicas para a realização desse trabalho. Já no âmbito federal, a experiência foi um pouco mais positiva, o que fomentou a discussão acerca do que seria, de fato, a formação integrada.

Após o final do regime militar, nos anos 80, houve, por parte das ETFs, uma intensa busca pela ampliação de sua função social e a conquista de sua autonomia institucional. A elevada qualidade de ensino ofertada por essas instituições acabou por atrair pessoas de extratos sociais mais altos, deixando para trás as camadas mais vulneráveis da população. O processo seletivo acabou acarretando uma contínua elitização do público da instituição. Como resultado disso, a grande maioria dos alunos optavam por fazerem cursos universitários quando terminavam o 2º grau, sem nunca exercer a profissão aprendida nas ETFs.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) incluiu o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica e o Decreto nº 2.208/97, determinou a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, o qual representou um duro golpe ao Currículo Integrado. Em março de 1999, a ETF foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), ampliando sua função social, passando a atuar no tripé ensino-pesquisa-extensão e ofertando, também, cursos de formação de tecnólogos. A integração entre Ensino Médio e Educação Profissional foi retomada em 2004, por meio do Decreto nº 5.154.

Em dezembro de 2008, o CEFET-GO foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), por meio da Lei nº 11.892, e houve, mais uma vez, a ampliação de sua função social. Além disso, a instituição passou a oferecer diversos níveis de ensino: formação inicial de trabalhadores (FIC), cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação. Dentre outras questões, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganhou destaque, aparecendo nos documentos oficiais como uma das prioridades de compromisso da instituição. Além disso, houve a ampliação geográfica por meio de uma estrutura *multicampi*. Tendo em vista que a perspectiva do IFG era a oferta de cursos em torno dos eixos científicos-tecnológicos, foi estabelecido que os cursos ofertados estivessem alinhados às demandas locais e regionais.

A partir de 2016, o contexto político, social e econômico, permeado por uma onda conservadora em várias esferas, trouxe a ameaça do desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade ofertada pelas instituições públicas, dentre elas, o IFG. Atualmente, continua sendo compromisso da instituição a luta pela ampliação de acesso às camadas mais populares da sociedade que foram historicamente excluídas do âmbito escolar.

## 2.2.2 A Educação Profissional Técnica e Tecnológica

A integração entre Educação Básica e Educação Profissional não ocorreu de forma imediata, foi um processo de amadurecimento e tentativas que culminou com o que está proposto hoje pelos Institutos Federais, dentre outras instituições que a ofertam, como o Colégio Pedro II, por exemplo.

É importante ressaltar que a EPTT está em desenvolvimento, as instituições seguem tentando ofertá-la de modo que ela esteja cada vez mais alinhada com seus objetivos e propostas. Portanto, é importante entender suas características e os pilares sobre os quais ela se funda.

Em seu artigo 4º, o Estatuto do IFG coloca como suas características e finalidades, dentre outras questões,

I. ofertar *educação profissional e tecnológica*<sup>35</sup>, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, *formando e qualificando cidadãos/ãos para atuar de maneira autônoma* nos diversos setores sociais e nas suas relações com as demandas de conhecimentos oriundos do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

(...)

IV. desenvolver *a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo* de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

(...)

X. constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino em diferentes áreas, *integrando conhecimentos gerais e específicos para uma formação profissional, técnica e tecnológica*; nesse âmbito, deve *desenvolver* também a *capacidade investigativa, reflexiva e crítica*, devidamente articulada às questões artístico-culturais que permeiam as várias áreas de conhecimento;

(...)

XII. realizar e estimular a pesquisa e a produção cultural associada ao mundo do trabalho e vinculada à *formação omnilateral* do ser humano, em consonância com os princípios e com as finalidades institucionais;

Como pode ser averiguado no documento guia da instituição, é firmado o compromisso de ofertar uma Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (doravante EPTT) que honre a formação integral do sujeito, primando pela sua autonomia, pelo desenvolvimento de sua capacidade investigativa, reflexiva e crítica, e que leve em conta sua inteireza nesses processos formativos.

A fim de que essa formação integral do sujeito seja alcançada, é importante que o ensino seja pautado, também, por princípios de integração.

---

<sup>35</sup> Grifo meu.

A respeito disso, Cunha (2008, p. 109) afirma que o ensino integrado

[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (...); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade (...); e a cultura, que corresponde aos valores (...) que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (CUNHA, 2008, p. 109)

A formação *omnilateral*, citada por Cunha e presente recorrentemente no Estatuto do IFG, é um dos principais pilares da EPTT. A partícula latina *omne* significa “todo”, “inteiro”. A *omnilateralidade*, portanto, pressupõe atender o sujeito como pessoa inteira, considerada em todos os seus aspectos. Oliveira e Oliveira (2014, p. 218-219) esclarecem que

[a] formação omnilateral apoia-se, pois, no entendimento do homem como totalidade complexa, cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo. O homem se autoconstrói na relação com a natureza, com os demais seres e com os produtos de sua subjetividade (conhecimentos e valores). Nesses três níveis, o ser humano está em processo de autoformação, de autoprodução. Portanto, o trabalho é central para a compreensão de todas as lateralidades humanas porque são processo de autoformação ou de autoprodução de si mesmo. Assim, enquanto, simultaneamente, produção dos bens que sustentam a vida biológica e criação de um mundo propriamente humano, o trabalho liga e confere unidade à diversidade na formação de cada ser individual como homem total.

Desse modo, ao propor uma formação *omnilateral*, a EPTT se dispõe a conceber seus alunos como seres integrais, estabelecendo, assim, currículos e práticas político-pedagógicas que articulem educação, cultura, arte, ciência e tecnologia em diversos âmbitos da ação educativa institucional: teórico, metodológico, político e pedagógico. O trabalho, nessa perspectiva, ocupa um lugar importantíssimo nesse processo de auto formação do sujeito, uma vez que é por meio dele, também, que são reveladas as características de cada um.

Ainda sobre a formação *omnilateral*, Moura (2007) ressalta a importância da formação crítica como modo de promover a emancipação intelectual e a capacidade de atuação autônoma dos sujeitos no mundo do trabalho. Esse autor afirma ser necessário

[...] avançar [...] para a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, e, portanto, para a superação da dualidade cultura geral versus cultura técnica. (MOURA, 2007, p. 12)

Assim, a EPTT tem sua base calcada na perspectiva da *omnilateralidade*. Além disso, compreende que a formação deve ser integrada, uma vez que a realidade também o é. Machado (2010, p. 81) corrobora com esse pensamento e diz que

[...] se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo.

É justamente essa busca pela recomposição que propõe a EPTT nos Institutos Federais. No Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da instituição, são afirmados os princípios de formação integral do ser humano. A construção desse documento está baseada

na integração entre conhecimento geral e conhecimento específico e entre teoria e prática; na formação técnica e tecnológica, com desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, devidamente articuladas às questões artístico-culturais que a esses princípios permeiam; formação básica sólida e formação profissional abrangente, capacitando a/o cidadã/ão jovem e adulta/o de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos, não só de sua área profissional, mas também de sua relação social; respeito à diversidade da produção do conhecimento, da cultura, de gênero, de formas de apreensão do conhecimento e de necessidades físicas, cognitivas e emocionais. (IFG, 2018, p. 3)

Além disso, a compreensão acerca da preponderância dos processos culturais na construção do pensamento hegemônico e os impactos disso no cotidiano social e político dos cidadãos é uma premissa central dentro do conceito da EPTT. Destarte, refletir sobre o que é a tecnologia e observar suas possibilidades na formação de alunos emancipados, são ações que contribuem enormemente para que a EPTT siga caminhos cada vez mais alinhados com uma perspectiva humanística de educação. Como está posto no PPPI do IFG,

faz-se necessário romper com a fragmentação do saber, buscando entrelaçar teoria e prática, pensar e fazer, ciências exatas, da natureza e ciências humanas, posto que o Currículo Integrado *Omnilateral* seja assumido institucionalmente como a forma correta e necessária de se estabelecer em todos os níveis e modalidade no IFG. (IFG, 2018, p. 5)

Desse modo, a EPTT, no âmbito do IFG, pode ser entendida como uma proposta de educação que integra didaticamente os saberes, do mesmo modo como eles estão integrados na realidade; que considera os vários aspectos dos sujeitos dessa formação, prezando pela relevância de cada uma de suas lateralidades; que valoriza a autonomia dos aprendizes e, por

fim, que promova a emancipação dos sujeitos a fim de que se tornem cidadãos conscientes e capazes de atuar criticamente nas diversas esferas da sociedade e do mundo do trabalho.

A seguir, mostro como a EJA aparece nos documentos que orientam o IFG.

### 2.2.3 Documentos relativos à EJA no IFG

A presente seção tem por finalidade observar de que forma a EJA aparece nos documentos oficiais do IFG, a saber, o Estatuto, o Regimento Geral, o Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O IFG é orientado por um Estatuto que apresenta os princípios, finalidades, características e objetivos da instituição, além de tratar de forma geral sobre algumas questões acadêmicas, mas apenas duas menções à EJA: é uma das finalidades do IFG o “compromisso com a educação integrada em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”; e é identificado como um de seus objetivos “ministrar educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados, [...] garantindo-se para a EJA a forma integrada e com oferta em todas as unidades” (IFG, 2018, p. 3-4).

O Regimento Geral, que é o documento que trata da organização da instituição, detalha sua estrutura e especifica as competências de cada setor administrativo. Esse documento prevê a existência da Coordenação da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA como uma das unidades administrativas da Pró-Reitoria de Ensino. No artigo 56 desse documento, está disposto que a Coordenação da EJA “é responsável pelo fomento, implementação e coordenação de programas e projetos especiais de ensino no âmbito de todos os Câmpus do IFG” (IFG, 2018, p. 24). A essa Coordenação competem as seguintes ações:

- I. Coordenar, elaborar relatórios e responder, junto à Reitoria e ao Ministério da Educação, pelo Programa Institucional de Educação Profissional de Jovens e Adultos Integrada ao Ensino Médio (EJA) e demais programas especiais de ensino desenvolvidos no âmbito de todos os Câmpus;
- II. Coordenar a elaboração das Diretrizes Institucionais dos Cursos Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Regulamento Acadêmico e suas atualizações;
- III. Subsidiar a Diretoria de Educação Básica e Superior na elaboração do relatório de anual de atividades desenvolvidas no âmbito da Diretoria, no encerramento de cada exercício;
- IV. Colaborar na realização de eventos, capacitações e debates acerca da Educação Básica e Profissional;
- V. Desenvolver outras atividades delegadas pela Diretoria de Educação Básica e Superior.

Está previsto, ainda, que uma das competências da Coordenação-Geral de Assistência Estudantil é a melhoria dos programas voltados ao público estudantil portador de alguma especificidade, como é o caso da EJA:

[e]stimular o desenvolvimento de programas destinados aos estudantes que apresentem necessidades específicas, bem como jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo educativo interrompido, visando a melhoria nas condições para o amplo desenvolvimento acadêmico. (IFG, 2018, p. 39)

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) é o documento que estabelece diretrizes concernentes ao trabalho pedagógico na instituição. Essas diretrizes revelam, dentre outras coisas, a identidade institucional e os princípios que a regem. O PPPI prevê, dentre outras coisas, a adequação do tipo de educação à faixa etária à qual ela se destina:

[a] seleção de conteúdos e abordagens metodológicas está orientada ainda pela adequação da oferta de cursos à faixa etária atendida. A inclusão do público de jovens e adultos/os, por meio da EJA, requer maior aproximação da teoria com a prática, a superação do senso comum e, ao mesmo tempo, o reconhecimento do saber acumulado pela experiência de vida. Esses princípios estão referenciados no Projeto Pedagógico Institucional (PPPI) e devem estar contemplados nos Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) da modalidade EJA. (IFG, 2018, pp. 22-23)

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento que orienta acadêmica e administrativamente o planejamento das ações da instituição. Esse plano é reformulado a cada cinco anos a fim de reestabelecer as atividades propostas para cada quinquênio. O processo de construção do documento é longo e conta com a participação de servidores das várias esferas de atuação da instituição. O último PDI aprovado tem abrangência de 2019 a 2023.

Esse documento apresenta o histórico da instituição, no qual está disposto que há um esforço “para que seja mantido e fortalecido o compromisso dos Institutos Federais, com uma formação integral e integrada em seu Ensino Médio Técnico (tanto regular como na modalidade EJA), destinando a este no mínimo 50% de suas vagas” (IFG, 2018, p. 12). Uma das metas do IFG, de acordo com esse documento, é “ampliar a oferta de cursos EJA, com implementação em todos os departamentos dos Câmpus da Instituição, até o primeiro semestre de 2020” (IFG, 2018, p. 17). Consta, ainda, como uma das ações a serem priorizadas pelo IFG no campo do Ensino durante a vigência do PDI 2019/2023, “prover a certificação intermediária aos estudantes dos Cursos da Modalidade EJA, conforme PPC do curso”. Essa medida é bastante relevante, uma vez que possibilita que os alunos sejam parcialmente certificados, mesmo se não puderem concluir o curso em sua totalidade. A evasão é uma realidade latente no contexto da EJA, portanto, essa medida é crucial para que esses alunos possam usufruir da certificação do

percentual do curso que conseguiram perfazer. Isso, inclusive, não impede que eles retornem aos bancos escolares posteriormente a fim de terminar o curso. Essa pausa, no entanto, muitas vezes é essencial para que o aluno possa conseguir melhores condições imediatas de trabalho, por exemplo. O PPPI do IFG prevê uma série de medidas cujo intuito é o de evitar a evasão desses estudantes:

[n]a expansão da oferta de cursos e vagas da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/os (EJA), afirma-se a responsabilidade do Governo Federal na escolarização e profissionalização desse contingente populacional. Na modalidade EJA, em especial, se faz necessária a criação de políticas institucionais amparadas por políticas públicas que estabeleçam condições adequadas de infraestrutura, assistência estudantil, qualificação docente, entre outras, além das ações previstas no Plano Institucional de Permanência e Êxito para garantir a permanência da/o educanda/o evitando a evasão. (IFG, 2018, pp. 6-7)

As diretrizes do PPPI para a oferta de cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao Ensino Médio apontam que sejam as “estruturas curriculares voltadas para a Educação de Jovens e Adultos/os (EJA), preferencialmente no turno noturno, em regime seriado semestral ou anual, com ingresso no início de cada semestre/ano letivo” (IFG, 2018, p. 10). Além disso, é garantida a oferta “de processo seletivo adequado ao perfil social, econômico e cultural das/os estudantes da EJA” (IFG, 2018, p. 10). A evasão já é um problema tão permanente no caso dos cursos da EJA que está prevista, inclusive, a destinação dos auxílios financeiros que seriam dos alunos dessa modalidade para outros estudantes. No PDI, está posto o intuito de “rediscutir o Regulamento da Assistência estudantil (do IFG) considerando a possibilidade de destinar os auxílios ociosos, decorrentes da evasão dos alunos da EJA, para os demais estudantes do Câmpus” (IFG, 2018, p. 42). A preocupação com o grande número de abandono escolar na EJA é uma questão que perpassa os documentos institucionais

Está, portanto, prevista no PDI a “responsabilidade do Governo Federal na escolarização e profissionalização” (IFG, 2018, p. 108) desses alunos. Além disso, está disposto que a criação de políticas institucionais, atribuída ao IFG, deve ser amparada pelo Estado, por meio de “políticas públicas que estabeleçam condições adequadas de infraestrutura, assistência estudantil, qualificação docente, entre outras”. Ou seja, é reafirmada a necessidade de que haja um trabalho conjunto entre instituição e Governo Federal a fim de propiciar a expansão da oferta desses cursos.

Além disso, há, ao longo do PDI, um discurso que revela constantemente o lugar de exclusão social vivenciado pela EJA.

O documento coloca como um de seus objetivos o fortalecimento das ações voltadas para a permanência desse público na escola:

garantir e fortalecer as ações destinadas ao ingresso e permanência de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhadoras/es do campo, indígenas, Quilombolas, pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade e pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas. (IFG, 2018, p. 143)

O lugar de exclusão social ocupado pela EJA fica evidente quando, em seu discurso, a instituição a coloca em paridade com outros grupos minoritários, tais como indígenas, Quilombolas, portadores de necessidades especiais (PNEs), na necessidade de se ter ações que garantam sua permanência e êxito na escola. Isso se reafirma quando o documento reitera que “manter e Fortalecer os Fóruns das Licenciaturas e Fóruns da Educação de Jovens e Adultos” (IFG, 2018, p. 26) são ações que devem ser priorizadas no campo do Ensino.

Uma das diretrizes acerca da oferta de cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao Ensino Médio é a de que haja “estruturas curriculares voltadas para a Educação de Jovens e Adultas/os (EJA), preferencialmente no turno noturno, em regime seriado semestral ou anual, com ingresso no início de cada semestre/ano letivo” (IFG, 2018, p. 111).

Uma das discussões feitas a esse respeito é justamente acerca da entrada semestral ou anual dos alunos nos cursos. A crítica que se faz à entrada anual é de que um aluno que, por alguma razão, não se matricular no início do ano, deverá aguardar por um ano até nova possibilidade de ingresso. A entrada semestral, além de propiciar maior frequência no ingresso dos alunos, ainda facilita a logística nos casos de repetência, uma vez que há menos conteúdo a ser revisto.

Ainda se tratando do ingresso desses alunos nos cursos EJA, uma das diretrizes prevê que haja a “garantia de processo seletivo adequado ao perfil social, econômico e cultural das/os estudantes da EJA” (IFG, 2018, p. 112). Na prática, essa seleção ocorre principalmente no sentido de identificar com qual dos cursos ofertados pelos campi, quando é ofertado mais de uma opção, os alunos se identificam mais. Na ocasião da seleção, é feita uma entrevista a fim de traçar o perfil socioeconômico desses alunos.

Uma vez que os alunos ingressam nos cursos EJA da instituição, há a preocupação com a adequação em vários sentidos (teóricos, metodológicos, pedagógicos) a fim de que exista um processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

No PDI está previsto, além de uma necessária aproximação entre teoria e prática no desenvolvimento das atividades com esse público, também a valorização dos conhecimentos empíricos trazidos por esses alunos:

[n]a oferta da educação profissional técnica de nível médio, integrada ao ensino médio e prioritariamente em tempo integral, o currículo, a carga horária, os componentes curriculares e as temáticas abordadas devem contemplar o princípio da universalidade da educação básica, o conhecimento e respeito à diversidade, a contextualização histórica, social e cultural do conhecimento, da ciência, da técnica e da tecnologia. [...] A seleção de conteúdos e abordagens metodológicas está orientada ainda pela adequação da oferta de cursos à faixa etária atendida. *A inclusão do público de jovens e adultos/os, por meio da EJA, requer maior aproximação da teoria com a prática, a superação do senso comum e, ao mesmo tempo, o reconhecimento do saber acumulado pela experiência de vida.* <sup>36</sup>Esses princípios estão referenciados no Projeto Pedagógico Institucional (PPPI) e devem estar contemplados nos Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) da modalidade EJA. (IFG, 2018, pp. 122-123)

Assim, aparece no discurso institucional a preocupação com um ensino que atenda as especificidades dessa modalidade. Fica evidente, também, que está presente um discurso que constitui a EJA como um público que está historicamente mais familiarizado com a informalidade, com o conhecimento empírico. Assim, o distanciamento desse público do conhecimento científico aparece como um fator a ser sanado por meio da “aproximação da teoria com a prática” e do “reconhecimento do saber acumulado pela experiência de vida”.

Esclareço que os Projetos Pedagógicos e as Grades Curriculares dos cursos EJA, do IFG, não foram alvo da minha análise por duas razões: 1) tanto os Projetos Pedagógicos quanto as Grades Curriculares são distintos para cada um dos cursos EJA ofertados pela instituição, o que acarreta um volume de material inviável para a análise pretendida nesta tese; e 2) os Projetos Pedagógicos estão permeados pelos mesmos discursos que evidenciei nos documentos analisados (Estatuto, Regimento Geral, PPPI e PDI) ao longo desta seção. Todavia, um dado importante acerca das Grades Curriculares, especificamente, que preciso sublinhar, diz respeito à oferta de duas LEs (inglês e espanhol) como disciplinas obrigatórias em treze (13), dos quatorze (14) campi do IFG. Apenas um (1) campus da instituição não prevê a oferta de língua espanhola em seu curso EJA.

Além disso, esclareço que esses documentos são distintos para cada um dos cursos porque são elaboradas pelos coordenadores e colegiado da EJA de cada *câmpus*. Contudo, ressalto que, atualmente, está sendo discutida na instituição a minuta de uma Resolução que prevê as Diretrizes Curriculares e Organização Didático-Pedagógica para o Ensino Médio

---

<sup>36</sup> Grifo meu.

integrado à Educação Profissional do IFG. O intuito dessa resolução é, dentre outros, a uniformização desses Projetos Pedagógicos e Grades Curriculares <sup>37</sup>dos cursos, no âmbito do IFG.

Na próxima seção, discorro sobre a situação da EJA nos Institutos Federais de Goiás e apresento um breve perfil dos alunos dessa modalidade.

### **2.3 A EJA no IFG atualmente**

Como pôde ser observado no histórico apresentado no item 2.1 deste capítulo, a EJA percorreu um longo trajeto sendo, por diversas vezes, reformulada. Apesar disso, se manteve marcada pela ineficiência que ameaça o acesso de seu público a uma educação gratuita de qualidade. Há, em sua história, um constante descompasso entre o que é previsto em lei e a efetiva realização da proposta no dia a dia das escolas. Nesta seção, apresento algumas questões que considero bastante pertinentes ao entendimento da dinâmica de funcionamento da EJA.

#### **2.3.1 O perfil do aluno da EJA no contexto do IFG**

Os alunos da EJA, de modo geral, são frutos de uma complexa realidade socioeconômica que impacta de diversas formas suas vidas pessoal, profissional e escolar. Primeiramente, é preciso retomar algumas questões importantes relacionadas ao lugar ocupado por esses sujeitos na sociedade. Esses aprendizes são alunos-trabalhadores que estudam no período noturno pois, ao longo do dia, precisam desempenhar suas atividades profissionais.

Além disso, esses sujeitos encontram-se em situação de vulnerabilidade social, ocupam funções em subempregos, vivem em condições materiais escassas e não tiveram, no decorrer de suas vidas, possibilidade de estudo e crescimento profissional. Geralmente, devido à necessidade de trabalharem desde muito cedo para ajudarem no sustento da casa, foram impedidos de continuar os estudos na época adequada.

A complexa realidade socioeconômica desses alunos pode ser observada em diversos estudos acerca da EJA (SILVA; SOUZA; QUEIROZ; ONOFRE, 2019; TONELLI; CLEVELARES, 2015; VIÑAL JUNIOR, 2014; WEBER; SCHWERTNER, 2017). Sublinho, ainda, a questão da estrutura racista que oprime grande parte dessas pessoas em diversas esferas

---

<sup>37</sup> Os Projetos Pedagógicos disponíveis e as Grades Curriculares de cada um dos cursos EJA, no IFG, podem ser acessados pelo link: <http://cursos.ifg.edu.br/nivel/tecint-eja>. Esclareço que alguns cursos ainda não disponibilizaram no site os Projetos Pedagógicos de seus cursos EJA.

(social, histórica, econômica). Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha<sup>38</sup>, em 2018, a EJA, no IFG, era composta por 59,37% de pardos e 16,01% de pretos, por exemplo. A discriminação racial é fator central na condição marginalizada ocupada pelos sujeitos dessa modalidade na sociedade e influencia enormemente na dificuldade de retorno e permanência dessas pessoas aos bancos escolares.

Assim, pude observar por meio dos questionários aplicados e, também, pela minha vivência docente com esse público, que há vários elementos advindos da situação sócio-histórica e econômica desses alunos que atuam como entraves no retorno deles ao ambiente escolar. Primeiramente, a tripla jornada empenhada pela grande maioria deles (trabalho, cuidados com a família e estudo) é bastante extenuante e esse cansaço acaba por impactar negativamente o rendimento desses aprendizes tanto em suas atividades profissionais, familiares, quanto escolares. Além disso, há, frequentemente, baixa assiduidade e atrasos devido ao esgotamento físico e mental e, também, à dificuldade em conciliar tantas demandas. Os atrasos e faltas se devem também, muitas vezes, aos compromissos familiares e profissionais: muitos não têm com quem deixar os filhos e/ou precisam fazer hora-extra no trabalho.

Ademais, as parcas condições econômicas desses alunos ocasionam outros tipos de dificuldades como, por exemplo, a falta de acesso a uma boa alimentação (muitos deles vão à escola direto do trabalho, com fome e sem dinheiro para a compra de lanches), impossibilidade de adquirir materiais escolares suficientes e adequados, e inviabilidade de acesso à escola por falta de transporte ou, muitas vezes, dificuldade de acesso a esses meios por morarem muito distante.

É importante notar que, apesar de essas serem questões que atingem tanto alunos, quanto alunas, elas acabam sendo mais prejudicadas, pois geralmente são responsáveis pelos cuidados com os filhos e a casa, mesmo quando também trabalham fora. Outro fator que inibe a permanência delas na escola é a estrutura machista que permeia a sociedade. Muitas vezes, mulheres são impedidas de frequentar a escola por ciúmes de seus cônjuges ou por eles acharem que o lugar da mulher é em casa ou, ainda, por medo de elas atingirem uma qualificação superior à deles.

Diante desse complexo contexto sócio-histórico, econômico e cultural, percebo que uma forte exclusão social permeia toda essa imbricada teia de vulnerabilidade social. Assim, além dos problemas acima elencados, aparecem, também, questões de ordem afetiva advindas desse

---

<sup>38</sup> Esses dados podem ser verificados no seguinte endereço eletrônico: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

quadro de exclusão e que impactam na vida desses alunos como, por exemplo, baixa autoestima. Os problemas relacionados à autopercepção desses aprendizes se apresentam desde o modo como se percebem e se colocam na sociedade, bem como dentro do âmbito escolar. Em geral, essas pessoas vivem um quadro de exclusão tão forte no cotidiano social que, ao ingressarem na escola, não sentem que têm direito de estar ali, comportam-se muitas vezes, como se fosse “um favor” dos professores e demais profissionais da escola sua acolhida naquele espaço. Isso, somado ao tempo em que estiveram fora do ambiente escolar, acaba por favorecer um descompasso entre esses alunos e a escola.

Um dos principais impasses ocorre quando esses alunos, que estiveram afastados por anos, retornam à escola, mas percebem que ela não é o que esperavam. Novas tecnologias, novas metodologias, novas concepções de ensino e, de repente, a escola é um lugar muito diferente daquele que conheciam. Somado a isso, há um grande esforço para superar as dificuldades de adaptação a uma rotina de estudos, que exige tempo e disposição para uma série de atividades. Além disso, dificuldades para entender as matérias denunciam uma fraca base de formação e se revelam, muitas vezes, inclusive em casos de analfabetismo funcional. O último, porém não menos importante entrave é a falta de capacitação dos professores que lidam com a EJA em relação às especificidades desse grupo. Muitas vezes, esses alunos são percebidos como “incapazes”, “necessitados de amparo”, o que os leva a serem tratados como sujeitos dependentes, que precisam de “uma mãozinha” para conseguirem seguir na vida escolar.

Por outro lado, com certa frequência eles são percebidos como “folgados” que usam desculpas para não fazerem suas obrigações estudantis e se acobertarem em uma posição vitimista. Ambas as visões acarretam prejuízos, pois enfraquecem as chances de que o processo educativo aconteça de forma significativa para esses aprendizes.

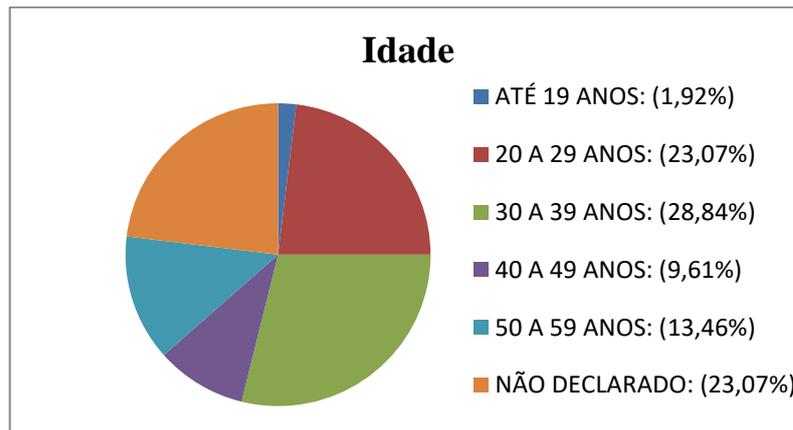
#### 2.3.1.1 Perfil socioeconômico dos alunos da EJA no contexto do IFG

Portanto, tendo em vista a intrincada situação do contexto da EJA e vislumbrando a importância central da situação socioeconômica como vetor dessa complexidade, apresento mais algumas informações acerca dessa realidade. Como expus na seção anterior, o aluno da modalidade EJA está alocado em um contexto bastante complexo em diversos níveis, especialmente no que tange sua condição socioeconômica.

A fim de ilustrar o perfil deles nesse quesito, apresento a seguir seis (6) gráficos que ilustram a realidade de cinquenta e dois (52) alunos da EJA no IFG. Estes dados foram gerados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado em sete (7) turmas, de cinco (5)

curso EJA, em quatro (4) campi do Instituto Federal de Goiás. Os nomes dos cursos e o período das turmas não são mencionados a fim de preservar a identidade dos participantes. O modelo do questionário pode ser encontrado no Apêndice E desta tese. Os dados sistematizados a partir desses questionários estão apresentados a seguir.

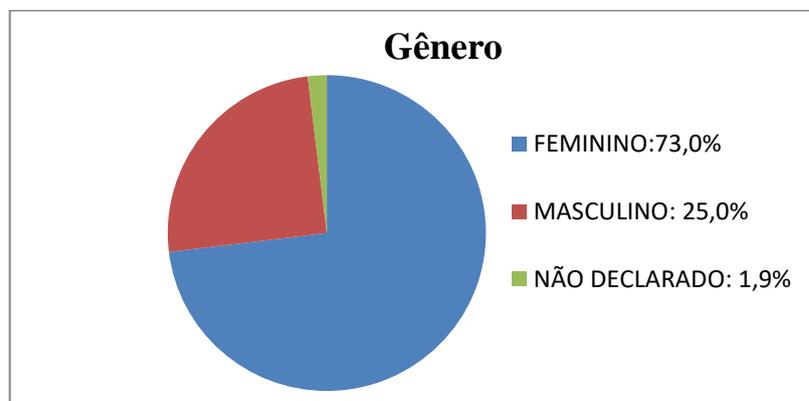
Gráfico 7 - Dados relativos à idade dos alunos-participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados gerados, as turmas EJA apresentam grande heterogeneidade etária. As turmas abarcam desde pessoas que pararam de estudar há décadas e buscam uma retomada aos bancos escolares como, também, jovens que, muitas vezes, em razão de repetências não finalizaram o Ensino Médio em tempo regular. Há, ainda a maior parcela desses alunos, somando quase metade dos participantes, que são adultos entre 20 e 40 anos que estão em idade produtiva e buscam qualificação para conseguir melhores condições de trabalho.

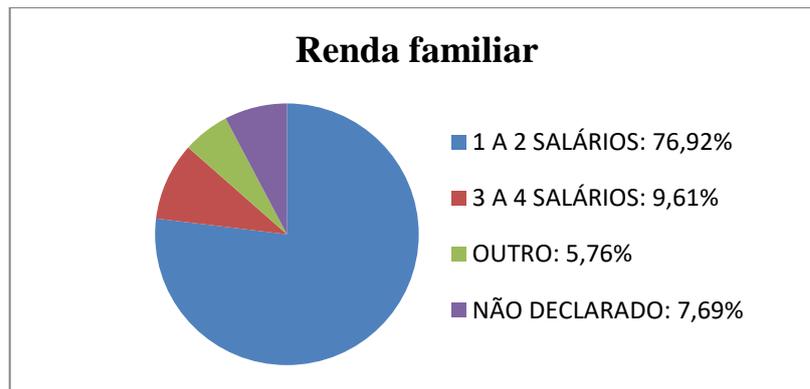
Gráfico 8 - Dados relativos ao gênero dos alunos-participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Segundo a Agência de notícias do IBGE<sup>39</sup>, na “EJA do ensino médio, a maioria era de mulheres (54,9%)” em 2018. Esta constatação é corroborada pelos dados desta pesquisa que mostram que quase três terços dos participantes das turmas pesquisadas são mulheres que tentam retomar os estudos pela EJA. Esse número suscita algumas questões: elas são maioria porque são elas que geralmente abandonam os estudos em época regular? Ou porque são as que estão mais empenhadas na busca por qualificação e, conseqüentemente, melhores empregos?

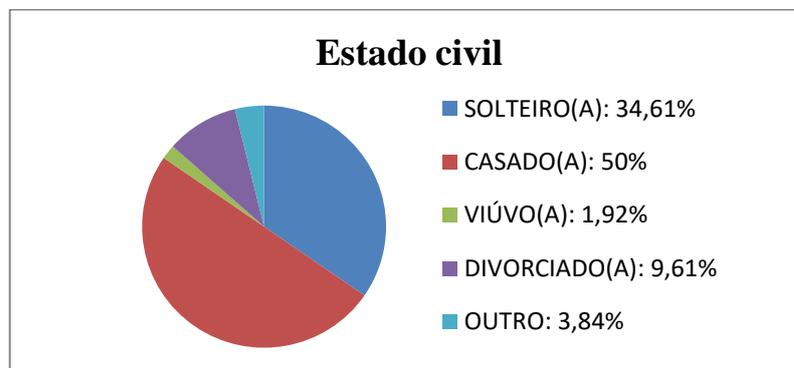
Gráfico 9 - Dados relativos à renda familiar dos alunos-participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

No que tange a situação econômica dos participantes, mais de três quartos deles possuem renda familiar entre 1 e 2 salários-mínimos. Considerando que 63,42% dessas pessoas têm filhos (vide Gráfico 11), essas famílias têm uma renda bastante limitada para abarcar satisfatoriamente a manutenção de diversas áreas tais como saúde, educação, lazer etc.

Gráfico 10 - Dados relativos ao estado civil dos alunos-participantes da pesquisa

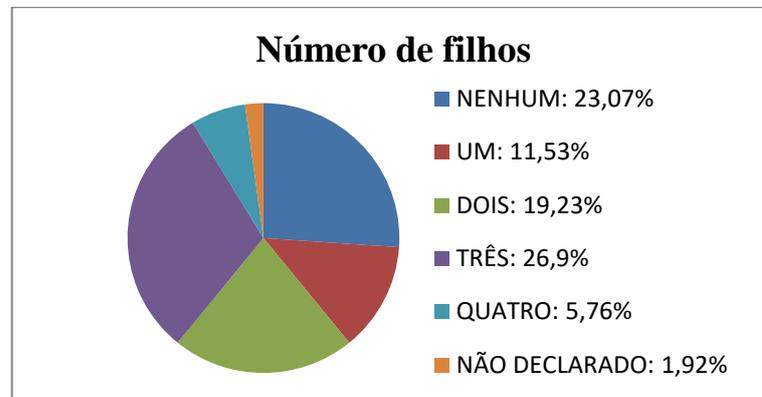


Fonte: Elaboração própria

<sup>39</sup> Endereço eletrônico: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>

Metade desses alunos são casados e a outra metade é composta majoritariamente por solteiros, seguidos de viúvos.

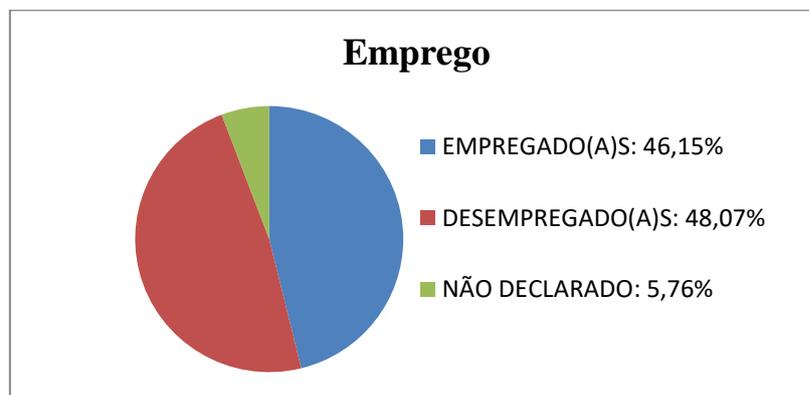
Gráfico 11 - Dados relativos ao número de filhos dos alunos-participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Quase dois terços dos cinquenta e dois (52) alunos têm filhos. Isso mostra que o cuidado com esses filhos pode figurar como uma das principais razões para a falta de assiduidade, atrasos e, muitas vezes para justificar o abandono do curso.

Gráfico 12 - Dados relativos à taxa de desemprego dos alunos-participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Além disso, mais da metade dos estudantes se encontra desempregada. A situação de desemprego acarreta muitos dos problemas elencados na seção anterior devido à escassez de recursos. Assim, desenha-se um cenário intrincado, no qual aparecem componentes que, ao coexistirem, representam um enorme impasse para a permanência do aluno da EJA na escola.

Foram, também, apontados alguns outros elementos dificultadores da permanência e do êxito dos alunos nos cursos EJA, como pode-se verificar nos gráficos a seguir. Além disso,

vários desses alunos que ainda permanecem na escola, já pensaram em desistir do curso em algum momento e, outros declararam que já se abstiveram das aulas por estarem desmotivados e/ou cansados. Os dados<sup>40</sup> apresentados podem ser visualizados, em seus números exatos, nos gráficos a seguir.

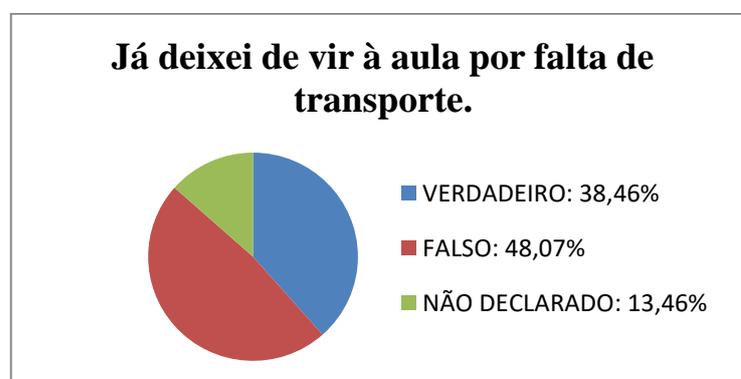
Gráfico 13 - Quantitativo de aluno(a)s que faltam às aulas por não ter onde deixar os filhos



Fonte: Elaboração própria

O cuidado com os filhos é um dificultador da assiduidade para quase um quarto dos alunos. Esse dado revela a falta de uma rede de apoio que possibilite o êxito e permanência de parte desses alunos na escola. Muitas vezes, as formas encontradas para resolver esse impasse, é deixar os filhos na casa de vizinhos, parentes ou, em alguns casos, até mesmo sozinhos em casa. Políticas públicas que previssem, por exemplo, a oferta de creche nos Institutos Federais, seria uma solução segura para esses casos.

Gráfico 14 - Quantitativo de aluno(a)s que faltam às aulas por falta de transporte



Fonte: Elaboração própria

<sup>40</sup> Fonte: dados retirados dos questionários aplicados aos alunos participantes. O modelo do questionário encontra-se no Apêndice E deste trabalho.

Quase 40% dos alunos participantes da pesquisa revelaram terem deixado de ir às aulas devido à falta de transporte. Segundo eles, Isso acontece, na grande parte das vezes, por falta de dinheiro para a passagem de ônibus. Porém, outros relatos feitos no questionário mostram que são corriqueiros casos como os de alunos que vão à escola de bicicleta e, devido a fortes chuvas, por exemplo, ficam impossibilitados de fazer o trajeto.

Em outros casos, alunos que vão a pé reclamam da falta de segurança ao longo do percurso. Muitos deles narraram que foram assaltados várias vezes e acabam desistindo, ou saindo da aula antes do horário, a fim de retornar mais cedo para casa, o que acarreta perda de conteúdo, atividades e interação.

Gráfico 15 - Quantitativo de aluno(a)s que faltam às aulas devido ao ciúme excessivo do(a) companheiro(a)



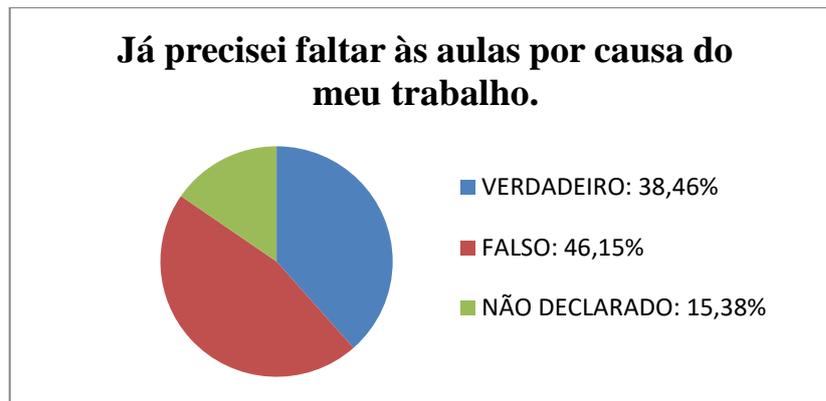
Fonte: Elaboração própria

Outra questão bastante complexa e que atinge majoritariamente as mulheres é o caso de ciúmes dos parceiros. Quase 6% dos estudantes reportaram terem faltado às aulas por esse motivo. É interessante notar que outros 15,3% não declararam se a frase seria verdadeira ou falsa para sua realidade. O fato de não confirmarem nem negarem a afirmação suscita algumas questões: por qual razão não declararam se já haviam faltado às aulas devido a ciúmes do(a) parceiro(a)? Isso indicaria uma omissão por medo de se exporem e serem julgados(as)? Ou isso assinalaria medo da reação dos(as) parceiro(as) caso soubesse que haviam relatado esse fato? Caso realmente a frase não se aplicasse à sua realidade, por que assinalaram “não declarado” ao invés de “falso”?

Apesar de não termos respostas com relação aos 15,3% que não declararam, ainda temos 5,7% de estudantes que, de fato, tiveram perdas escolares devido a esse tipo de problema que é familiar e, também, cultural. Possivelmente uma aproximação entre a escola, a comunidade, e

a família, seria benéfica no sentido de divulgar o ambiente, as propostas e os objetivos da escola junto a esses parceiros e demais membros da família e comunidade em geral. Essa aproximação poderia ocorrer por meio de atividades de extensão, palestras e outras ações voltadas, também, para o público externo. Essas ações poderiam, inclusive, visar ao esclarecimento acerca de temas como o machismo estrutural, violência contra a mulher, dentre outros assuntos pertinentes.

Gráfico 16 - Quantitativo de aluno(a)s que faltam às aulas por motivo de trabalho



Fonte: Elaboração própria

O aluno da EJA é, geralmente, um aluno trabalhador (SILVA; SOUZA; QUEIROZ; ONOFRE, 2019). Por esta razão, há muitos entraves advindos dessa dupla jornada. Muitos dos alunos da EJA trabalham o dia todo e não têm tempo de ir em casa tomar banho ou se alimentar antes do horário das aulas. Isso acarreta cansaço, fome e, muitas vezes os alunos optam por faltar às aulas devido ao excesso de atividades. Além disso, frequentemente eles precisam fazer hora extra no trabalho, o que acontece justamente no horário das aulas.

Ainda, justamente por estarem ocupando vagas em subempregos, há uma alta rotatividade nos mesmos. Isso acarreta, muitas vezes, a mudança abrupta de turno de serviço e, conseqüentemente, choque de horário entre trabalho e escola. Nesses casos, os alunos geralmente optam por permanecerem no emprego em detrimento da escola, já que precisam daquele salário para sua sobrevivência e manutenção da família.

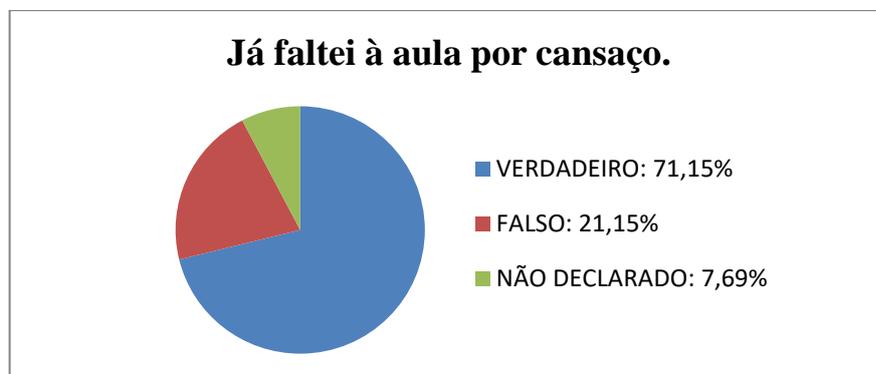
Gráfico 17 - Quantitativo de aluno(a)s que já cogitaram desistir do curso



Fonte: Elaboração própria

Diante de tantos percalços, não causa espanto a possibilidade de desistência escolar desses alunos. De acordo com os dados, mais da metade deles já pensaram em abandonar os estudos e as razões mais comuns são as que foram expostas ao longo desta seção, tais como, cansaço, desemprego, falta de recursos, problemas pessoais, violência, excesso de trabalho, dentre outras.

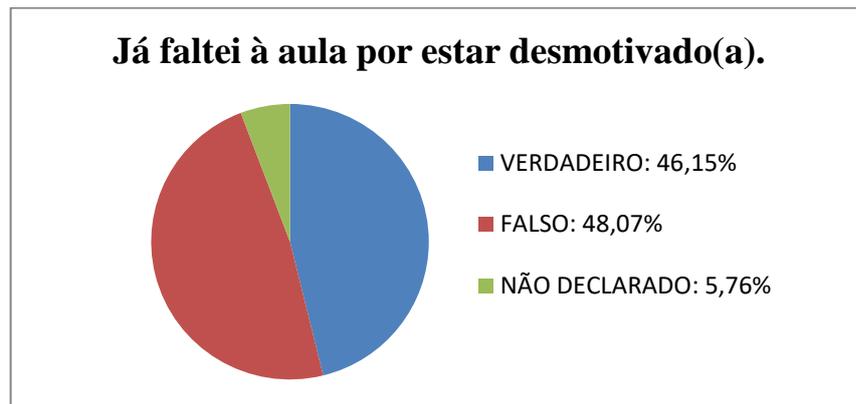
Gráfico 18 - Quantitativo de aluno(a)s que já faltaram às aulas por motivo de cansaço



Fonte: Elaboração própria

Diante de um quadro em que desempenham tantas funções, é natural que o cansaço figure como um importante elemento desmotivador na vida acadêmica desses alunos. Quase três quartos deles relataram terem faltado às aulas por causa do esgotamento. Somado às outras dificuldades que eles têm, relacionadas à adaptação da rotina escolar, cria-se um complicado cenário em que há grandes perdas implicadas ao processo educativo desses estudantes.

Gráfico 19 - Quantitativo de aluno(a)s que já faltaram às aulas por motivo de desmotivação



Fonte: Elaboração própria

Quase metade dos estudantes já faltou às aulas por se sentirem desmotivados. A desmotivação aparece como consequência clara do enfrentamento de tantas situações adversas. As razões apresentadas para justificar a desmotivação e a consequente vontade de desistir do curso são várias e, em sua maioria, recorrentes. As principais queixas, como foram elencadas ao longo desta seção, se referem a uma gama enorme de problemas. Questões familiares, geralmente relacionados à saúde ou cuidado de parentes, falta de acesso à internet, o cuidado diário com os filhos, não ter com quem deixá-los para ir à escola, falta de tempo, desemprego, horas excessivas de trabalho, falta de segurança e transporte adequado são alguns dos motivos apresentados pelos alunos para justificar a falta de motivação. Infelizmente, a maioria dessas questões está alocada fora do campo de alcance da escola, o que dificulta a proposição de ações para minimização dos danos advindos dessa situação de vulnerabilidade social. Silva, Souza, Queiroz e Onofre (2019, p. 3) reforçam essa percepção ao afirmarem que

[a] EJA traz, em seu contexto, a realidade social do indivíduo como elemento de interferência no processo de ensino aprendizagem. Já avançados na idade, os entraves no cotidiano, como a alta de escolas próximas às suas residências, a falta de tempo para o trabalho, gerando cansaço, e também as práticas pedagógicas fora da realidade dos adultos, são elementos que dificultam o processo de escolarização.

Além disso, é importante refletir sobre aqueles alunos que, de fato, desistiram. As taxas de evasão na EJA são enormes e fonte de constante preocupação e medidas de ação da instituição para a retenção desses alunos. De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha<sup>41</sup> de 2018 e 2019, referentes aos anos de 2017 e 2018, respectivamente, as taxas de evasão nos cursos EJA, nos campi do IFG foram as que estão no quadro a seguir.

<sup>41</sup> Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html> e em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>

Quadro 10 - Dados da evasão nos cursos EJA, nos campi do IFG

<b>Câmpus</b>	<b>Evasão na EJA em 2017 (%)</b>	<b>Evasão na EJA em 2018 (%)</b>	<b>Câmpus</b>	<b>Evasão na EJA em 2017 (%)</b>	<b>Evasão na EJA em 2018 (%)</b>
<b>Águas Lindas</b>	16,3	8,9	<b>Inhumas</b>	43,9	34,7
<b>Anápolis</b>	21,5	38,2	<b>Itumbiara</b>	44,4	30,8
<b>Aparecida de Goiânia</b>	26,4	23,4	<b>Jataí</b>	34,7	26,2
<b>Cidade de Goiás</b>	20,4	32,6	<b>Luziânia</b>	10,4	33,3
<b>Formosa</b>	28,8	27,0	<b>Senador Canedo</b>	40,0	2,5
<b>Goiânia</b>	34,1	27,0	<b>Uruaçu</b>	34,8	31,7
<b>Goiânia Oeste</b>	12,8	2,9	<b>Valparaíso</b>	29,2	17,5

Fonte: Elaboração própria

O quadro acima mostra os elevados números da evasão dos alunos da EJA no IFG, o que ilustra a consequência da somatória de elementos que atravancam a permanência e êxito desses alunos na escola sobre os quais tratei ao longo deste capítulo. Esse é um saldo que expõe a ineficácia de um sistema que não consegue ofertar uma estrutura que abarque as diversas demandas dessa realidade de ensino. É interessante notar que, tanto em 2017 quanto em 2018, praticamente dois terços dos campi do IFG ficaram acima da média nacional de evasão na EJA<sup>42</sup> nos Institutos Federais, chegando a alarmantes números acima de 40% em alguns campi. Apesar de haver inúmeros esforços das unidades no sentido de propor ações de retenção desses alunos, há uma gama de complexidades que, como expus anteriormente, estão fora do campo de ação da instituição.

Na próxima seção, apresento algumas pesquisas sobre a EJA no Brasil.

## 2.4 Estudos sobre a EJA

Existe uma gama de pesquisas realizadas a respeito da EJA em diversas áreas do conhecimento. Ao digitar a palavra-chave “EJA”<sup>43</sup> no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>44</sup>, por exemplo, aparecem 2.886 resultados. De acordo com os números apresentados

<sup>42</sup> Esses dados estão apresentados no Quadro 9 desta tese.

<sup>43</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> Acesso em 09 mar. 2020

<sup>44</sup> A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma fundação ligada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC) que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o território nacional.

por essa plataforma, houve uma crescente produção acerca do tema de 2015 a 2018, cujo ápice foi de 359 trabalhos acadêmicos, e uma queda considerável em 2019, contando com 222 estudos.

É importante ressaltar que uma parcela dessas teses e dissertações não traz a EJA como foco da pesquisa. Muitas vezes ela aparece como palavra-chave devido ao fato de o estudo ter sido realizado nesse contexto, mesmo não havendo um aprofundamento sobre a natureza de sua realidade. Além das teses e dissertações inscritas no banco da CAPES, há também uma série de artigos publicados em diversos periódicos científicos sobre essa modalidade. Desse modo, é relevante vislumbrar sobre o que tratam alguns dos trabalhos que aludem à EJA, haja vista que isso possibilita compreender quais caminhos têm trilhado os pesquisadores acerca do tema até o presente momento.

A fim de fazer um recorte dentro da vastidão temática abordada nesses estudos, selecionei alguns trabalhos que dialogam em alguma medida com os aspectos que discuto nesta tese. Assim, apresento pesquisas que tangenciam as especificidades da EJA, a formação docente, o ensino de línguas estrangeiras, os materiais didáticos e a evasão escolar, dentre outros tópicos.

Como foi visto ao longo deste capítulo, a EJA é uma modalidade repleta de especificidades e demanda um atendimento que supra suas necessidades. Desse modo, há pesquisas que tratam dos materiais didáticos por considerarem esse um importante aspecto que deve ser observado. A esse respeito, Santos (2010) desenvolveu uma proposta de produção de materiais didáticos de língua inglesa para um curso de EJA no Instituto Federal. Esse autor afirma que a produção de materiais proposta por ele, e guiada teoricamente pela Abordagem Comunicativa, pelo Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e pelo Ensino de Línguas para Fins Específicos, gerou resultados satisfatórios: oportunização de um ensino centrado nos alunos, estimulação do engajamento dos aprendizes a partir de um processo de aprendizagem por experimentação. O autor sublinha, ainda, a necessidade de que haja um processo permanente de criação de materiais didáticos adequados a cada situação e estilo de aprendizagem dos estudantes da EJA.

Ainda a respeito dos materiais didáticos utilizados com as turmas da EJA, Tonelli e Clevelares (2015) fazem uma Análise de Conteúdos do Cadernos do Proeja, material elaborado em 2009, destinado especificamente a esse segmento e ressaltam a importância da elaboração de material didático que atenda às especificidades da EJA, afirmando que nesse material devem ser observadas as características que contemplem a formação dos alunos dessa modalidade de ensino.

Para tanto, Tonelli e Clevelares (2015, p. 5), informam que

[...] foram observados os aspectos que contemplam a formação do indivíduo jovem e adulto, não somente nos aspectos programáticos pertinentes a cada disciplina, mas também nos aspectos socioculturais do público atendido. [...] a forma como os conteúdos disciplinares dispostos no material dialogam com as especificidades da EJA em relação à integração, à equalização e à qualificação dos seus sujeitos, considerando a contextualização, a articulação dos conhecimentos prévios, a demonstração textual e as atividades propostas.

A adequação às singularidades da EJA é uma questão que perpassa várias esferas da modalidade, e o material didático é um tópico importantíssimo, uma vez que ele traz em si aspectos culturais importantes para a identificação, ou não, dos alunos com aqueles conteúdos. Como afirmam as autoras, é de suma importância a observação desses aspectos inclusive para a constituição sociocultural desses aprendizes. Elas apontam ainda que é positiva a iniciativa da elaboração de um material direcionado para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que isso denota, dentre outras coisas, uma mudança na postura dos professores que lidam com esse contexto, já que estariam mais atentos e sensíveis a essas particularidades.

Essa sensibilidade está atrelada não apenas a uma capacidade individual de enxergar as necessidades dos outros, nesse caso, dos alunos da EJA, mas, também, à necessidade de que seja dada visibilidade a essa modalidade e seus sujeitos. Assim, adentro na questão do apagamento da EJA nos cursos de graduação e na ausência de cursos posteriores que se dediquem a ela.

Outros aspectos acerca desse tema foram abordados por Brum (2019), autora que investigou em que medida uma proposta de formação continuada possibilitou a construção de uma prática pedagógica multiletrada em língua inglesa, no contexto da EJA, em Santa Maria, RS. Seu estudo apontou que, por meio do aperfeiçoamento pedagógico dos professores-colaboradores, a aprendizagem de língua inglesa se tornou mais significativa para os alunos da EJA. Essa autora conclui, também, que a prática colaborativa entre a escola pública e a universidade fomenta a construção e reformulação de novas práticas pedagógicas que possibilitam transformações para todos os envolvidos. Ela argumenta, ainda, que “a reconfiguração das representações dos professores, levou-os a perceber ‘vivência, experiência e conhecimento de mundo que o jovem e o adulto trazem, promovendo e expandindo a integração desse jovem’ (MONTE MOR, 2010, p. 30) na disciplina de língua inglesa” (BRUM, 2019, p. 244).

Ainda a respeito da formação docente, Weber e Schwertner (2017) apresentam um estudo que mostra que nenhuma das 10 professoras participantes da pesquisa tiveram

conhecimento sobre essa modalidade durante a graduação, e que a conheceram a partir da prática propriamente dita. Apesar dos percalços, essas docentes se reconhecem como professoras da modalidade e, devido a isso, permanecem atuando.

Ainda no tocante ao desenvolvimento docente, Soares (2011) publicou resultados de uma pesquisa sobre as especificidades da formação do educador de jovens e adultos, por meio da análise de quatro propostas ligadas à UFPB, à UnB, à UFMG e ao CMET Paulo Freire – Centro Municipal de Educação do Trabalhador, do município de Porto Alegre. Segundo ele, foi possível observar que tanto a história, quanto o tempo de existência de cada um dos projetos impactaram na formação inicial e continuada dos educadores. Soares (2011, pp. 307-308) ponderou sobre a relevância de se considerar as especificidades da EJA na construção de uma proposta de trabalho a ser desenvolvida com esse público:

[a] construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos (SOARES, 2011, pp. 307-308)

Dessa forma, esse autor sublinha a necessidade de atendimento das necessidades básicas dos alunos da EJA, e de que haja a inserção do estudo da modalidade nos cursos de licenciatura, bem como sejam ofertados cursos de formação continuada voltados para essa categoria, especificamente.

Soares (2011, p. 315) aponta que um dos desafios com relação às políticas públicas voltadas para a EJA, está na profissionalização dos educadores. Segundo ele, “a falta de concurso público direcionado à EJA contribui para que o campo reproduza o amadorismo e o imprevisto no enfrentamento de suas questões”. Ele ressalta, também, a relevância desse apoio político no sentido de viabilizar a permanência desses alunos nos bancos escolares:

[s]e a conquista de vagas para jovens e adultos é uma concretização do direito à educação, a permanência desses alunos na escola depende da qualidade dessa oferta. Uma política que venha ampliar os avanços já conquistados, considerando a dura realidade desses sujeitos, certamente contribuirá para a permanência dos educandos e a qualidade da educação. (SOARES, 2011, p. 315)

Além da importância do cuidado com a permanência dos alunos da EJA na escola, relatada por Soares (2011), há também pesquisas que advertem para a necessidade de facilitar o acesso desses alunos ao ensino de línguas estrangeiras. Viñal Junior (2014), cuja pesquisa trata da não inclusão da EJA como unidade temática no projeto dos cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), destaca, dentre outras coisas, a importância do ensino de línguas como uma ferramenta de inclusão social para o público dessa modalidade. Segundo ele, a inclusão de estudos sobre a EJA deve acontecer nos cursos de formação inicial não apenas pelos professores de estágio, mas deve abarcar, também, uma discussão sobre a oferta do ensino de línguas estrangeiras. Segundo ele,

[o] ensino de línguas estrangeiras no contexto do ensino da educação de jovens e adultos pode promover a inclusão social desde o momento em que professores considerem as representações que este alunado tem da escola, da aprendizagem e de si mesmos. Nesse processo, os alunos da EJA podem tornar-se capazes de ampliar suas fronteiras e se sentirem instigados a buscar novos conhecimentos. (VIÑAL JUNIOR, 2014, p. 153)

Viñal Junior (2014) reitera a necessidade de haver várias frentes a fim de que ocorra o reconhecimento da importância da oferta de LE na EJA, dentre elas: a contribuição de políticas públicas que viabilizem aos alunos da EJA o acesso, o contato e a oferta do ensino de LEs, o envolvimento de várias esferas empenhadas nesse processo, a sensibilização tanto dos professores de LEs, quanto dos estagiários, sobre a relevância do ensino de LE para o público dessa modalidade, a promoção de cursos de aprimoramento e formação continuada por parte das universidades e secretarias de educação, a conscientização dos futuros licenciados sobre a importância social do ensino de línguas para o público da EJA e a colaboração de diretores de escolas para a construção de uma grade escolar que comporte as LEs e facilite seu acesso pelos alunos da EJA em horários viáveis para eles.

O papel e o espaço da LE nesse cenário também são discutidos por Labella-Sánchez e D'Andrea (2008). Essas autoras compartilham suas experiências com a EJA no Colégio de Aplicação da UFRGS e percebem que um dos motivos pelos quais houve um bom desenvolvimento do ensino de LE nesse contexto, ocorreu por causa das reuniões semanais entre os professores das áreas de LE e, também, com os profissionais das outras áreas. Esses encontros, segundo as autoras, criaram uma atmosfera que propiciou constantes trocas e reflexões sobre a prática docente. Elas acrescentam que essa troca de experiências “gerou uma grande integração entre os componentes curriculares (...) [e que] isso se deveu ao fato de termos trabalhado com temas geradores, que não apenas serviram como “bússola”, mas também como

base para a elaboração dos conteúdos”. (LABELLA-SÁNCHEZ; D’ANDREA, 2008, p. 440). Elas alertam, portanto, para a inegável melhoria na qualidade de ensino ofertada para a EJA quando há diálogo, trocas e discussões entre as pessoas que ali atuam, sejam professores, diretores, coordenadores, entre outros.

Ao considerar todo o imbricado universo dos alunos da EJA, há, também, estudos que tratam dos efeitos dos discursos no processo de ensino-aprendizagem deles. Dionisio (2009), por exemplo, analisou as implicações do discurso da escola em relação à suposta falta de aptidão dos alunos da EJA. O título do seu trabalho faz alusão a esse discurso: “‘Eles não falam nem português’: questões ideológicas que influenciam a aprendizagem de inglês na EJA”. A autora mostra que, devido às relações estabelecidas entre os enunciados, podem haver deslocamentos significativos que acarretam uma derivação de sentidos que, quando mal compreendidos, podem emperrar o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor de língua inglesa e, assim, prejudicar o processo de aprendizagem do aluno de EJA. A autora enfatiza que “um fator que pode influenciar esse aprender adulto é a questão da baixa autoestima e do autoconceito negativo. São aspectos que devem ser trabalhados [...] pelo professor para que não se torne mais um motivo de exclusão desse aluno”. (DIONISIO, 2009, p. 27).

A respeito da exclusão dos alunos da EJA, há pesquisas que tratam especificamente da evasão escolar nesse contexto, resultado de um processo multifatorial. Como apresentei no Quadro 10, o número de alunos que evadem dos cursos EJA, no IFG, é alto e alarmante, e essa realidade é ainda mais agravada em outras regiões do país, como foi mostrado no Quadro 9. Silva, Souza, Queiroz e Onofre (2019), por exemplo, discutem as causas da evasão na EJA e elencam dois principais fatores para isso: os aspectos socioculturais, somados às relações familiares e econômicas e, também, métodos de ensino aplicados em sala de aula que não são adequados ao perfil dos alunos dessa modalidade. Vimos, nos dados que expus no item 2.3.1.1, que há evidências que corroboram as percepções desses autores.

Desse modo, ao vislumbrar o conteúdo de algumas pesquisas sobre a EJA, percebe-se um fio condutor que as une e que corrobora com os dados e percepções apresentados nesta tese, tais como as questões de ordem socioeconômica e cultural, a evasão escolar, a necessidade de adequação às especificidades dessa modalidade em diversas frentes e a escassez de formação docente direcionada ao trabalho com a EJA, especificamente.

Ao longo deste capítulo, apresentei um histórico da EJA no Brasil, mostrei as interfaces entre essa modalidade e a EPTT, cujos princípios a guiam e estabelecem os propósitos dela dentro dos Institutos Federais, tracei o perfil dos alunos e illustrei os percalços enfrentados no processo de escolarização deles, mostrei os principais documentos que regem o IFG e o modo

como a EJA aparece nesses registros e, por fim, listei algumas pesquisas realizadas sobre essa temática no intuito de expor quais aspectos dela têm sido abordados em trabalhos acadêmicos e, também, revelar como as questões que influenciam no modo como a EJA existe é comum a diversos contextos e regiões do país, figurando assim, como questões inerentes à constituição sócio-histórica, discursiva e cultural dessa modalidade.

No próximo capítulo, apresento e analiso os dados gerados para esta tese e discuto as (auto)representações dos professores de línguas estrangeiras que trabalham com a EJA no IFG.

### 3 O QUE SIGNIFICA SER PROFESSOR DE LE NA EJA, NO IFG? – (AUTO)REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES DOCENTES

*“Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”.*  
(WOODWARD, 2000, pp. 17-18)

A epígrafe com a qual inicio este capítulo me faz pensar sobre quão belo e rico é o processo de ser e de se tornar quem se é/ou pode vir a ser. Acredito que a beleza disso reside, especialmente, na impermanência, no modo fugaz como, continuamente, deixamos de ser uma coisa e nos tornamos outra. Meu fascínio pela transitoriedade da identidade foi o que me instigou a querer entender mais profundamente como e por que esses processos acontecem. Quem somos? Por que somos assim? Por que temos tantos perfis identitários concomitantemente? O que podemos vir a ser? Essas perguntas, dentre tantas outras, me fazem questionar diariamente minha identidade como pessoa, como profissional, como ser humano situado em um tempo e espaço tão efêmeros. Pensar na minha identidade profissional, especificamente, e na forma como ela vem se transformando paulatinamente ao longo dos anos, me instiga a querer compreender melhor esses percursos.

Ao propor uma análise discursiva acerca da construção das identidades docentes de profissionais que trabalham com a EJA, lancei mão de alguns conceitos essenciais a este propósito. A primeira dessas concepções é a de identidade. Vários estudiosos desenvolveram pesquisas acerca das identidades e do modo como elas são construídas. Alguns dos trabalhos que considero relevantes nesse campo são aqueles desenvolvidos por Hall (1996; 2000; 2019), Tadeu da Silva (1999; 2000; 2019), Woodward (2000), Rajagopalan (1998), Bhabha (1998) e Bauman (1999; 2003). Além disso, utilizo nesta tese tanto os conceitos de representação (HALL, 2013; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; CELANI; MAGALHÃES, 2002; TELLES, 2004; RAJAGOPALAN, 1998;) quanto de discurso (FOUCAULT, 1994; 1995; 1996a; 1996b; 2000; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2008) por entender que há entre eles uma correlação fulcral, uma vez que as representações vêm à tona a partir dos discursos. Os estudos de cada um desses autores fornecem especificidades teóricas que são muito importantes para o desenvolvimento da análise que proponho.

Além disso, pesquisas acerca da realidade da EJA, realizadas a partir de diferentes perspectivas, também serviram como base para uma compreensão mais diversificada e

abrangente sobre o tema estudado. Dentre elas, cito estudos acerca de materiais didáticos (SANTOS, 2010; TONELLI; CLEVELARES, 2015), formação de professores (SOARES, 2011; WEBER; SCHWERTNER, 2017; BRUM, 2019), ensino-aprendizagem de LE (LABELLA-SÁNCHEZ; D'ANDREA, 2008; VIÑAL JUNIOR, 2014), discurso (DIONISIO, 2009), evasão escolar (SILVA; SOUZA; QUEIROZ; ONOFRE, 2019), dentre outros. Apresento, na próxima seção, uma exposição dos conceitos sobre os quais alicerço este estudo.

### 3.1 Identidade, Representações e Discurso

Pensar no conceito de identidade nos remete a uma grande riqueza polissêmica. De acordo com o dicionário Houaiss (2001, p. 1.565), algumas das possíveis acepções desse termo são:

**Identidade** *s.f.* [...] **1** estado do que não muda, do que fica sempre igual <a i. das impressões digitais revelaram o assassino> **2** consciência da persistência da própria personalidade <crise de i.> <perda de i.> **3** o que faz que uma coisa seja a mesma (ou da mesma natureza) que outra <eles têm i. de pensamento> **4** conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graça às quais é possível individualizá-la [...]. (Itálico no original)

Os significados contidos no verbete apresentado anteriormente estão inseridos em uma visão moderna e estruturalista, na qual o termo “identidade” se aproxima daquilo que é estático, fixo e permanentemente identificável. Nesse sentido, identidade remete a identificar por meio daquilo que é igual, perene, imutável.

Esta tese, entretanto, se desenvolve justamente em uma perspectiva oposta, ou seja, pós-moderna, pós-estruturalista. Concebo identidade como um processo de construção paulatino, como algo mutável, líquido, modificável, fragmentado, cambiável, dinâmico, ambivalente. A identidade é um tema bastante polissêmico, discutido por diversas áreas do conhecimento, tais como a sociologia, a filosofia, a psicologia, a linguística, dentre outros. Portanto, o conceito de identidade que embasa as análises feitas neste trabalho está calcado, mais especificamente, nas teorias acerca da construção identitária desenvolvidas por Hall (1996; 2000; 2019), Tadeu da Silva (1999; 2000; 2019), Woodward (2000), Rajagopalan (1998), Bhabha (1998) e Bauman (1999; 2003).

Hall (2019, pp. 10-11) expõe três concepções de identidade: do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Em linhas gerais, o sujeito do Iluminismo trazia uma concepção bastante individualista do sujeito e de sua identidade, tendo como centro

essencial do “eu”, a identidade de uma pessoa. Na perspectiva do sujeito sociológico, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o ‘eu’ e a sociedade”. O sujeito pós-moderno, por sua vez, pressupõe uma identidade que não é fixa, nem permanente.

Ao contrário, ela “torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente, [...] é definida historicamente, [...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2019, pp. 11-12). Nesta tese, interessa essa última concepção de identidade, fruto de uma série de mudanças estruturais que culminou em um sujeito que é fragmentado, composto por várias identidades, cujo processo de identificação “tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2019, p. 11). É importante notar, também, o caráter relacional entre a produção das identidades, os discursos e as relações de poder. Para Hall (2000), as identidades são produzidas dentro do discurso. Segundo esse autor,

[...] nós precisamos compreendê-las [as identidades] como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, pp. 109-110)

Assim, considerando que as identidades se constroem a partir desses discursos, é necessário examinar as relações de poder que os gerenciam e, também, as condições históricas contextuais que os permeiam. Nessa perspectiva, as identidades são justamente a “marcação da diferença” e não o conceito tradicional de algo único ou igual.

Bhabha (1998), por sua vez, discute filosoficamente o conceito de identidade enquanto autorreflexão. Este autor afirma que “para a identificação, a identidade nunca é um *a priori*, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade” (BHABHA, 1998, p. 85). Bauman (2003) acrescenta que o processo de formação das identidades ocorre na busca pela identificação de diferenças singulares. Esse autor afirma que

[...] identidade significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. E, no entanto, a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades (...) (BAUMAN, 2003, p. 21).

De acordo com Bauman (2003), a identidade, portanto, é considerada ambivalente e líquida e possui um caráter contrastivo. Hall (1996, p. 70), por sua vez, acrescenta que “as identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação e sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história”. Destarte, a identidade “cultural” seria representada pelas características autoatribuídas pelo indivíduo, uma vez que ele se percebe como pertencente à determinada cultura.

Do mesmo modo, as (auto)representações se referem às características que a própria pessoa se autoatribui, ou seja, aqueles aspectos que ela acredita serem verdadeiros sobre si. As representações, por sua vez, dizem respeito ao que nos é imputado por outrem, se refere ao que pensam sobre o que somos.

A identidade social, assim, pode ser percebida a partir de uma perspectiva interacional e contrastiva. Nessa esteira desse pensamento, Maher (1996, p. 21) afirma que “é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou”. Ou seja, é por meio do contato e a partir das comparações feitas entre o “eu” e o “outro” que a identidade é constituída e realizada.

Desse modo, percebemos três noções distintas, porém complementares, do que seja a identidade. Para Hall (1996), ela é compreendida como uma “diáspora”, pois reproduz a noção de fragmentação, típica da pós-modernidade; na perspectiva de Bauman (2003) ela é percebida como uma “ambivalência líquida”, devido à sua natureza cambiável, dinâmica e instável; e, finalmente, a concepção de Bhabha (1998), a configura como um “problema de caráter binário”, já que a compreende ora como “produto cultural”, ora como “problema psíquico”, sendo a primeira visão uma indicação da realidade e a segunda uma problemática psicanalítica de identificação.

De modo geral, nesses três autores a identidade aparece como algo que é movido por incertezas e crises. Acrescento, ainda, as importantes contribuições de Rajagopalan (1998) sobre o conceito de identidade. Para esse linguista, identidade e língua estão intrinsecamente ligadas:

[a] identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41)

Além dos conceitos de identidade apresentados anteriormente, é também relevante para este trabalho a concepção de “identidade profissional”. De modo análogo ao conceito de identidade apresentado aqui, a identidade profissional também é entendida como “múltipla, diferenciada e dinâmica” (TELLES, 2004, p. 59). Ou seja, tanto os conceitos de identidade quanto de identidade profissional estão pautados na noção de algo que não é fixo, que é multifacetado e que se constitui a partir de diversos elementos.

Para Telles (2004), há “um conjunto de referências, de marcas existenciais que compõem a identidade profissional”. Isto é, ela é formada a partir de um mosaico de experiências e informações disponíveis no mundo que nos cerca. Este autor sublinha ainda que

[e]la se produz em contextos de situação de aprendizagem (dentro ou fora da escola, da sala de aula). Dependerá, portanto, de algumas referências universais, como a definição de contexto de aprendizagem, questões de gênero, etc, mas não se reduz a elas. (TELLES, 2004, p. 59)

A produção da identidade profissional é, portanto, condicionada ao cenário no qual ela acontece e sua configuração depende das circunstâncias às quais ela está exposta. A esse respeito, a partir da Linguística Aplicada, Celani e Magalhães (2002, p. 321) acrescentam que “discutir as identidades profissionais dos professores do ensino público implica [...] a discussão do conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social e, portanto, como cultura”.

Em outras palavras, a fim de se discutir identidade profissional no ensino público, é necessário esmiuçar e compreender os saberes produzidos pela instituição escola. São esses saberes que determinam, em certa medida, a forma como essas identidades profissionais se configurarão.

O estudo sobre as representações é desenvolvido por diversos pesquisadores de áreas de conhecimentos distintos, e aqui cito apenas duas delas. Na Linguística Aplicada: Rajagopalan (1998); Celani e Magalhães (2002) e Telles (2004); e nos Estudos Culturais: Hall (2013), Tadeu da Silva (1999; 2000; 2019) e Woodward (2000). Hall (2013, p. 1) afirma que a “representação conecta significado e língua à cultura”<sup>45</sup>. Ou seja, ela funciona como uma espécie de tear que entrelaça essas três dimensões, fazendo com que o que é dito não seja apenas um amontoado de palavras com seus próprios sentidos isolados, mas, sim, uma rica amálgama de significados, minuciosamente construída e constituída dentro de uma cultura específica.

---

<sup>45</sup> Tradução feita por mim. No original: “[r]epresentation connects meaning and language to culture”. (HALL, 2013, p. 1)

Além disso, esse autor explica que

[r]epresentação é a produção de significado por meio da língua. Na representação, argumentam os construcionistas, usamos sinais, organizados em línguas de vários tipos, para comunicar significativamente com os outros. Línguas podem usar sinais para simbolizar, significar ou referenciar objetos, pessoas e eventos no chamado mundo ‘real’. Mas elas podem também referenciar coisas imaginárias e mundos de fantasia ou ideias abstratas que não são, em nenhum sentido óbvio, parte do nosso mundo material. (...) A língua não funciona como um espelho. Significado é produzido dentro da língua, dentro e através de vários sistemas representacionais que, por conveniência, chamamos de ‘línguas’. Significado é produzido pela prática, o ‘trabalho’, da representação.<sup>46</sup> (HALL, 2013, p. 14)

Isto posto, constata-se um atravessamento mútuo entre língua e representações. A língua não apenas perpassa as representações como, também, é a base sobre a qual elas se formam. É dela que são retirados os elementos que as fundam e é pelo processo de formação delas que os significados são produzidos dentro da língua e da cultura que a permeia. Como Rajagopalan (1998) evidenciou, há uma implicação mútua entre as identidades da língua e do indivíduo, uma vez que ambas estão em fluxo constante. Assim, as representações, consideradas enquanto produção de significado por meio da língua, também se encontram imbricadas nessa amálgama. Portanto, as identidades e as representações se entrelaçam à língua e são produzidas por meio dela.

Celani e Magalhães (2002, p. 321) destacam que há um conjunto de elementos referentes às teorias do mundo físico, às normas, aos valores e símbolos do mundo social e às expectativas do agente sobre si mesmo como ator que compõem o conceito de “representações”. Na área de ensino, especificamente, é de suma importância a realização de mais estudos que tratem sobre os discursos docentes e, a partir disso, enfoquem as representações das identidades desses profissionais. No bojo da discussão sobre a natureza das representações, Tomaz Tadeu da Silva (2019, pp. 193-194) esclarece que

[a] representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. (TADEU DA SILVA, 2019, pp. 193-194)

---

<sup>46</sup> Tradução feita por mim. No original: “Representation is the production of meaning through language. In representation, constructionists argue, we use signs, organized into languages of diferente kinds, to communicate meaningfully ith others. Languages can use signs to symbolize, stand for or reference objects, people and events in the so-called ‘real’ qorld. But they can also reference imaginary things and fantasy worlds or abstract ideas which are not in any oubvious sense part of our material world. (...) Language does not work like a mirror. Meaning is produced within language, in and through various representational systems which, for convenience, we call ‘languages’. Meaning is produced by the practice, the ‘work’, of representation”.

Esse autor ressalta, também, o caráter constituidor e formativo da linguagem, lembrando que, desse modo, “o discurso e a representação se vinculam com o poder”. Para ele, “os processos, os dispositivos, os suportes, os meios de representação são dependentes, pois, do poder e, ao mesmo tempo, têm efeitos de poder” (TADEU DA SILVA, 2019, p. 193). Neste trabalho, portanto, compreendo a noção de “representação” como a produção de sentido, a conceituação e reflexão realizadas pelos participantes da pesquisa.

Celani e Magalhães corroboram essa vinculação entre representações e relações de poder e acrescentam que

[a]s representações do agente sobre seu saber, seu saber fazer e seu poder para agir são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem. (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321)

À vista disso, entendo o processo de produção das representações como algo situado política, cultural, ideológica e sócio-historicamente. Portanto, determinadas pelas relações de poder às quais estão sujeitas. Ou seja, é a partir do que permitem essas relações que tais representações são produzidas do modo como são.

Nesse sentido, é importante lembrar que o exercício do poder

é um modo de ação de alguns sobre outros. [...] só há poder exercido por “uns” sobre os “outros”; o poder só existe em ato [...] uma relação de poder [...] se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre a qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. (FOUCAULT, 1995, pp. 242-243).

Portanto, as relações de poder, para Foucault, não residem em uma ingênua relação dual na qual um comanda e outro obedece. Para esse filósofo, essas relações estão diluídas no cotidiano, existem em microesferas de atuação e pressupõem, inclusive, que haja sujeitos livres para que o exercício de poder aconteça. Mais que isso, o poder não existe por si só, enquanto ato, mas se traduz nas relações entre esses indivíduos livres.

E é justamente esse “campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” mencionado por Foucault (1995) que interessa observar nesse estudo.

A respeito da resistência, Foucault (2003a) explica que

[...] as relações de poder suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência; porque há possibilidade de resistência e resistência real, o poder daquele que domina trata de manter-se com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior a resistência. Deste modo, é mais a luta perpétua e multiforme o que eu trato de fazer aparecer do que a dominação obscura e estável de um aparato uniformizante. (FOUCAULT, 2003a, p. 232)

Portanto, a resistência é inerente às relações de poder, é parte constitutiva delas. Foucault (1995, p. 248) acrescenta ainda que “toda estratégia de confronto sonha em tornar-se relação de poder; e toda relação de poder inclina-se, tanto ao seguir sua própria linha de desenvolvimento quanto ao se deparar com resistências frontais, a tornar-se estratégia vencedora”.

Além disso, são justamente as nuances dos embates travados dentro dessas relações que devem ser evidenciadas. Sampaio (2006) corrobora a percepção do caráter codependente e indissociável que há na relação entre resistência e poder. Segundo essa autora,

Foucault afirma (...) que ‘a resistência é anterior ao poder’, e a definição de anterior como antes ou adiante leva a crer que esta só é possível no próprio acontecimento. Ou seja, a resistência não se refere a uma essência, mas ao acontecimento como procedimento absoluto e produtor de liberdade. (SAMPAIO, 2006, p. 19)

Nessa perspectiva, discurso, na compreensão foucaultiana, representa uma teia de significados que se atravessam e que só existem a partir de um “arquivo” que determina o que pode ou não ser dito em determinado contexto e tempo. São, portanto, as relações de poder que determinam o que está ou não disponível neste “arquivo discursivo”. Assim, a identidade seria formada não por uma, mas por várias representações, resultando em um processo de significação híbrido, no qual múltiplas vozes coexistem. Woodward (2000) ilustra essa relação ao destacar que identidades são estabelecidas por meio do processo cultural das representações. Segundo esta autora,

[a] representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2000, p. 17)

Nessa esteira de pensamento, as representações abarcam os elementos constitutivos das identidades e são produzidas a partir das relações de poder, ou, como Woodward coloca, dos “lugares a partir dos quais podem falar”. Essas representações revelam fragmentos das identidades que são importantes para a compreensão de qual lugar ocupamos no mundo e como nos percebemos nele. Portanto, é estabelecida uma implicação mútua entre as relações de poder e as identidades, por meio das representações que as constituem. Essa imbricação ocorre à medida que as relações de poder e os movimentos de resistência que delas decorrem, orientam a produção das representações, agindo, conseqüentemente, também, sobre o processo de construção das identidades.

A esse respeito, é necessário ressaltar a relação intrínseca entre identidade, diferença e representação. Tadeu da Silva (2000) explica que

[a] representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’. (TADEU DA SILVA, 2000, p. 91) (Grifo do autor)

Deste modo, a identidade, que é dotada de significado, precisa ser representada, pois é a partir da representação que ela passa a fazer sentido. Ainda a respeito do papel das representações na constituição das identidades, Tadeu da Silva (1999, pp. 127-128) afirma que

[a] teoria pós-colonial considera a representação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social. É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade.

Nessa perspectiva, é importante frisar o papel central dos discursos na formação dessas representações e, conseqüentemente, na construção das identidades. Assim, além de serem produzidos a partir de um “arquivo discursivo” gerido por relações de poder, os discursos são, também, concebidos

[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008, p. 55) (Grifo do autor)

Destarte, reside nesse “mais”, nisso que vai além da língua e do ato de fala, o que os discursos trazem à tona, o que eles revelam em sua realização. Identificar essas nuances, rachar as palavras e perceber em seu interior significados velados, escondidos, analisar os discursos sobre a EJA e identificar neles as particularidades que revelam “muito mais” do que é dito é a proposta da análise discursiva que guia esta tese. É preciso, portanto, entender que

[...] trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições [...] Um outro problema é o de balizar o que constitui as funções específicas do discurso [...] as funções estratégicas de tipos particulares de acontecimentos discursivos no interior de um sistema político ou de um sistema de poder. (FOUCAULT, 2003b, pp. 255-256)

Assim, é necessário perceber os contextos nos quais esses discursos são produzidos, examinar as relações de poder que administram essas realidades, identificar em que medida, e como, esses discursos se relacionam com o “todo” no qual estão mergulhados. Além disso, é importante lembrar que a análise que desenvolvo nesta tese não tem o intuito de procurar uma origem de enunciados que tratem do que seja a EJA, mas, sim, observar como sua constituição acontece a partir de um recorte específico de enunciados que se relacionam a partir das regras de formação discursiva e que possibilitam a observação dos elementos que participam de sua constituição.

Convém destacar que, para Foucault (2008, p. 133), formação discursiva é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. Ainda a respeito do discurso, o autor ressalta a importância de se analisá-lo considerando os elementos contextuais do momento específico de sua emergência. Ele afirma que

[n]ão é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos de valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude cora a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser reconhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas. (FOUCAULT, 2008, p. 28)

Nesse sentido, o contexto social, político, econômico e cultural no qual os discursos são produzidos é essencial para o entendimento do modo como se entrelaçam e como a EJA se

constitui a partir do que as relações de poder permitem em termos da emergência desses enunciados. Ainda nessa esteira de pensamento, cabe ressaltar que é a necessidade de interrogar a linguagem no intuito de compreender o que ela constrói que importa e, não meramente entender a que ela se remete. Portanto, no decorrer de uma análise discursiva, os sentidos construídos em torno de um objeto devem levar em conta a presença de um sistema de dispersão profundamente marcado pela categoria da contradição. Sob essa acepção, para Foucault, analisar o discurso

[...] é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. (FOUCAULT, 2008, p. 171)

Desse modo, a fim de analisar os discursos acerca da EJA, é preciso observar atentamente essas contradições, perceber como se revelam os sentidos atribuídos a essa modalidade a partir da imbricada teia discursiva que se forma a partir de aspectos históricos, políticos, sociais e culturais determinados pelas relações de poder. Hall (2013) elucida ainda que, para Foucault, o

[d]iscurso [...] nunca consiste em uma frase, um texto, uma ação ou uma fonte. O mesmo discurso, característico do modo de pensar ou do estado de conhecimento de qualquer tempo [...], aparecerá em uma gama de textos, e como forma de conduta, em vários diferentes lugares institucionais na sociedade. No entanto, sempre que esses eventos discursivos ‘referem-se ao mesmo objeto, compartilham o mesmo estilo e... apoiam uma estratégia’ [...], então para Foucault eles pertencem à mesma **formação discursiva**. (HALL, 2013, p. 29<sup>47</sup>) (Grifo do autor)

Nessa perspectiva, fica evidente a natureza múltipla do discurso e como a formação discursiva acontece a partir da recorrência de diversos elementos presentes em “vários lugares institucionais na sociedade” relacionados ao mesmo objeto. Sob esse viés, a formação discursiva na qual os enunciados sobre a EJA emergem não se dá a partir de uma fonte específica, mas, sim, por diversas vias, tais como os discursos dos docentes de LE que trabalham com essa modalidade, dos coordenadores e alunos desses cursos e, também, pelos documentos institucionais.

---

<sup>47</sup> Tradução feita por mim. No original, na íntegra (sem as supressões feitas por mim): “Discourse, Foucault argued, never consists of one statement, one text, one action or one source. The same discourse, characteristic of the way of thinking or the state of knowledge at any one time (what Foucault called *episteme*), will appear across a range of texts, and as forms of conduct, at a number of different institutional sites within society. However, whenever these discursive events ‘refer to the same object, share the same style and ... support a strategy ... a common institutional, administrative or political drift and pattern’ (Cousins and Hussain, 1984, pp. 84-5), then they are said by Foucault to belong to the same discursive formation”.

Nesse ínterim, é importante compreender a imbricada vinculação entre as relações de poder e a constituição dos discursos, bem como a posição central ocupada pelo sujeito na teoria discursiva de Foucault. Esse filósofo coloca como objetivo de suas pesquisas a descoberta sobre como seres humanos se tornam sujeitos (FOUCAULT, 1995). Vilela (2006, p. 114) salienta que, na teoria foucaultiana, a palavra “sujeito” não está associada à ideia de “pessoa”. É utilizada, portanto, a noção de subjetivação enquanto processo. Desse modo, a noção de sujeito para esse filósofo aponta para um caminho que tenta vê-lo não como algo dado definitivamente, mas, sim, como algo “que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história”, devendo esse sujeito ser conhecido “através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (FOUCAULT, 1996b, pp. 10-11).

Portanto, a objetivação está relacionada ao processo pelo qual o sujeito se constitui, ou seja, se configura como o conjunto de relações pelas quais um indivíduo é objetivado como sujeito. A subjetivação, por sua vez, ocorre à medida que o sujeito aceita ou recusa as objetivações que lhe são atribuídas. Assim, do mesmo modo que o processo de objetivação se relaciona às verdades que nos são atribuídas por outrem, a representação é, também, uma expressão social sobre nós. As (auto)representações, por sua vez, emergem quando concordamos e aceitamos as representações que nos são imputadas, da mesma maneira como, no processo de subjetivação, ocorre a admissão das características que nos são atribuídas como verdades.

Sublinho que a escolha do termo (auto)representação para tratar dos discursos dos docentes de LE, se deveu ao entendimento de que ele engloba tanto as formas individuais quanto sociais de representar as identidades materializadas por esses participantes em seus discursos (ARAÚJO, 2017). Portanto, as (auto)representações dizem respeito às características que a própria pessoa se autoatribui, quer dizer, aqueles aspectos que ela acredita serem verdadeiros sobre si. As representações, por sua vez, se referem ao que nos é atribuído por outrem, ao que pensam sobre o que somos.

Foucault (2004b, p. 262) afirma que “chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. Os processos de objetivação e subjetivação são interdependentes e é através deles que se dá a constituição do sujeito, de acordo com Foucault. Assim, os sujeitos, por meio de estratégias de poder, produzem saber sobre sua prática e identidade.

É importante salientar que, para esse filósofo francês, é necessário determinar as condições nas quais “alguma coisa pôde se tornar objeto para um conhecimento possível, como ela pôde ser problematizada como objeto a ser conhecido, a que procedimento de recorte ela pôde ser submetida, que parte dela própria foi considerada pertinente” (FOUCAULT, 2004a, p. 235). Nesse sentido, o processo de objetivação depende dos tipos de saber que estão em pauta.

Portanto, objetivação e subjetivação são dependentes “do seu desenvolvimento mútuo e de sua ligação recíproca se originam o que se poderia chamar de ‘jogos de verdade’: ou seja: não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro ou falso” (FOUCAULT, 2004a, p. 235).

Silva (2018) explana sobre os processos de objetivação e subjetivação e o modo como se dá a constituição do sujeito dentro desse sistema:

[n]o momento em que os indivíduos são submetidos a tecnologias de objetivação e de subjetivação, são também inseridos em complexas relações de poder que produzem saber e que são introduzidas nas ações, nos gestos e nos discursos que permeiam as estruturas sociais. O sujeito, nessa perspectiva, encontra-se preso às complexas relações de poder. O conhecimento de suas estratégias, de seus procedimentos permite uma compreensão mais clarificada dos elementos que, em nossa cultura, funcionam como processos que o subjetivam. (SILVA, 2018, p. 88)

Logo, ao analisar os processos de objetivação e subjetivação, é preciso, também, observar as relações de poder que são intrínsecas a eles e que direcionam as condutas dos sujeitos. Além disso, cabe sublinhar o caráter contextual dos elementos que influenciam a emergência dos enunciados e que revelam as verdades vigentes em um determinado recorte temporal. Silva (2018), explica que

[n]o exercício do poder, saberes são objetivados e funcionam como técnicas de subjetivação. Desse modo, entendemos que os enunciados emergem em conformidade com o verdadeiro de uma época e aquele que os enuncia posiciona-se como autorizado a entrar nessa “ordem do discurso” e materializar sentidos aceitos e valorizados. (SILVA, 2018, p. 88)

Nessa esteira de pensamento, fica estabelecido que para o campo da Análise do Discurso (AD) foucaultiana o sujeito é produzido no interior do discurso e sua identidade resulta dos lugares ocupados nele por esses sujeitos. Sob essa acepção, o sujeito é, portanto, heterogêneo e se constrói conforme o verdadeiro de uma época.

Essa noção de sujeito da AD vem ao encontro da concepção de identidade proposta por Hall (1996) e Bauman (1999; 2003), já que, para esses autores, ela é fragmentada, mutável e dinâmica e se constitui a partir das interações com o outro, assumindo fragmentos dessas outras identidades para a constituição das suas próprias identidades. Diante disso, tendo em vista que o desenvolvimento dessa pesquisa propiciou, dentre outras coisas, a possibilidade de que os docentes participantes do estudo pudessem dizer o que significa para eles ser professor de LE (espanhol e inglês) na EJA, foi possível, a partir disso, evidenciar elementos de suas identidades profissionais.

A esse respeito, Celani e Magalhães (2002) afirmam que

[a]s representações da identidade profissional do professor vêm se transformando com as mudanças socioculturais de forma muito lenta, uma vez que a relação teoria e prática é ainda enfocada de forma hierárquica e tradicional nas universidades e em muitos cursos de formação contínua. Assim, as formas de conceber o profissional docente como o que detém o domínio do conhecimento e o controle dos resultados ainda se mantêm. (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 323)

Desse modo, a participação desses docentes na pesquisa, por meio da escrita de uma narrativa, da participação em uma entrevista e da resposta ao questionário, possibilitou a problematização dos papéis desempenhados ao longo da vida profissional deles. Esse fato promoveu a reflexão e, conseqüentemente, uma maior compreensão da realidade que os permeia, bem como de si mesmos enquanto atores dentro deste processo educativo específico.

A respeito dos efeitos do exercício de falar de si, de sua condição e posicionamento dentro de determinado contexto, Eckert-Hoff (2008, p. 138) afirma que

[p]ermittir o exercício da escritura de si parece evidenciar que, uma vez que o sujeito se e(in)screve, não se segura as fagulhas que explodem no dizer, não se controla a emergência de pontos de identificação, não se consegue impedir o afloramento de momentos de identidade do sujeito, o que lhe permite, inevitavelmente – e aos que se identificam a essa escritura – um saber sobre si. Um saber que pode provocar o estranhamento, rupturas, deslocamentos na formação do professor, no sentido de compreender-se como sujeito (e também o seu aluno), na sua heterogeneidade e complexidade.

Essa autora sublinha a importância da narrativa sobre si mesmo e sua própria história para o desenvolvimento da autopercepção, para o movimento de aprender sobre si enquanto sujeito complexo e heterogêneo. Ela frisa as quebras de paradigma que esse exercício provoca e as novas percepções que surgem a partir disso. Portanto, por meio do exercício da narrativa de si é inevitável o aparecimento das nuances que compõem a identidade dos sujeitos, favorecendo, dentre outras coisas, rupturas e reconfigurações dessas identidades.

Nesse bojo, Rollemberg (2003, p. 253) reforça a importância do processo narrativo para a (re)construção das identidades ressaltando que “as narrativas operam então como instrumentos de construção e reconstrução de nossas identidades sociais, processo esse que é desenvolvido no desenrolar do próprio ato de narrar”. Desse modo, espero que, ao falarem de si e de sua condição enquanto professores de LE (espanhol e inglês) na EJA, esses sujeitos possam (re)pensar a realidade na qual estão inseridos e seus papéis dentro desse contexto.

O conceito de identidade, portanto, pode ser compreendido de diversas maneiras, a depender do viés adotado em cada estudo. A percepção que embasa este trabalho se assemelha àquela dos autores que citei anteriormente (HALL, 1996; 2000; 2019; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 1998; BHABHA, 1998; BAUMAN, 1999; 2003). Posto isto, compreendo identidade como um processo de construção, algo fragmentado, em constante mutação, inacabado, instável e fluido e indissociável da língua.

À vista disso, na seção 3.2, a seguir, analiso os discursos dos docentes acerca da escolha – ou da falta dela – no trabalho com essa modalidade, discorro sobre a representação de que “trabalhar na EJA é um desafio”, aponto os elementos que subjazem essa questão e os analiso à luz do aporte teórico oferecido pelos autores mencionados ao longo desta seção. Portanto, trato das identidades dos professores de LE do IFG que trabalham com a EJA, problematizo as (auto)representações desses profissionais e faço uma análise discursiva acerca do que significa ser professor de LE nessa modalidade para eles. Essa análise visa a entender quais aspectos culturais estão imbuídos nessas (auto)representações, ou nesses processos de objetivação e subjetivação, e identificar como se dá a constituição da EJA a partir desses discursos.

### **3.2 “O que eu sinto é que ninguém quer trabalhar (com a EJA), então quem tem a disposição, herda”**

Nesta seção, trato dos discursos docentes acerca do que significa ser professor de LE na EJA. Ademais, identifico as (auto)representações desses sujeitos no que diz respeito à possibilidade (ou não) de escolha em relação ao trabalho com essa modalidade no IFG e ressalto os elementos imbricados na representação de que “trabalhar com a EJA é um desafio”. É importante esclarecer que, apesar de o foco principal deste capítulo ser as (auto)representações dos professores de LE, utilizo, também, os dados dos demais participantes com o intuito de corroborar e/ou contrapor os discursos docentes e, dessa forma, possibilitar uma análise mais consistente.

O trabalho com a EJA requer, por parte do educador, uma disponibilidade para (re)adaptação constante. Essa flexibilidade à qual me refiro engloba vários elementos que, muitas vezes, extrapolam o fazer pedagógico propriamente dito. É de suma importância, por exemplo, uma disposição para compreender as peculiaridades do contexto sócio-histórico e econômico que subjazem as identidades desses alunos e, conseqüentemente, as demandas que advêm das características identitárias deles. Os alunos da EJA vivenciam uma realidade socioeconômica bastante adversa e, por essa razão, precisam de condições específicas para que consigam permanecer no âmbito escolar. Além disso, é indispensável uma constante observação acerca da adequação das metodologias e mecanismos de avaliação para que suas especificidades sejam contempladas. Ademais, é essencial um olhar sensível para compreender em quais patamares educacionais esses alunos estão e, a partir disso, pensar em meios de impulsionar o crescimento e aprendizagem deles.

Diante disso, vislumbrando a heterogeneidade que permeia a EJA, é possível inferir que haja, por parte de alguns profissionais da educação, uma indisponibilidade em assumir o desempenho de uma tarefa que envolve questões bastante desafiadoras, que abrangem, inclusive, a vida pessoal e a condição social desses alunos, interferindo negativamente nas atividades desempenhadas na esfera escolar. A esse respeito, a análise dos dados gerados para esta tese revelou que os professores de LE, *a priori*, não optam por trabalhar com a EJA e que esse encaminhamento ocorre majoritariamente devido a demandas da instituição.

A partir do contato compulsório com essa realidade, alguns docentes descobrem uma identificação com essa modalidade de ensino e escolhem permanecer nela, enquanto outros, devido à necessidade de completar sua carga horária, precisam obrigatoriamente continuar trabalhando com essas turmas, mesmo não tendo se adaptado a elas. Os recortes 1, 2 e 3, a seguir, ilustram a impossibilidade de escolha devido às demandas da instituição.

**Recorte [1] – EPI3**

Não é uma escolha por conta de carga horária, né?  
(Fonte: entrevista realizada com a PI3)

**Recorte [2] – EPE1**

Sim e não. Trabalhar com a EJA não foi uma escolha se eu pensar que eu sou a única professora de espanhol, então eu deveria... é... obrigatoriamente, compulsoriamente... eu estou já selecionada para trabalhar com a EJA. Por outro lado, eu acredito que no momento que eu entrei no IFG, posso dizer que foi sim uma escolha porque eu queria muito aprender<sup>48</sup> a lidar com a EJA, não conhecia essa modalidade.  
(Fonte: entrevista realizada com a PE1)

---

<sup>48</sup> De acordo com o Quadro 8 – Códigos utilizados para apresentação dos dados ao longo da tese, as palavras sublinhadas nos excertos significam que foram enfatizadas na fala dos entrevistados.

**Recorte [3] – EPI2**

As turmas já estavam designadas pra mim, eu não escolhi trabalhar com EJA. Mas, daí pra frente, foi escolha minha. E, na ocasião, só tínhamos duas turmas e... eu sempre fazia questão de ficar com a turma que eu tinha dado aula a primeira vez. Agora, aqui em {...}<sup>49</sup> não foi uma escolha. Eu cheguei em outubro e, por coincidência, eu acabei... por coincidência, não! Por uma necessidade da escola, eu acabei pegando as turmas de EJA apenas, mas não foi escolha.

(Fonte: entrevista realizada com a PI2)

Há, nos dados, vários relatos sobre a impossibilidade de escolha acerca do trabalho com a EJA devido a questões relacionadas à carga horária, como aparece no recorte 1. Além disso, o fato de haver em vários campi apenas um professor de LE, torna compulsória a atribuição dessas aulas a esse único professor, como é relatado pela PE1, no recorte 2. A situação exposta por essa docente revela uma situação que ocorre com certa frequência na área de LE no IFG. Em vários de seus campi, geralmente naqueles criados mais recentemente e que têm, por esta razão, menos alunos, há um número reduzido de professores dessas disciplinas. Muitas vezes há apenas um docente de língua inglesa e um de língua espanhola para atender às demandas de todo o câmpus.

Em vista disso, se torna imprescindível o trabalho daquele professor com todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas ali. A saber: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio Integrado à Educação Técnica, Cursos de Formação Superior e Cursos Tecnólogos. Mesmo considerando que a carreira no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) engloba o trabalho em todos esses níveis, ter que lecionar em cenários tão variados concomitantemente é uma árdua tarefa, já que cada um desses contextos demanda abordagens, metodologias, avaliações e preparações de aulas e materiais específicos por parte dos professores.

A PI2 trabalhou em dois campi do IFG e relata que, no primeiro local, as turmas já haviam sido destinadas a ela assim que ingressou na instituição, sem que houvesse uma consulta prévia a respeito de suas preferências. No recorte 3, ela afirma ainda que, no segundo câmpus, para onde ela foi posteriormente removida, assim como no primeiro, ela ficou responsável, inclusive, por todas as turmas de EJA por causa de uma demanda institucional.

Desse modo, fica claro que a impossibilidade de escolha ocorre, geralmente, devido à necessidade do próprio Instituto. Porém, esse processo transcorre de forma mais contundente quando se é novato na instituição ou quando se ocupa uma posição de professor substituto, como é o caso da PI2, no recorte 4, a seguir.

---

<sup>49</sup> A participante faz referência ao câmpus onde trabalha. A fim de preservar a identidade da participante, tal informação foi suprimida do recorte.

**Recorte [4] – EPI2**

(Risos) Você não escolhe... mas daí, como a gente vê, né, lá os menino novo (professores mais jovens) não querem trabalhar à noite [...] <sup>50</sup> eu precisava trabalhar de dia e fazer meu horário à noite. Então eu peguei todas as turmas de EJA [...] Então, ficou muito cômodo, né? Ficou bom pra mim e bom pros outros colegas. Porque você é professor substituto então você é o último a escolher. E eu acho que eles estão no direito deles, né?

(Fonte: entrevista realizada com a PI2)

A PI2 revela em seu discurso a (auto)representação de que “professor substituto é o último a escolher” e, inclusive, endossa essa política quando diz que os professores efetivos “estão no direito deles”. Considerando os conceitos de objetivação e subjetivação sobre os quais discorri anteriormente, é evidenciada a subjetivação dessa docente como esse sujeito-professor substituto que não tem direito à escolha, uma vez que ela aceita e incorpora essas objetivações que lhe são imputadas.

Pensando por outra perspectiva, os professores de LE do quadro permanente de servidores estão, na grande maioria, em regime de dedicação exclusiva. Ou seja, estão ao dispor da instituição e não precisam, nem podem desenvolver exercícios profissionais em outros locais. O professor substituto, por sua vez, geralmente tem que harmonizar a carga horária do IFG com outras atividades laborais e se desdobrar para conseguir uma conciliação entre elas. Logo, do ponto de vista prático, seria mais sensato que justamente esses professores pudessem escolher turmas e horários, já que precisam dar conta de uma logística mais complicada. Entretanto, essa questão não é levantada pela PI2, o que evidencia o modo como as relações de poder (FOUCAULT, 1995; 2003a; 2003b) que orquestram essas negociações acerca de distribuição de carga horária na instituição operam.

Portanto, o discurso da PI2, no recorte 4, objetiva o sujeito-professor substituto como aquele que é menos importante, não merecedor de benefícios que são exclusivos dos professores efetivos e o posiciona em um lugar secundário. Nesse bojo, cabe ressaltar a indissolubilidade entre sujeito, poder e saber na teoria foucaultiana. Essas três categorias são interdependentes e se implicam mutuamente. A produção de verdade, que se dá por meio de práticas discursivas e não-discursivas, está intimamente atrelada às estratégias de poder vigentes em determinado contexto sócio-histórico. Assim, os saberes que entram na rede discursiva acabam por constituir verdades. Nessa esteira de pensamento, no discurso da PI2, a relação saber/poder/verdade se apresenta na forma da subjetivação do professor substituto como um sujeito de segunda

---

<sup>50</sup> De acordo com o Quadro 8 – Códigos utilizados para apresentação dos dados ao longo da tese, o uso de colchetes para indicar supressão de parte da fala do participante.

categoria, “que escolhe por último” e que “se vira” para se adequar à organização imposta pelos professores efetivos.

Cabe ressaltar que as (auto)representações da PI2 endossam os discursos que posicionam esse sujeito-professor substituto de LE no IFG, na EJA, nesse lugar marginal, secundário, que acredita que “professor substituto é o último a escolher” e que os professores efetivos “estão no direito deles” ao conduzirem as coisas dessa forma. Desse modo, ele se mantém nessa condição por meio da aceitação dessas verdades, orientando sua forma de agir e, conseqüentemente, ser. Por fim, é notável, também, o modo como coincidem o lugar marginal ocupado por esse professor substituto e o lugar subalterno da EJA e seus sujeitos na esfera escolar e social, ambos esmagados pelas relações de poder que organizam esse cenário.

Ao contrário do que ocorre com a PI2, que se diz satisfeita com o modo como as coisas são arranjadas na distribuição de aulas, outros docentes destacam que, apesar de terem que trabalhar com a EJA, preferem o público dos cursos Técnicos Integrados para adolescente e jovens. A PI7 e a PE2 ilustram e explicam essa preferência nos recortes 5, 6 e 7, a seguir.

**Recorte [5] – EPI1**

[a]chei mais tranquilo (na rede federal) do que na rede municipal e estadual, os alunos parece que tinham uma bagagem melh... maior [...] a maior dificuldade minha era, assim, que eu...eu, desde sempre, eu gosto muito de trabalhar com adolescente, né? Então, eu gosto da energia dos adolescentes, do..do ritmo da aula, né, que é mais rápido, eles são muito ligados em tudo que tá acontecendo e na EJA a gente não tem isso, né? Então, eu falo que eu prefiro trabalhar com os adolescentes, mas como eu sou a única professora do meu câmpus<sup>51</sup>, [...] então, eu sei que eu sempre vou trabalhar com a EJA. Assim, eu já...eu já me adaptei bem<sup>52</sup> e tal, eu acho que eu já tô mais acostumada, mas a minha preferência é sempre os adolescentes [...]

(Fonte: entrevista realizada com a PI7)

**Recorte [6] – EPE2**

Trabalhar com a EJA não foi uma escolha porque eu sempre preferi trabalhar com adolescentes.

(Fonte: entrevista realizada com a PE2)

**Recorte [7] – NPI7**

De minha trajetória escolar, posso dizer que a modalidade de ensino que me apresenta mais dificuldade é a Eja. Reconheço que não tenho muita motivação para trabalhar com esse segmento. Prefiro o público adolescente, gosto muito de trabalhar com o ensino médio. Creio que a energia deles me contagia. Entretanto, como sou a única professora de Português/Inglês no meu câmpus, tenho que lecionar na Eja, pois o curso que oferecemos – {...}<sup>53</sup> – consta com Inglês Instrumental na grade curricular.

(Fonte: narrativa produzida pela PI7)

<sup>51</sup> No momento da pesquisa, a participante era a única professora que ministrava língua inglesa naquele câmpus.

<sup>52</sup> De acordo com o Quadro 8 – Códigos utilizados para apresentação dos dados ao longo da tese, as palavras sublinhadas nos excertos significam que foram enfatizadas na fala dos entrevistados.

<sup>53</sup> O nome do curso EJA ofertado pelo câmpus foi omitido a fim de manter o anonimato da participante.

No recorte 5, ao explicar os motivos pelos quais prefere trabalhar com adolescentes, a PI7 menciona que esses alunos têm uma bagagem melhor. É importante notar que ela não finaliza a palavra “melhor” e a substitui por “maior”. Por qual motivo há a desistência pelo uso do termo “melhor”? Seria por achar que essa escolha vocabular denotaria um julgamento de valor? Tanto na entrevista quanto na narrativa, a PI7 faz menção à sua preferência pelo público adolescente, alegando que esses alunos têm uma energia contagiante e um ritmo mais rápido de compreensão. Na EJA, por outro lado, ela não se sente motivada devido à falta dessas características. Identifico que os adjetivos citados pela professora representam, em grande medida, a modernidade líquida (BAUMAN, 2001) na qual estamos inseridos atualmente. São evidenciadas, portanto, as representações de que o que é rápido e imediato é melhor e mais valorizado e, também, de que há desmotivação quando temos que lidar com coisas e pessoas mais lentas, que não correspondem à efemeridade e à velocidade das tecnologias e afins do mundo moderno. Assim, é evidenciada, novamente, certa inadequação da instituição (PEREIRA, 2011) e dos professores para lidar com essa modalidade de ensino e suas especificidades, que são tão particulares.

Outro ponto importante nesta discussão reside nas nuances dos embates travados dentro das relações de poder e que devem ser evidenciadas ao se analisar o discurso dessas professoras. Nesse viés, é preciso perceber o modo como o exercício da resistência é revelado quando a PI7 e a PE2 afirmam que, apesar de trabalharem com a EJA, “preferem sempre os adolescentes”. Ao enunciarem que preferem sempre trabalhar com adolescentes em detrimento da EJA, são apontadas essas possibilidades de resistência apresentadas na teoria foucaultiana.

Foucault (1995, p. 234) fala também em “usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder” e “usar esta resistência como um catalisador químico de modo a *esclarecer*<sup>54</sup> as relações de poder, *localizar* sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados”. Dessa maneira, ao enunciarem sua preferência pelo trabalho com outro público, apesar de precisarem trabalhar com a EJA, essas professoras esclarecem, por meio do exercício da resistência, como operam as relações de poder e onde elas se localizam em meio a esse processo. Ou seja, como docentes de LE, no IFG, elas precisam assumir essas turmas, mesmo que não se identifiquem com elas, porém, mesmo não podendo escolher, é aberta a possibilidade de resistência que, nesse caso, se expressa no fato de poderem enunciar que “sempre preferem trabalhar adolescentes”.

---

<sup>54</sup> Grifo meu.

Portanto, fica evidente a interdependência das relações de poder e das possibilidades de resistência: a PI7 e a PE2 só podem exercer a resistência dizendo que preferem trabalhar com os adolescentes por causa das relações de poder que as localizam em uma posição em que não podem fazer essa escolha. Do mesmo modo, essas relações só funcionam porque existe a possibilidade de resistência, porque há sujeitos livres, uma vez que a liberdade é fator primordial para o exercício da resistência.

Diferentemente da PI7 e PE2, muitos professores, mesmo não tendo podido escolher não trabalhar com a EJA, demonstraram que isso não significou um problema para eles. No entanto, em uma observação mais minuciosa, essa aparente neutralidade se desdobra em questões mais complexas. Nos recortes 8 e 9, a seguir, pode ser verificada essa presumida isenção.

**Recorte [8] – EPI1**

Pesquisadora<sup>55</sup>: Trabalhar com a EJA no IFG foi uma escolha?

PI1: Não, mas também eu nunca tive resistência.

(Fonte: entrevista realizada com a PI1)

**Recorte [9] – EPE6**

[n]ão teria muita possibilidade de escolha, não... porque faz a divisão da carga horária. Mas, tem professores que tentam... eh... negociar... pra não ficar com a EJA. Pra mim, eu não fazia questão de escolher...a partir de agora, não tenho escolha, porque só tem eu (de professor de espanhol no câmpus).

(Fonte: entrevista realizada com o PE6)

Ambos docentes demonstram que não foi possível a recusa ao trabalho com a EJA. Entretanto, o discurso da PI1 dá pistas de que há uma cultura geral de evitação dessa modalidade. Quer dizer, ao afirmar que “nunca teve resistência”, transparece a ideia de que é comum haver esse movimento nesse contexto. Assim, ela não ter se importado em assumir essas turmas representa um contraponto a uma ordem que está posta: a de que geralmente há esquivas.

Dentro desse bojo, o discurso do PE6 aponta para um tipo de negociação bastante comum entre professores, cujo intuito é justamente a evitação do trabalho com essas turmas. É revelador o modo como o PE6 se torna reticente ao tentar achar uma palavra para descrever o que ocorre nesses momentos de divisão de turmas. Há, por parte desse professor, certo receio na escolha vocabular que designaria esse jogo de “empurra-empurra” que acontece com as turmas da EJA. O uso do verbo “negociar”, somado ao modo lacônico como ele tenta explicar

---

<sup>55</sup> Como pesquisadora e, também, autora da tese, fui a responsável pela realização da entrevista.

a questão, descortina a representação de que é necessário negociar a EJA, uma vez que não são muitos os professores que se dispõem a trabalhar com ela.

Em sua narrativa, a PE1 revela, ainda, que muitas vezes, quando se é novato na instituição, não há, nem mesmo a possibilidade para essa negociação. Segundo ela,

**Recorte [10] – NPE1**

Quando entrei em exercício no IFG, em 2013, o então chefe de departamento me recebeu de forma entusiasmada, pois a área de línguas era muito carente de servidores efetivos [...]. Naquele momento, eu não tive prerrogativa alguma, e fiquei bastante contrariada em ter que assumir as aulas que as outras não quiseram pegar. Na verdade, o chefe de departamento nunca quis enunciar as coisas dessa forma, mas em nenhum momento abriu a possibilidade de negociar as aulas com a área.

(Fonte: narrativa produzida pela PE1)

Esse recorte traz à tona um importante ponto para a análise do cenário da EJA: o modo velado como são tratadas algumas questões referentes a essa modalidade. Ao analisar o discurso da PE1, ao “rachar” suas palavras, são percebidas questões que revelam algo a mais e “é esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2008, p. 55). A PE1 coloca que o chefe de departamento “nunca quis enunciar as coisas dessa forma, mas em nenhum momento abriu a possibilidade de negociar as aulas com a área<sup>56</sup>”. É evidenciada aqui a representação de que o modo como se impõe a impossibilidade de discussão acerca da negociação de aulas é tratado como algo “errado”, “vergonhoso” e que deve acontecer “escondido”, ou pelo menos, não se deve falar a respeito claramente. O fato de nunca querer “enunciar as coisas dessa forma” denota o embaraço causado pela situação que se coloca e reitera esse entendimento de que essa não é uma prática vista com bons olhos. Dizer claramente que não é possível discutir a distribuição dessas aulas é atestar que a professora novata deve, compulsoriamente, assumir as turmas de EJA, mas representa uma espécie de arbitrariedade que não condiz com a postura esperada dos servidores na instituição. Nesse sentido, questiono sobre a própria existência dessa modalidade caso houvesse uma liberdade de escolha embasada na “afinidade” dos docentes com esse público.

Assim, a (auto)representação de que os professores novatos devem assumir as turmas que “sobram” descortina o modo velado como a questão de distribuição de aulas é tratada pelos envolvidos. Isso é sintomático da forma como a EJA ocupa esse lugar de “sobra” e é apagada

---

<sup>56</sup> Apesar de ser a única professora de Espanhol em seu câmpus, a PE1 é também professora de Língua Portuguesa. Portanto, quando ela diz que não houve a possibilidade de negociar as turmas de EJA com a área, ela se refere às aulas de Língua Portuguesa, já que há outros professores que também ministram essa disciplina. A questão de haver professores que se recusam a trabalhar com a EJA é uma realidade inerente a qualquer disciplina, não apenas às LEs.

e silenciada socialmente e, também, no âmbito escolar. Além disso, o discurso da PE1 sinaliza que, mesmo contrariada, teve que assumir as turmas que lhe foram designadas. Esse fato revela a (auto)representação de que “professor novato não tem vez” e que, portanto, deve assumir as turmas que os outros professores não quiseram. Isso ocorre devido às relações de poder que determinam o que pode ou não ser dito/feito pelos atores dessa interação, no caso, a PE1, o coordenador e os demais docentes que não quiseram assumir as turmas. Nesse caso, especificamente, a PE1 é localizada, por meio das relações de poder, em um lugar de sujeição em referência àqueles que estão há mais tempo na instituição. Desse modo, a (auto)representação “professor novato não tem vez” aparece como ingrediente fundamental na constituição desse sujeito-professor novato que deve aceitar o que é designado pelos demais colegas que, nessas relações de poder, estão alocados em uma posição que os permite determinar como acontece a distribuição de aulas, por exemplo.

Tendo em vista que os sujeitos produzem saber sobre sua prática e identidade por meio de estratégias de poder, os discursos apresentados nos excertos 8, 9, 3 e 2, por PI1, PE6, PI2 e PE1, respectivamente, revelam o intrincado processo de subjetivação desses docentes quando eles aceitam a objetivação dos professores como aqueles que não fazem distinção entre turmas, não escolhem uma em detrimento de outras devido às suas peculiaridades. Isso posto, quando a PI1 diz que não escolheu, mas também não teve resistência, seu discurso endossa essa (auto)representação. Do mesmo modo, o processo de subjetivação ocorre quando esses docentes dizem que “não fazia questão de escolher” (PE6, recorte 9) ou que “eu não escolhi trabalhar com EJA”, mas a partir do momento que teve que assumir as turmas, se tornou uma escolha (PI2, recorte 3), ou ainda que apesar de não ter sido uma escolha, a princípio, acabou tornando-se uma, como é o exemplo do recorte 2, quando a PE1 diz que se interessou pela modalidade e quis “muito aprender a lidar com a EJA”.

Dessa maneira, esses enunciados surgem em consonância com o que é socialmente aceito e valorizado dentro da nossa cultura, ou, como coloca Silva (2018, p. 88) “emergem em conformidade com o verdadeiro de uma época e aquele que os enuncia posiciona-se como autorizado a entrar nessa “ordem do discurso” e materializar sentidos aceitos e valorizados”. Ou seja, um professor que aceita os desafios da EJA, não faz distinção entre as modalidades de ensino e interessa-se pelas suas características representa atitudes altamente desejáveis socialmente. Portanto, esses docentes, ao proferirem tais enunciados, materializam esses sentidos e corroboram a objetivação dos mesmos como profissionais que não apenas aceitam, mas, também, se interessam pelos desafios impostos por esse contexto educacional e passam a escolhê-lo a partir do momento que entram em contato com ele.

Sob esse viés, o discurso é justamente o resultado das relações entre os enunciados e, ao mesmo tempo, é ele que delimita a produção deles, por meio das relações de poder. Dessa forma, retomo o que Silva (2018) diz acerca dos requisitos para que os enunciados emergjam. Os enunciados que aparecem nos excertos citados só puderam vir à tona devido às possibilidades discursivas disponibilizadas pelo arquivo, que é inerente a uma época específica, permeado pelo que é aceito e valorizado dentro desse espaço histórico orquestrado pelas relações de poder. É importante lembrar que o arquivo é justamente “o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados” (CASTRO, 2016, p. 43), portanto tudo que emerge dele só o faz porque houve condições históricas que permitiram que isso fosse possível.

Para a compreensão dessa dinâmica, é necessário retomar o que Hall (2013) diz acerca da abordagem construtivista da teoria das representações. Segundo este autor, “as coisas não *significam*<sup>57</sup>: nós *construímos* o significado, usando sistemas representacionais – conceitos e sinais”<sup>58</sup> (HALL, 2013, p. 11). Quer dizer, as representações aqui apresentadas e suas consequências reais e palpáveis não surgiram por si só, a partir de uma existência meramente física. Elas existem porque são culturalmente criadas por nós, a partir das dinâmicas impostas pelas relações de poder que permeiam nossas relações uns com os outros e com o mundo que nos cerca. Assim, os efeitos desses discursos que, nesse caso, se traduzem no fato de professores novatos terem que trabalhar com a EJA, de que não há negociação no desígnio dessas turmas, na discriminação sentida física e emocionalmente pelos alunos dessa modalidade ao se sentirem diminuídos, ao perceberem que só são vistos no mundo se estudarem, ao constatarem que suas salas de aulas são menos equipadas que as de outras turmas, só existem porque foram “construídos” a partir da linguagem, do próprio discurso. Dessa forma, há um sistema que se retroalimenta: o discurso cria a realidade e seus efeitos reforçam esse discurso.

Além das discussões tecidas acerca da não escolha dos professores no trabalho com a EJA e das demais questões imbricadas nesse cenário, outro ponto que deve ser problematizado é o fato de os docentes e coordenadores caracterizarem recorrentemente o trabalho com essa modalidade como “um desafio”. Por um lado, desafio pode ser entendido como algo positivo, que tem o poder de movimentar, de causar mudanças e promover algum tipo de evolução. Sob essa ótica, ter um desafio nos impulsiona a melhorias. Por outro lado, essa palavra também pode trazer uma perspectiva negativa, de algo difícil, trabalhoso, que demanda esforço e que é, portanto, desfavorável. Os dados da pesquisa revelaram que o emprego do termo “desafio”

---

<sup>57</sup> Grifo do autor.

<sup>58</sup> Tradução feita por mim. No original: “Things don’t *mean*: we *construct* meaning, using representational systems – concepts and signs”.

aparece habitualmente atrelado ao trabalho com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e carrega em si uma conotação preponderantemente negativa.

A partir do que coloca Hall (2013) acerca do processo de produção das representações, é necessário refletir sobre quais são os possíveis significados que a palavra “desafio” carrega em si, dentro do contexto sociocultural em que estão inseridos esses professores de LE. Considerando o discurso enquanto objeto de análise, Foucault (2008, p. 28) evidencia a importância de se considerar os elementos que o circundam e o permeiam dentro do recorte que se analisa, não sendo necessário se manter preso à sua remota origem, mas observando minuciosamente o que o circunda no momento de sua invocação. Foucault (2008, p. 28) reforça a necessidade de se questionar as verdades pré-estabelecidas, de “sacudir a quietude cora com a qual as aceitamos”. Assim, a análise aqui proposta vai ao encontro dessa tentativa de problematizar essas formas prévias de continuidade, revelando outras nuances do que que já está posto. Diante disso, é preciso averiguar o que se encontra velado sob a representação de que “trabalhar com a EJA é um desafio”. Nos excertos a seguir, apresento alguns exemplos que ilustram o modo como esse termo se insere nos discursos dos docentes participantes da pesquisa.

**Recorte [11] – QPE5**

(ser professora de língua espanhola na EJA no contexto do IFG significa) [u]m grande desafio. É necessário trabalhar diariamente com a motivação deles; a sensação que têm de que não são capazes; a baixa carga horária da disciplina, o que não permite aprofundamento em nenhuma das habilidades linguísticas.

(Fonte: questionário respondido pela PE5)

**Recorte [12] – QPE9**

[a] atuação na EJA é um desafio constante. São muitas as variáveis que tento administrar: pouca carga horária (2 aulas semanais para cada disciplina); a quantidade de disciplinas sob a minha responsabilidade (espanhol básico I, espanhol básico II, redação técnica em espanhol I, redação técnica em espanhol II, conversação I, conversação II); a oscilação na frequência dos discentes; a baixa autoestima dos discentes em relação ao aprendizado de línguas estrangeiras de uma maneira geral; falta de material didático mais apropriado para o público-alvo (...); falta de tempo para criar/elaborar ou adaptar materiais; tempo para discutir com os pares sobre as necessidades dos discentes; entre outras questões.

(Fonte: questionário respondido pela PE9)

A PE5 afirma que trabalhar com a EJA é “um grande desafio” e, em seguida, elenca uma série de motivos que ilustram a realidade da qual ela fala. Ao citar a necessidade de motivar os alunos e, também, aprofundar o desenvolvimento linguístico, ela conclui que não há tempo suficiente para cumprir tantas demandas a contento. Assim, um tom de queixa se manifesta em seu discurso, uma denúncia de que lidar com aspectos emocionais dos alunos e, também, tratar de questões relacionadas ao aprendizado da língua representa uma tarefa impossível dentro do

tempo que se tem disponível. Tem-se, portanto, a (auto)representação de que “trabalhar com a EJA é um desafio” porque é difícil, já que demanda a realização de algo impossível dentro das condições que se tem.

Portanto, os discursos da PE5 e PE9 estão imbuídos de elementos que reforçam o entendimento de que os alunos da EJA têm uma série de características que dificultam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Essas características, é importante ressaltar, são oriundas de um longo processo de apagamento desses alunos no âmbito social no qual estão inseridos. Quando essas professoras dizem que “é necessário trabalhar diariamente com a motivação deles” e que “a sensação que têm de que não são capazes”, elas trazem à tona uma questão de ordem social inerente à alocação social desses sujeitos, expondo revezes que sobrepujam o alcance de ação e solução do professor. A baixa autoestima desses alunos provém de um longo processo de rebaixamento social, de um paulatino silenciamento dessas pessoas dentro da sociedade na qual (sobre)vivem.

Nesse viés, essa representação/objetivação está entremeada dos significados transportados pelos discursos acerca da EJA e só é possível compreender esses sistemas de representações se houver a identificação de quais posições-de-sujeito eles produzem (WOODWARD, 2000). Dessa forma, constato que nos recortes 11 e 12, esses elementos se traduzem no fato de que esse trabalho é desafiador, dentre outras razões, porque o professor tem que lidar com os subprodutos da condição marginal da EJA, que são elencadas pela PE9 como “a oscilação na frequência” e “a baixa autoestima dos discentes em relação ao aprendizado de línguas estrangeiras”, somado a questões resultantes da precária formação desses alunos devido às condições socioeconômicas igualmente escassas, o que, segundo a PE5, “não permite aprofundamento em nenhuma das habilidades linguísticas”.

Desse modo, observando os significados produzidos pelo processo de formação das representações (HALL, 2013), destaco como elementos culturais que subjazem essa dinâmica o entendimento de que “professor é de tudo um pouco” e de que, portanto, ele “dá conta” de atender a todas essas demandas. Porém, apesar desses “superpoderes” atribuídos discursivamente a esses profissionais, percebo que esse sujeito-professor é posicionado dentro dessas representações (WOODWARD, 2000) justamente como aquele que se sente sobrecarregado e frustrado por não conseguir lidar com questões que estão além do seu alcance. Assim, quando a PE9 diz, no recorte 12, que a “atuação na EJA é um desafio constante” porque “são muitas as variáveis que tento administrar”, ela corrobora essa percepção e ilustra o modo como as identidades docentes são construídas a partir dessas várias (auto)representações.

Na esteira dessa reflexão, é importante notar que há, no arquivo discursivo que engendra esses discursos, elementos que compõem a (auto)representação/subjetivação de que “o professor é de tudo um pouco” e calcam o entendimento de que ele pode, e deve, dar conta de várias frentes, uma vez que sua profissão é discursivamente representada como aquela na qual “se faz de tudo um pouco”.

Essa abundância de demandas relatada pela PE9 é corroborada pela C10:

**Recorte [13] – EC10**

[e]u não sei, sinceramente, como a gente vai conseguir reorganizar essa carga horária sem extrapolar, porque a gente tem, inclusive uma sobrecarga muito grande e... eu tenho receio dos docentes depois adoecerem, entrarem com atestado, e aí? Piora tudo, né?”. [...] <sup>59</sup> [o] máximo de aulas deveria ser 20 “em situações extremas. O ideal seria 16 (horas) e 3 disciplinas. A gente tem hoje professores com 5 ou 6 disciplinas e carga horária extrapolada (22, 24 horas).

(Fonte: entrevista realizada com a C10)

O excesso de atividades relatado pela PE9 e pela C10, além de ilustrar uma clara sobrecarga de atividade docente, contraria, inclusive, o que está previsto na Resolução nº 9/2011, que regulamenta a jornada de trabalho dos servidores docentes do IFG. Em seu artigo 16, aparece que “na distribuição das atividades de regência, o Departamento de Áreas Acadêmicas deverá, preferencialmente, distribuir até três disciplinas distintas por docentes, podendo chegar, *no caso de estrita necessidade*<sup>60</sup>, ao limite máximo de 5 (cinco) disciplinas”.

Desse modo, há um acúmulo de funções e um volume de atividades e demandas que extrapolam as possibilidades de uma atuação saudável e satisfatória para esses docentes. Assim, o sujeito professor, que ao se constituir na história e ser fundado e refundado por ela, materializa com seu discurso saberes que colocam esses profissionais em um lugar de heroísmo encarcerador, no qual acredita-se que ele deva dar conta de demandas que estão além de suas possibilidades reais de ação. Nesse sentido, a materialidade desses discursos se mostra nas práticas desses professores cujos efeitos podem ser percebidos, por exemplo, nos elevados números de problemas de fundo emocional vivenciados por essa classe de trabalhadores.

A correlação entre transtornos psicoemocionais e a profissão docente, de modo geral, é tratada por diversas pesquisas (BORSOI, 2012; BRUM et Al, 2012; CARLOTTO, 2010; CASSANDRE, 2011; ESTEVES-FERREIRA; SANTOS; RIGOLON, 2014; DIEHL; MARIN (2016); GIANNINI; LATORRE; FERREIRA, 2012; TENAGLIA, 2018). Tenaglia (2018), por exemplo, discorre sobre os transtornos psicológicos em professores e a ausência de políticas

<sup>59</sup> De acordo com o Quadro 8 – Códigos utilizados para apresentação dos dados ao longo da tese, o uso de colchetes para indicar supressão de parte da fala do participante.

<sup>60</sup> Grifo meu.

públicas que forneçam suporte na contenção desses casos. Essa autora ressalta que a classe docente tem enfrentado complicados fatores em seu trabalho e que isso compromete muitíssimo tanto sua qualidade de vida, quanto a qualidade de seu trabalho. Ela afirma ainda que é comum a aparição de reações psicossomáticas como angústia, ansiedade e doenças tais como a depressão e a Síndrome de *Burnout* em docentes.

Diehl e Marin (2016) fazem uma revisão da literatura científica acerca do adoecimento mental em professores no Brasil e mostram que as pesquisas existentes apontam para dados alarmantes. De acordo com essas autoras, pesquisas mencionam vários fatores geradores dessas doenças como, por exemplo, sobrecarga (principalmente mental), pressão por resultados, relações interpessoais conflituosas, pressão por produção intelectual, dificuldades em relação aos alunos, remuneração, quebra de expectativas vinculadas ao trabalho, relações conflituosas com gestão da escola ou com alunos, dentre outros. Batista, Carlotto, Coutinho e Augusto (2010), em seu estudo acerca da prevalência da Síndrome de *Burnout* em professores do Ensino Fundamental das escolas municipais de João Pessoa – PB, apontam que 33,6% desses professores apresentam alto nível de exaustão emocional e 56,6% deles demonstram alto nível de baixa realização profissional.

Portanto, os transtornos psicoemocionais relatados nessas pesquisas são exemplos de sintomas das práticas sociais materializadas por meio de discursos que objetivam o docente enquanto super-herói. Assim, quando a P11, no recorte 8, apresentado no início dessa seção, se coloca como aquela que “não oferece resistência” e aceita trabalhar na EJA mesmo isso não tendo sido uma escolha pela impossibilidade de recusa, ocorre o processo de subjetivação por meio do qual esse sujeito-professor aceita as objetivações que lhe foram atribuídas. Analogamente, o alto volume de demandas exposto pela PE9, no recorte 12, igualmente ilustra as causas desse adoecimento e, também, os traços de subjetivação.

Por fim, apresento uma fala da PE4 que sintetiza várias das questões discutidas neste capítulo acerca do trabalho com a EJA. Essa docente diz que

**Recorte [14] – EPE4**

O que eu sinto é que ninguém quer trabalhar (com a EJA), então quem tem a disposição, herda.

(Fonte: entrevista realizada com a PE4)

O substantivo “herança”, que vem do latim *haerentia*, significa ganhar, obter ou conquistar algo por via de sucessão. A palavra “herda”, portanto, revela em seu significado uma dualidade. Se há, por um lado, o benefício de receber um bem sem a necessidade de qualquer

esforço para tal, há também a dor de uma perda que culmina nesse recebimento. É algo que, em geral, chega inesperadamente, que vem sem o nosso desejo e que traz consigo, também, um ônus: o de lidar com a responsabilidade da posse de um novo bem. O que fazer com ele? Como cuidar dele? Há, portanto, duas perspectivas opostas quando pensamos no significado de uma herança. Ao transpor essa reflexão para a situação da EJA, mais especificamente para o discurso da PE4, apresentado no recorte 14, suscitam alguns questionamentos a esse respeito. O que significa herdar a EJA? Qual é o ônus e o bônus dessa “herança”? Em que medida é bom e gratificante trabalhar com a EJA? Em que medida é um fardo? O que eu ganho e perco trabalhando com essa modalidade? Percebe-se, por meio dessas indagações e de seus possíveis desdobramentos, o desvelar de uma série de elementos que reforça a representação do que é o trabalho com a EJA, um desafio, e do que não é, uma escolha.

Por outro lado, é necessário problematizar os motivos pelos quais essa não-escolha resulta na “herança” de um desafio tão intenso. Como foi exposto ao longo deste capítulo, o que se espera do professor de LE da EJA é de uma proporção enorme e inatingível em diversos níveis. Assim, há de se (re)pensar a responsabilidade e poder de ação do docente diante desse cenário: é possível o professor motivar esses alunos dentro da sala de aula? Qual é o poder de alcance dessa presumida tentativa, diante de toda uma existência de subjugação desses alunos no contexto social em que estão inseridos? Como dar conta de tantas demandas que extrapolam completamente suas possibilidades de ação? Assim, percebo que o caráter desafiador relatado por esses professores tange o fato de que trabalhar com a EJA é muito difícil porque está além do que eles podem fazer dentro de sua função docente. Se nem mesmo o Estado, cuja função é garantir a igualdade de condições para todos os cidadãos, consegue desempenhar essa incumbência, como poderia o professor realizá-la?

Na próxima seção, trato das questões referentes à (auto)representação de que para trabalhar com a EJA o professor precisa “ter perfil”. É importante ressaltar que há um reiterado entrelaçamento entre as (auto)representações dos professores de LE ao longo desta tese, assim como acontece no processo de construção identitária, no qual fagulhas de discursos se fundem e se reorganizam sistematicamente.

### **3.3 “Eu não tenho perfil para trabalhar com a EJA”**

As discussões tecidas na seção 3.2 possibilitaram verificar que, em um primeiro momento, os professores de LE não escolhem trabalhar com a EJA e, apesar disso, eles continuam nessa função por demanda institucional. Diante dessa obrigatoriedade, alguns

docentes permanecem nessa função sem necessariamente preferirem esse trabalho, enquanto outros demonstram que, após conhecerem essa realidade, se identificaram com ela e, a partir disso, escolheram permanecer nela.

A análise desenvolvida nesta seção também se funda nos conceitos de identidade desenvolvidos por Hall (1996; 2000; 2019), Tadeu da Silva (1999; 2000; 2019), Woodward (2000) e Rajagopalan (1998), Bhabha (1998) e Bauman (1999; 2003), na concepção de representação (HALL, 2013; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; CELANI; MAGALHÃES, 2002; TELLES, 2004) e de discurso (FOUCAULT, 1994; 1995; 1996a; 1996b; 2000; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2008), apresentados na seção anterior. Desse modo, discuto a (auto)representação/subjetivação desses docentes de que “não têm perfil para trabalhar com a EJA”, usada recorrentemente para justificar porque não preferem lidar com essa modalidade. Apresento, portanto, excertos que ilustram o que significa “ter perfil para trabalhar com a EJA” e os discuto a fim de evidenciar os elementos imbuídos nessa representação, observando em que medida eles constituem as identidades dos docentes de LE e, também, o modo como as relações de poder orquestram esses discursos.

A análise dos dados revelou que, ao justificarem porque não escolheram a EJA, a maioria dos professores de LE alegou que não tinha “perfil” para trabalhar com essa modalidade. A primeira questão sobre a qual quero discutir é a compreensão atribuída à palavra “perfil”. De acordo com o Dicionário Houaiss (2001, p. 2186) alguns dos significados do vocábulo “perfil” são:

1. delineamento de um rosto visto de lado
2. Contorno gráfico de uma figura, de um objeto, visto apenas por um dos lados
3. Linha de contorno de qualquer coisa apreendida numa visão de conjunto
4. descrição de uma pessoa em traços que ressaltam suas características básicas [...]
5. ato de perfilar tropas
6. contorno de uma moldura [...]

Esse termo, portanto, expressa a ideia de “delineamento”, “delimitação de um conjunto de características” ou, ainda, “caracterização de algo a partir da delimitação de seus atributos”. Assim, ter um perfil profissional qualquer pressupõe a delimitação de uma série de características que são essenciais para o desempenho de uma determinada função.

Nessa perspectiva, para ser professor é preciso, dentre outras coisas, saber o conteúdo a ser ministrado, conhecer as metodologias de ensino, compreender o processo de ensino-aprendizagem, etc. Em tese, em uma análise bastante elementar, esses seriam os pré-requisitos básicos para que alguém tivesse o “perfil” para ser professor. No entanto, quando os professores de LE da EJA discorrem sobre o fato de “não terem perfil” para trabalhar com a EJA, são outros

elementos que aparecem imbuídos em seus discursos. Ao relatar a sua falta de desejo para trabalhar com a EJA, a PI7 acrescenta a descrição de uma coordenadora<sup>61</sup> que, em sua opinião, possui as características inerentes a quem “tem perfil” da EJA.

**Recorte [15] – EPI7**

Nós tivemos uma coordenadora [...] bastante interessada na EJA porque ela gosta<sup>62</sup> muito da EJA, estuda, né, vai a eventos, congressos, né, de Educação de Jovens e Adultos... Então, ela era bem interessada.

(Fonte: entrevista realizada com a PI7)

Segundo a explicação dessa docente, o profissional que tem perfil para EJA precisa, primeiramente, gostar da modalidade e se interessar por ela. Além disso, são mencionadas atividades como estudar e ir a eventos sobre essa temática como sendo práticas características de quem tem esse perfil. Nessa perspectiva, questiono: 1) estudar e ir a eventos relacionados à sua prática não seriam elementos básicos da formação continuada do docente, independentemente da modalidade com a qual trabalha? 2) por qual razão “gostar” e “ser interessado” aparecem como características de quem “tem perfil” para trabalhar com a EJA? 3) qual é a concepção do papel docente infundido nessa (auto)representação? Antes de responder essas perguntas, entretanto, apresento mais alguns excertos que ampliam a compreensão do que seriam os elementos que compõem a ilustração desse suposto perfil.

A PI7 relata que o trabalho com a EJA exige do professor mais paciência em comparação aos alunos adolescentes.

**Recorte [16] – EPI7**

assim, a gente tem que ter muita paciência, no sentido de tá *repetindo* instruções, tal, porque enquanto os meninos (do integrado), assim, você mal abre a boca e eles já fizeram o que você pensou, né, os da EJA depreendem sentido diferentemente... São pessoas mais velhas, cansadas e...tem todo um...como é que eu posso dizer... uma deficiência em *vários* aspectos. Mas, ainda assim, esses meus alunos com quem eu trabalhei no semestre passado e nesse agora, eles são muito pra frente, sabe? Ainda assim, tem que repetir e repetir instruções, ter muita paciência...ir lá, [...] pegar na mão... mas, assim, paciência eu tenho de sobra! Mas, fora isso, eles aceitam tudo”.

(Fonte: entrevista realizada com a PI7)

Segundo essa professora, devido às dificuldades causadas pela precária formação básica desses alunos e pelo fato de já estarem mais velhos, é necessário fazer um acompanhamento mais amigável, tendo “muita paciência” e “pegando na mão” para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória. É evidenciada a representação de que o trabalho

<sup>61</sup> Todos os coordenadores dos cursos EJA são, também, professores dessas turmas.

<sup>62</sup> De acordo com o Quadro 8 – Códigos utilizados para apresentação dos dados ao longo da tese, as palavras sublinhadas indicam ênfase na fala do participante.

com a EJA é mais trabalhoso e, portanto, requer mais disposição física e emocional do professor. Ademais, sublinho o fato de a PI7 dizer que os alunos da EJA “aceitam tudo”, ao final do recorte 16.

Esse enunciado se destaca como um importante elemento na teia discursiva que objetiva a EJA como modalidade marginal, subalterna, para a qual são destinadas “sobras”, tanto numa perspectiva social quanto econômica. Inclusive, o uso da palavra “sobra”, utilizado pela PI7 para designar “excesso” de paciência, curiosamente dialoga com minha percepção de que é justamente pela carência provocada pelas “sobras” recebidas que é preciso ter paciência, tempo e disposição “de sobra” para atender as demandas da EJA. A falta, de um lado, reclama o excesso de outro, como uma forma de compensação.

Outro aspecto importante a ser observado é o modo como a afirmação “fora isso, eles aceitam tudo” é introduzida pela conjunção adversativa “mas”, dita logo após ser frisado pela professora que é preciso “ter muita paciência” e “pegar na mão” desses alunos para que consigam aprender. Ou seja, apesar de ser demandante o trabalho com essas turmas, “eles aceitam tudo”, o que acaba funcionando como uma espécie de recompensa pelos obstáculos enfrentados. A PE8 corrobora essa percepção, como está exposto no recorte 17, a seguir:

**Recorte [17] – NPE8**

[a] pesar de compreender todo esse contexto, nos deparamos, em algumas vezes, com uma super-proteção de parte do corpo docente e de um “vitimismo” por parte dos alunos que usam da compreensão de sua situação para negligenciar os estudos: não entregam trabalhos nas datas combinadas, faltam sem justificativa e chegam atrasados, não realizam avaliações. Em algumas turmas, raramente temos a turma completa em todas as aulas, fazem um “rodízio” de quem vai a cada aula. Esse cenário compromete enormemente o processo de ensino-aprendizagem e exige de nós, professores, muita persistência, paciência e o uso de metodologias variadas para que atendam as especificidades acima citadas e para que despertem o interesse dos alunos. (Fonte: narrativa escrita pela PE8)

Essa professora ilustra um cenário complexo que, em suas palavras, “compromete enormemente o processo de ensino-aprendizagem”. Ela reitera a percepção da PI7, no recorte 15, ao afirmar que esse contexto exige muita “persistência” e “paciência” por parte dos professores. Além disso, menciona as especificidades da EJA como fator que agrega maior dificuldade no uso de metodologias, por exemplo. Um outro aspecto explicitado por esse excerto diz respeito à tênue linha que separa a compreensão de que o contexto social dos alunos da EJA exige uma flexibilização de regras por parte dos professores e o entendimento de que alguns alunos “se aproveitam” dessa flexibilização para não cumprir a contento suas atividades escolares.

Assim, o discurso da PE8 aponta para uma percepção de que há professores que superprotegem os alunos da EJA e que alguns deles se aproveitam dessa condição. Essa compreensão de que o trabalho com a EJA é mais trabalhoso do que com outras modalidades é reiterada repetidamente por vários docentes, como mostram os recortes 18, 19 e 20, a seguir:

**Recorte [18] – QPI3**

[u]m grande desafio. É um exercício de reflexão sem fim. É querer “incluir-los” sem constrangê-los.

(Fonte: questionário respondido pela PI3)

**Recorte [19] – NPI7**

a modalidade de ensino que me apresenta mais dificuldade é a Eja. Reconheço que não tenho muita motivação para trabalhar com esse segmento. Prefiro o público adolescente, gosto muito de trabalhar com o ensino médio. Creio que a energia deles me contagia. Entretanto, como sou a única professora de Português/Inglês no meu câmpus, tenho que lecionar na Eja, pois o curso que oferecemos – {...}<sup>63</sup> – consta com Inglês Instrumental na grade curricular.

(Fonte: narrativa escrita pela PI7)

**Recorte [20] – EC11**

[a]cho que exige do professor uma sabedoria maior.

(Fonte: entrevista realizada com a C11)

Os excertos apresentados nesta seção elucidam as razões pelas quais o trabalho com a EJA é percebido como um fardo por exigir do professor “uma sabedoria maior”, como coloca a C11, e demandando mais reflexão, paciência, persistência e estratégias para conseguir realizar seu trabalho a contento, como mostram os relatos apresentados anteriormente. Desse modo, é descortinada a representação de que “trabalhar com a EJA exige demais”. Nessa perspectiva, quem está qualificado para trabalhar com a EJA, ou seja, quem “tem perfil”, é justamente aquele professor que “se interessa”, “gosta” e “vai a eventos” sobre essa modalidade, citado pela PI7, no recorte 15.

Portanto, as relações de poder que gerenciam o que é disponibilizado no arquivo discursivo é que determinam os saberes que entram, ou não, nessa rede discursiva que objetiva o professor que “tem perfil” para trabalhar com a EJA como aquele que “gosta”, “se interessa”, “tem paciência”, “é persistente”, “é motivado” e “pega na mão” do aluno a fim de conduzi-lo no processo de ensino-aprendizagem. Há, em vista disso, uma espessa teia discursiva pontilhada de elementos do contexto sócio-histórico e cultural que permite que essa representação do professor da EJA se constitua discursivamente a partir dessa caracterização.

Assim, o fato de a profissão docente ser historicamente desvalorizada (CERICATO, 2016), o modo como se considera a docência um ofício exercido “por amor” e não como uma

---

<sup>63</sup> O nome do curso foi suprimido a fim de manter o anonimato da participante.

profissão que mereça ser recompensada financeiramente, a relação maternal que é estabelecida historicamente entre professores e alunos, tudo isso contribui para que o professor seja discursivamente objetivado como um profissional que trabalha por amor. No caso da EJA, especificamente, percebo que essa situação é agravada pelo fato de seus alunos serem pessoas em frágeis condições sócio-históricas e econômicas, o que reforça esse tom maternal atribuído aos professores.

Nesse viés, é como se, por viverem em situação de vulnerabilidade social, isso representasse mais um motivo pelo qual esses alunos precisassem ser “cuidados” de forma especial pelos docentes. Sob essa perspectiva, aparece nos discursos sobre a EJA uma reiterada percepção de que, diante das dificuldades inerentes ao trabalho com essa modalidade, os profissionais tentam evitá-la.

Os excertos 21, 22, 23 e 24, a seguir, ilustram isso.

**Recorte [21] – EC2**

[u]m dia, logo no começo do EJA, já começado, mas no início, nos chamaram... ia ter aqui dentro do IF uma palestra sobre o EJA, como trabalhar (com esse público). E eu fui. E as pessoas que estavam lá estavam dando toda a teoria que eu tinha visto na faculdade de Educação sobre os grandes teóricos da Educação. Mas, o que que eu vou fazer com o EJA hoje? Ninguém disse...

(Fonte: entrevista realizada com a C2)

**Recorte [22] – EPE1**

[o] grupo era aberto pra todos os professores do câmpus porque todos têm a possibilidade de atuar na EJA. Mas, como sempre, apenas algumas poucas cabeças se prestavam a isso e se identificavam com a causa, ou achavam interessante, ou importante... Infelizmente ele (o grupo de estudos da EJA) não vingou muito... [...] o convite era aberto a todos (mas) nós contávamos com pouquíssimas pessoas, geralmente quatro, além do coordenador. [...] eram geralmente as pessoas que tinham mais interesse mesmo. [...] Os professores da área técnica tinham como um interesse, assim, nas entrelinhas, o encerramento dos seus cursos. O curso na EJA, pra eles, era um fardo que eles não gostariam mais de carregar. Então [...] enviavam representantes para tentar incutir a ideia de encerrar aquele curso.

(Fonte: entrevista realizada com a PE1)

**Recorte [23] – EPI1**

Eu não estava preparada pra EJA. O primeiro mês foi traumatizante, até que eu percebi, assim... ou eu paro e começo tudo de novo, ou nós não vamos chegar a lugar nenhum.

[...] Foi uma realidade que eu não sabia que existia e muito menos como lidar, eu não tava preparada.

(Fonte: entrevista realizada com a PI1)

**Recorte [24] – EC8**

[u]ma experiência ímpar!. [...] (no início da profissão) [e]u não queria (ser professor na EJA)...não queria porque eu ouvia falar coisas que eu não queria passar como professor... [...].

(Fonte: entrevista realizada com o C8)

Nos recortes acima, são evidenciadas algumas questões importantes com relação ao modo como essa modalidade é evitada, no âmbito institucional, por parte de alguns profissionais. Essa evitação ocorre, dentre outras questões, devido às dificuldades inerentes à realidade da EJA, à falta de preparo dos professores para lidar com esse contexto por falta da formação inicial e/ou continuada que contemple esse grupo, e, também, por causa de uma rejeição institucionalizada que é discursivamente reiterada e que perpassa seu contexto sócio-histórico em diversos níveis.

Ao relatar uma tentativa frustrada de desenvolvimento de um grupo de estudo sobre a EJA em seu câmpus, a PE1, no recorte 22, enfatiza que “como sempre”, poucos professores se dispunham a estudar essa modalidade. O destaque dado a essas palavras denota um tom de descrença no discurso dessa docente, como se o fato de a EJA não ser foco de interesse da maioria dos docentes já fosse uma premissa difundida. Além disso, ao dizer que poucos professores “se prestavam a isso”, a professora imprime, ironicamente, uma nuance negativa ao interesse pelo estudo dessa modalidade. Dizer que vamos “nos prestar” a uma determinada atividade expressa a ideia de que aquilo não é digno, bom, importante. Ou seja, se desvela a (auto)representação de que estudar e tentar entender o contexto da EJA é uma perda de tempo, é um trabalho menor, sem importância, e que, quando feito, é por caridade.

Nesse viés, é importante notar que, segundo essa professora, apesar dos esforços empreendidos para que o grupo tivesse sucesso, havia “um interesse nas entrelinhas” pelo encerramento desses cursos, já que para alguns docentes a EJA representava “um fardo que eles não gostariam mais de carregar”. Ou seja, mesmo havendo uma tentativa de ação no intuito de fomentar discussões que resultem em alguma melhoria para esse cenário, esse empenho não se sustentou devido à falta de interesse de alguns dos envolvidos. A C2, no recorte 21, ressalta que o enfoque em teorias não é o suficiente para que se consiga trabalhar na EJA satisfatoriamente. Ao afirmar que ninguém disse “o que que eu vou fazer com a EJA hoje”, ela revela que há um enorme descompasso entre teoria e prática e que faltam propostas de ação, no sentido de favorecer discussões sobre o contexto dessa modalidade. A respeito dessa dissociação entre teoria e prática, Silva Oliveira (2014) mostra que

[a]s experiências de algumas professoras participantes ainda em formação inicial colaboraram para a manutenção de representações contraditórias a respeito da relação teoria e prática. Uma formação inicial tida como incompleta ou carente de leituras teóricas, sem vivências prático-reflexivas nas escolas públicas [...] é terreno fértil para a produção dessas representações negativas, as quais se apoiam na incompreensão de que teoria e prática não podem ser antagônicas, mas precisam estar juntas e servirem ao processo de formação inicial e continuada (SILVA OLIVEIRA, 2014, p. 149).

Nessa direção, observo que a falta de vivências prático-reflexivas, citada por Silva Oliveira (2014), configura um problema central na posterior atuação desses professores no contexto da EJA. A P11, no recorte 23, ilustra o modo como essa falta de conhecimento e preparo para lidar com essa modalidade ocasiona estranhamento na lida com esse cenário. Sua fala reforça a percepção de que se aprende a lidar com a EJA à medida que o cotidiano acontece na sala de aula e não por meio de uma formação prévia. Essa docente, diante de tantas dificuldades iniciais e da sensação de impotência, ponderou que “ou eu paro e começo tudo de novo, ou nós não vamos chegar a lugar nenhum”. Ela descreve, ainda, como “traumatizante” o início de sua jornada com a EJA, demonstrando um grande choque entre suas expectativas e a realidade encontrada. O C8, por sua vez, demonstra como a representação de que “a EJA é difícil” faz parte de um discurso massivamente difundido e que, por essa razão, ele não queria trabalhar com esse público porque “ouvia falar coisas que eu não queria passar como professor”.

Desse modo, observo um ciclo que se repete: as dificuldades contextuais, somadas à falta de formação docente especializada em EJA, desembocam em uma prática docente baseada em um tipo de empirismo no qual o professor “aprende fazendo” ou “faz do jeito que dá”. O que ocorre, a partir dessa prática, é a manutenção da percepção de que a EJA “não vai pra frente”, o que, por sua vez, reforça o difundido discurso de que ela é uma modalidade “sem futuro”, “sem solução” e que, portanto, deve ser extinta. Nessa direção, observo que quando o professor diz que “não tem perfil” para trabalhar com a EJA, isso representa uma forma de resistência tanto à ação da obrigatoriedade em ter que trabalhar com essa modalidade, quanto a aceitar as verdades atribuídas a esse sujeito-professor que “tem perfil”. Assim, a imbricação entre poder/saber e verdade repercute, também, nas formas de subjetivação, uma vez que esses sujeitos-professores se subjetivam a partir da aceitação ou refutação das verdades ou representações que lhe são atribuídas. Essas verdades, é importante frisar, orientam as ações desses sujeitos e, por conseguinte, constituem seu modo de subjetivação.

Nessa perspectiva, ao enunciarem que “não têm perfil”, esses professores refutam as verdades ou representações sobre eles serem os que “gostam” e se “interessam” pela EJA, os que dão conta de lidar com os “desafios” dessa modalidade e os que driblam a falta de formação e mesmo assim conseguem “fazer a EJA dar certo”. Dessa maneira, ao recusarem essas verdades ou representações, por meio do exercício da resistência, esses sujeitos se constituem como aqueles que não têm o perfil adequado para lidar com os empecilhos desse contexto. Assim, a ação do poder sobre o saber do ser professor na EJA determinou e separou os que “têm perfil” daqueles que não têm. O relato do P18 ilustra essa discussão em vários aspectos:

**Recorte [25] – EPI8**

Eu tava até conversando com um professor esses dias e ele disse que não queria trabalhar na EJA [...] por dois motivos 1) porque ele não tinha tido formação pra isso, né, na licenciatura dele e 2) não tem o perfil. Aí eu tive que, assim, discordar dele porque, primeiramente, a formação voltada pra EJA, eu acho que tudo que se aprende na licenciatura não chegaria perto da realidade que esses alunos tem, né, [...] dentro de sala de aula, né, a gente poderia ter uma formação superficial mas acho que a noção maior de qualquer docente que vai trabalhar com a EJA acontece dentro de sala de aula, no dia a dia com aqueles alunos, vivendo, eh, compartilhando a vivência daqueles alunos, que são muito variadas, muito extremas também. E, segundo, quanto ao perfil, eu também não acredito nessa questão do perfil... [...] eu não acredito nessa questão do perfil para trabalhar com EJA, até porque nós, dos institutos federais, quando a gente presta concurso a gente sabe que vai trabalhar com as modalidades de ensino médio, superior e EJA também, eh, então, essa questão pra mim ela não serve como uma desculpa, que é o que é... o que geralmente o que usam para não trabalhar com EJA, desculpa de que não tem o perfil ou de que 'eu não tive formação pra isso'. Então, eu não tive formação e tô tendo agora, eu acho.

(Fonte: entrevista realizada com a PI8)

O relato do PI8 desconstrói os argumentos que sustentam a representação de que para ser professor da EJA é preciso ter perfil. Segundo esse professor, não seria possível uma formação acadêmica que conseguisse “dar conta” da realidade da EJA e que, portanto, é na lida diária que se forma o professor da EJA, é no enfrentamento cotidiano das questões que se colocam que esse professor desenvolve habilidades e encontra meios para realizar seu trabalho junto a essa modalidade de ensino. Além disso, o professor cita o fato de que o edital do concurso pelo qual esses docentes passaram para ingressar na carreira acadêmica no IFG prevê aulas em várias modalidades de ensino, dentre elas, na EJA. Percebe-se, assim, que o uso do argumento da “falta de perfil” esconde em si outras razões pelos quais esses professores não desejam trabalhar nesse segmento e as diversas demandas que o contexto da EJA exige é uma delas. Desse modo, esse professor tangencia dois aspectos importantes para essa discussão: a falta de formação dos professores para lidarem com a EJA, especificamente, e o fato de usarem a “desculpa” de que não têm perfil para evitarem o trabalho com esse contexto. Acerca da falta de formação, concordo com o PI8 que seja impossível qualquer proposta que “dê conta”, de forma ampla, da abrangência das questões da EJA dentro das turmas de estágio, por exemplo.

Nesse sentido, uma possibilidade seria investir em cursos de formação continuada, grupos de estudo e pesquisa de estudos de casos, nos contextos da EJA, seminários e demais eventos que ocorressem de forma rotineira, a fim de que houvesse discussões e encaminhamentos para as questões dessa modalidade de ensino. De qualquer forma, isso não elimina a necessidade de que haja, nos cursos de licenciatura como um todo, pelo menos menção à EJA e ações que visem ao conhecimento das especificidades dessa modalidade, mesmo que de forma mais generalizada.

Nesse sentido, o IFG se adequou a essa imprescindibilidade, ofertando uma disciplina obrigatória sobre a docência em EJA em seus cursos de licenciatura. Quanto ao segundo ponto levantado pelo PI8, vejo que a “desculpa” que usam para não trabalharem com a EJA ao dizerem que “não têm perfil”, representa o movimento de resistência desses sujeitos-professores, uma forma de refutarem as verdades que tentam imputar-lhes por meio das relações de poder.

Na próxima seção, discorro sobre as (auto)representações dos professores de LE que afirmam não terem escolhido a EJA em um primeiro momento, mas que optaram por permanecer nela depois de conhecerem seu contexto e suas especificidades. Mais especificamente, trato da feminização da profissão docente presente nos discursos dos professores de LE que trabalham com a EJA, no IFG.

### **3.4 Feminização da profissão docente**

As representações são compreendidas, nesta tese, como constituidoras da realidade, não como meros reflexos dela. A partir dessa premissa, as (auto)representações dos professores de LE que trabalham com a EJA no IFG, produzidas no interior dos discursos e pela língua, acabam por constituir esses profissionais.

Nessa esteira, Louro (2014, p. 103) afirma que

[p]rofessores e professoras [...] foram e são objeto de representações. [...] Essas representações não são, contudo, meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os ‘constituem’, que os produzem. [...] Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o real.

Sob o ponto de vista apresentado por Louro, busco investigar nesta seção o modo como se revela a feminização docente nos discursos desses professores, além de mostrar como ocorre a construção da realidade desses profissionais por meio das suas (auto)representações. Assim, evidencio a forma como a imbricação entre poder/saber e verdade influencia as formas de subjetivação desses profissionais e, também, o modo como as verdades que lhe são atribuídas orientam suas ações e os constituem como sujeitos.

Yannoulas (2011) ressalta a importância política da distinção entre os termos feminilização e feminização, muitas vezes utilizados de forma equivalente. Segundo essa autora, o primeiro tem um significado quantitativo e “refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação”, enquanto que o segundo está

ligado a um significado qualitativo “que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão” (YANNOULAS, 2011, p. 271).

Observo que o termo feminilização se aplica a este estudo, uma vez que o número de professoras (14) é exponencialmente maior do que de professores (4). Contudo, o aspecto da feminização é mais pertinente ao que intento discutir nesta tese. Utilizo, portanto, o termo “feminização” para designar o modo como se constroem os discursos que caracterizam os professores metaforicamente como “mães”, como aqueles que devem “cuidar” de seus alunos como filhos, aqueles que “não pedem nada em troca”, que “se doam por amor”. Assim, mostro a seguir o modo como esses significados são realçados nos discursos desses docentes.

Primeiramente, retomo o fato de que os professores de LE que lecionam na EJA no IFG não escolheram, a princípio, trabalhar com essas turmas. Entretanto, alguns deles relataram que, depois de conhecer a realidade desse contexto, optaram por permanecer nele. Os discursos desses professores expressaram elementos bastante representativos da feminização da profissão docente. É importante ressaltar que historicamente, a docência representou a única opção “aceitável” de ofício para mulheres por muito tempo.

Louro (2014, p. 100) explica que,

[a]os poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá afetar, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização docente. [...]

Desse modo, essa tendência à feminização da docência remonta a uma época em que essa era a única opção de trabalho para as mulheres que, socialmente, eram destinadas à função de “cuidar”, “educar”, “serem mães”. Os excertos a seguir exibem elementos que compõem esses enunciados que “maternalizam” a docência e que são historicamente reiterados nos discursos desses docentes.

**Recorte [26] – EPE9**

Eu não escolhi, mas eu me sinto escolhida pela EJA porque eu gosto muito de trabalhar com essa modalidade. [...] É bastante gratificante (trabalhar com a EJA).  
(Fonte: entrevista realizada com a PE9)

**Recorte [27] EPI7**

Ser professor aflora, assim, de EJA, principalmente, esse meu lado humano. Me colocar no lugar do outro, de... sabe? Sei lá, de me colocar de igual pra igual, né, nesse sentido, sabe?

(Fonte: entrevista realizada com a PI7)

**Recorte [28] EPI7**

Olha, fora o aprendizado como pessoa, contato, assim, você faz amigos na sala de aula, né, eles são maravilhosos, assim, você cria um vínculo, assim, e isso é muito bom, não tem preço. Então, assim, fora esse lado de ganho pra mim, eu vejo...eu vejo nos olhos deles o quanto eles se sentem empoderados. ‘Nossa, eu consegui, eu aprendi isso! Muito obrigado por proporcionar isso pra gente e tal’. Então, fora esse ganho da relação interpessoal, tem esse ganho de vê-los empoderados mesmo, sabe? Isso não tem preço.

(Fonte: entrevista realizada com a PI7)

**Recorte [29] – QPI2**

[m]uito bom, é desafiante e gratificante.

(Fonte: questionário respondido pela PI2)

Há, nos recortes 26, 27, 28 e 29, diversos elementos que remontam à feminização da profissão docente: o uso recorrente de termos e descrição de situações que aludem à gratidão, como nos recortes 26, 28 e 29; o modo como a PI7 diz que trabalhar com a EJA “aflore seu lado humano” e sua empatia, no recorte 27; falar sobre como é importante “criar vínculos” e “olhar nos olhos” dos alunos e vibrar com suas conquistas quando eles conseguem aprender, como a PI7, no recorte 28. Todos esses elementos são bastante significativos para a compreensão dessa dinâmica que compõe a representação de que “o/a professor/a é (age como) uma mãe”.

A figura materna remete à ideia de alguém que se doa, que faz o que faz por amor, que enfrenta desafios e espera de volta apenas gratidão de seus filhos/alunos. Esse movimento aparece na docência, de modo geral, porém, parece ser ainda mais contundente no âmbito da EJA, modalidade cujos alunos são percebidos, muitas vezes, como “menores”, “dependentes”, “necessitados de cuidado especiais” e até “incapazes”, devido às condições sócio-históricas às quais estão submetidos. Portanto, são justamente esses os saberes que entram em rede objetivando o professor da EJA como “mãe”. O processo de subjetivação ocorre, por conseguinte, à medida em que esse docente aceita sua objetivação como aquele que desempenha esse papel maternal de cuidado. A seguir, analiso mais excertos que ilustram o modo como o trabalho com a EJA se alinha discursivamente à postura materna.

**Recorte [30] – QPI1**

[u]m desafio que permite oferecer um sonho ao aluno, mas de difícil produtividade. Os alunos chegam sem base e ainda têm uma carga horária pequena para alunos aprenderem independentemente de sua realidade.

(Fonte: questionário respondido pela PI1)

**Recorte [31] – EPI5**

(Ser professora da EJA é) uma caridade maior ainda. Porque ali a gente tá trabalhando com sonhos também. [...] Quando você pega um aluno da EJA é aquele assim ‘é um sonho que eu não tive condição (de realizar) e quem sabe agora eu consigo, né?’

(Fonte: entrevista realizada com a PI5)

**Recorte [32] – EPI9**

[n]o geral, a recompensa pessoal, assim, de satisfação profissional, é muito grande porque eles são alunos muito amorosos, muito apegados à instituição, aos professores, ao corpo docente em geral... E, as conquistas que eles têm, eles dividem muito com a turma, com a gente, também.

(Fonte: entrevista realizada com o PI9)

**Recorte [33] – EPI6**

[p]arece que eles veem a gente como um modelo a seguir e eles acreditam no que a gente diz. Já o adolescente, quer muito ouvir a gente não...[...] eu prefiro dar aula pra alunos de EJA [...] parece que o resultado, apesar de mais difícil, é mais compensador.

(Fonte: entrevista realizada com a PI6)

O discurso da PI1, no recorte 30, corrobora a representação de que trabalhar com a EJA é um desafio porque é difícil, já discutida na seção 3.2 desta tese. Nesse caso, especificamente, a professora aponta o déficit de conhecimento prévio dos alunos e o pouco tempo disponível para o desenvolvimento de um processo satisfatório de ensino-aprendizagem de LE. Além disso, essa docente revela uma visão romântica acerca dos propósitos da educação. Ao dizer que o trabalho com a EJA é um desafio que “permite oferecer um sonho ao aluno”, a PI1 revela a representação de que ser professor na realidade da EJA significa “dar esperança a esses alunos”.

Essa perspectiva solapa questões mais complexas tais como: quais são os lugares ocupados pelos alunos e pela professora dentro da dinâmica das relações de poder? Qual é a condição de alguém que pode ofertar um sonho a outrem? Essas indagações são terreno fértil para uma problematização acerca das posições sociais ocupadas por cada um desses atores sociais. Colocar o aluno da EJA como alguém que precisa de sonhos e, mais, que precisa que alguém lhe oferte esses sonhos, é colocá-lo em uma posição menor, de dependência, de incapacidade. Assim, percebo que essa relação maternal acaba se configurando bilateralmente, uma vez que, tanto os professores, quanto os alunos, ocupam a posição de mães/filhos dentro dessa dinâmica. Ressalto ainda que, a partir da minha experiência e convivência nesse contexto, observo que essa não é uma situação que ocorre exclusivamente com os professores de LE, mas, também, com docentes das demais áreas.

Nesse mesmo viés, os recortes 31, 32 e 33 ilustram como os discursos dos professores reafirmam a feminização docente. Há, nesses discursos, vários elementos que remontam ao papel materno. A PI5, por exemplo, fala que trabalha, também, com os “sonhos” desses alunos, sugerindo que o professor deva ser cuidadoso na sustentação desses sonhos. Destaco, ainda o uso da palavra “caridade”, no recorte 31, para designar o que significa ser professora da EJA. A escolha desse termo revela elementos que relacionam a profissão docente nesse contexto a uma ajuda que, assim como fazem as mães, é dada sem esperar receber nada em troca. Ademais,

estão inculcados nesse discurso, significados que representam/objetivam os alunos da EJA como aqueles “necessitados” dessa caridade, que precisam ser ajudados, que não são capazes de cuidarem de si mesmos de forma satisfatória.

Nesse sentido, o discurso do PI9, na minha perspectiva, é o que mais representa a ilustração da relação maternal entre alunos e docentes. Ele cita “recompensa pessoal” como uma das vantagens no trabalho com a EJA, ressaltando que os alunos são muito “amorosos” e “apegados” aos professores. Além disso, esse docente diz que eles “compartilham suas conquistas” com a turma e com os professores. Percebo esses enunciados como exemplos claros da representação da relação docente-alunos como mãe-filhos. Uma mãe vê como “recompensa pessoal” o testemunho das conquistas dos seus filhos. Ela valoriza o fato deles serem “amorosos” e “apegados”, como se isso fosse uma forma de valorizá-la em sua função. O fato de os alunos compartilharem suas conquistas com os colegas e professores me remete claramente à dinâmica familiar, na qual os filhos celebram com os irmãos e os pais suas vitórias.

Nessa mesma perspectiva, a PI6 relata que os alunos da EJA veem os professores como “um modelo a ser seguido” e que eles “acreditam no que dizem”. Analogamente, os pais, por muito tempo, funcionam como essa referência que guia os filhos em suas escolhas e na qual eles confiam plenamente. Por fim, essa docente diz que trabalhar na EJA é “mais difícil” e “mais compensador”, o que, a meu ver, funciona como uma referência perfeita ao famoso ditado “padecer no paraíso” que descreve a função materna. Silva Oliveira (2014) corrobora essa percepção e afirma que

[d]o mesmo modo que ser professor de Espanhol é representado como um ‘padecer’, também esse lugar de padecimento é representado como o ‘paraíso’, já que, embora essa carreira seja vista como ‘desvalorizada’, a prática docente é representada como ‘prazerosa’, ‘enriquecedora’; e a formação docente marcada pelo sentimento de incompletude e busca pelo aperfeiçoamento profissional [...] (SILVA OLIVEIRA, 2014, p. 94)

Ou seja, a docência de LE, assim como a maternidade, é marcada por esse sentimento contraditório de ter que dar conta de demandas que estão além das possibilidades do sujeito-professor-mãe, todavia, há uma espécie de “recompensa” que faz com que esse profissional se sinta, também, no “paraíso”.

Nesse viés, sublinho o modo como os discursos se valem de objetos já existentes e também produzem novos sentidos, constroem e reconstroem representações, identidades, sujeitos e novos objetos. Portanto, esses discursos que subjetivam o professor da EJA como “mãe”, se valem de objetos já criados para produzir novos sentidos. Nesse caso,

especificamente, percebo a retomada da feminização da profissão docente como forma de construção de representações que compõem as identidades desses professores de LE da EJA como aqueles profissionais que “cuidam”, “amam” seus alunos, oferecem “sonhos” e se satisfazem pessoalmente por causa das conquistas desses estudantes, mesmo tendo que lidar com os inúmeros desafios inerentes à modalidade.

Nesse bojo, o professor da EJA acaba sendo objetivado como aquele profissional que “dá conta de tudo”. Os excertos a seguir ilustram discursos que exprimem essa tendência à “heroização” do docente, subjetivando-o como um profissional que “faz de tudo um pouco”.

**Recorte [34] – EPI5**

(Ser professora é) um modo de vida. Acaba sendo. Porque quando você opta por ser professor, você assume uma série de responsabilidades, abre mão de algumas coisas também, né, em relação a tempo, e eu acredito que para um professor ser professor mesmo, ele tem que acreditar que aquilo vai fazer diferença na vida do seu aluno, né. [...] Dependendo do dia eu falo ‘gente, isso é até uma caridade que eu posso fazer pra uma pessoa. Por que o que que eu tenho que eu posso oferecer pra humanidade? É meu conhecimento... [...] só que tem hora que você vira mãe, psicóloga e mil e uma utilidades. (risos) Por isso que eu falo que é uma forma de vida.

(Fonte: entrevista realizada com a PI6)

**Recorte [35] – EC11**

[t]em momentos que a gente é meio psicólogo, né? Na coordenação acontece muito isso. ‘Olha, tá acontecendo isso, isso e isso. Que que eu posso fazer?’ [...] Aí a gente tem que entrar em contato com o professor, ver o que que pode fazer.

(Fonte: entrevista realizada com a C11)

O recorte 34 reitera a objetivação do professor como aquele que tem que “dar conta” de diversas demandas. A PI5 diz, inclusive, que “para um professor ser professor mesmo” é preciso “assumir responsabilidades” e “abrir mão de algumas coisas”. Essas duas atribuições remetem, mais uma vez, ao ato de matinar: quando uma mulher se torna mãe, ela assume uma série de responsabilidades com o recém-chegado filho e, por isso, abre mão de muitas coisas referentes à sua vida de antes. Nesse sentido, o discurso da PI5 revela a subjetivação do docente como esse profissional que tem que lidar com demandas que extrapolam a seara docente quando ela afirma que, em meio às suas atribuições profissionais, “vira mãe, psicóloga e mil e uma utilidades”, aceitando as objetivações/representações que lhe são atribuídas. A C11, do mesmo modo, afirma que, em alguns momentos, tem que ser “meio psicólogo” e ouvir os alunos a fim de resolver impasses. Portanto, mais uma vez se desvelam elementos que corroboram essa objetivação do professor como alguém de caráter maternal.

Nessa direção, é importante ressaltar o lugar central das relações de poder nessa dinâmica. O poder tem caráter produtivo, ele é plural e relacional, atravessa e constitui os sujeitos, instigando-os a falar, a agir, a se comportar de maneiras específicas. Além disso, ele

se manifesta, justamente, nas relações cotidianas, produzindo discursos e sujeitos, a partir do que permitem as relações de poder. Sob esse ângulo, o poder constitui o sujeito-professor da EJA. O poder aparece quando se procura dirigir a conduta do outro, nesse caso, a conduta “maternal” do professor da EJA. Esse sujeito-professor da EJA é, portanto, atravessado e constituído por micropoderes que o localizam no papel de “mãe” dos seus alunos. É importante lembrar que esse sujeito está inserido em uma espessa teia de poderes da qual não podem escapar, estando, às vezes resistente, às vezes, submisso a essas objetivações.

Por fim, retomo o que Louro (2014) observa sobre professores e professoras terem sido e serem objetos das representações que os constituem. Acrescento que as verdades que são atribuídas a esses professores orientam suas ações e os constituem como sujeito-professor “mãe” da EJA. Assim, ao enunciarem que o trabalho com a EJA é desafiador e gratificante, que se sentem gratos, mesmo tendo que assumir responsabilidades que extrapolam a seara docente; quando dizem que seus alunos veem neles modelos a serem seguidos e que compartilham suas vitórias com eles, e que a docência na EJA é “mais difícil”, porém, “mais compensadora”, esses docentes aceitam essas verdades a eles atribuídas, o que resulta na subjetivação deles como o sujeito-professor-mãe. São, portanto, essas representações que “maternalizam” a docência na EJA que acabam contribuindo para a constituição desse professor como tal.

Na próxima seção, trato do modo como a feminização, e a conseqüente maternalização docente se relacionam a uma postura salvacionista adotada costumeiramente no trato com a EJA. Além disso, discorro sobre os efeitos desses discursos e o modo como se desenvolve um processo de tutela entre professor-aluno nesse cenário.

### **3.5 Tutela docente e falta de autonomia discente**

No tópico 3.4, discuti as representações que “maternalizam” a profissão docente, discorri sobre o modo como as relações de poder atuam nessa dinâmica e como ocorrem os processos de objetivação e subjetivação do sujeito-professor da EJA. Nesta seção, trato dos efeitos desses discursos na relação entre os professores de LE e os alunos da EJA, no contexto do IFG. Primeiramente, cabe ressaltar que as características do público da EJA elencadas ao longo do Capítulo II desta tese, tais como sua situação de vulnerabilidade social, suas poucas condições econômicas, as dificuldades decorrentes dos anos de afastamento do ambiente escolar, dentre outras, colaboram para que esses alunos vivam uma situação de desigualdade social. Haja vista que os discursos são produtores de realidades e objetos e constituidores de

sujeitos, esses alunos, por meio das relações de poder que os regem, desempenham um papel central nesse cenário onde estão posicionados em um lugar menor dentro dessas relações.

Nessa esteira de pensamento, discuto, a seguir, excertos que exprimem discursos promotores e perpetuadores da situação de desigualdade social vivida por esses estudantes.

**Recorte [36] – QPE1**

(ser docente de Língua Espanhola na EJA, no IFG significa) tentar fortalecê-los (os alunos).

(Fonte: questionário respondido pela PE1)

**Recorte [37] – QPI1**

(ser docente de Língua Inglesa na EJA, no IFG significa) um desafio que permite oferecer um sonho (aos alunos).

(Fonte: questionário respondido pela PI1)

**Recorte [38] – EC8**

[a] gente tá procurando muito mais o resgate. O resgate da autoestima, da cidadania, dessa pessoa que pode sentir útil e tentar transformar a própria existência e a vida da família [...].

(Fonte: entrevista realizada com o C8)

**Recorte [39] – QPE6**

[d]evemos procurar métodos de seduzi-los (os alunos) a querer aprender.

(Fonte: questionário respondido pelo PE6)

O recorte 36 expressa o modo como os discursos docentes revelam a (auto)representação do professor no tradicional papel de provedor de conhecimento, de figura central do processo de ensino-aprendizagem. Essa percepção é corroborada por Celani e Magalhães (2002, p. 323) ao afirmarem que “as representações da identidade profissional do professor vêm se transformando com as mudanças socioculturais de forma muito lenta” e que, portanto, “as formas de conceber o profissional docente como o que detém o domínio do conhecimento e o controle dos resultados ainda se mantém”. Dessa maneira, ao dizer que quer tentar fortalecer os alunos, a PE1 deixa subentendido que esse fortalecimento é oriundo dela, a professora. Isso explicita uma visão tradicionalista que mantém o professor como detentor do conhecimento, agente do processo de ensino-aprendizagem, relegando ao aluno o mero lugar de passivo receptáculo. Ao mesmo tempo, o enunciado da PE1 evidencia o modo como os alunos da EJA são discursivamente subjetivados como sujeitos fracos (conteudística e afetivamente falando), carentes e que, por essa razão, precisam ser fortalecidos. Nesta perspectiva, pressupõe-se que esse fortalecimento é ofertado pelo professor “portador da força” e recebido pelo aluno “portador da fraqueza”, da falta.

Ainda acerca do papel do professor de LE na EJA, a PI1, no recorte 37, afirma que ser professora de inglês na EJA no IFG significa “um desafio que permite oferecer um sonho” aos

alunos. O uso da palavra “oferecer” reitera a representação de que o professor é aquele que “dá” algo, que faz “caridade”, que (de)tem conhecimento e que, por esta razão, pode ofertá-lo aos estudantes. Destaco o emprego da palavra “sonho”, usada aqui para ilustrar o acesso ao conhecimento, o saber e tudo o que se conquista a partir dele. É importante notar que “sonho” se contrapõe a “realidade”, ou, numa visão mais pessimista, a “pesadelo”. Tratar o acesso ao conhecimento como um sonho, em certa medida, romantiza esse processo. É desvelada, portanto, a representação de que ter acesso ao conhecimento é um sonho para os alunos da EJA. Pode-se depreender, a partir disso, que adquirir conhecimento e, por meio dele mudar de vida, é um sonho e que, por essa razão, jamais será real, haja vista as precárias condições de vida e de acesso ao conhecimento. Ou, em outra perspectiva, eles creem que é por meio do conhecimento que terão condições mais dignas de vida.

Nessa direção, convém destacar a perspectiva salvacionista presente nos discursos tanto de professores quanto coordenadores no que tange o público da EJA. Isso é bastante evidenciado quando o C8, no recorte 38, afirma que o intuito de quem trabalha com essa modalidade é o “resgate” dessas pessoas em diversas esferas: emocional, afetiva, social, dentre outras. O termo “resgate” remete a “salvamento”, o que conota a clara intenção salvacionista expressa no tipo de educação destinada a esses sujeitos. É importante ressaltar que esse “ímpeto de resgate”, cujas implicações são bastante maléficas, uma vez que reforçam a tutela discente, é largamente difundido nos discursos dos professores que trabalham com a EJA.

Cavalcanti (2016), por exemplo, aponta em sua pesquisa de mestrado justamente o aparecimento do termo “resgate”, dentre outros, no discurso dos docentes que trabalham com a EJA no estado de Rio Grande do Norte, Brasil. Percebe-se, assim, que essa tendência ao “salvamento” dos alunos na EJA não é uma mera especificidade regional, já que aparece também em outras partes do país. Segundo esse autor, os docentes atrelam o significado de seu trabalho com a EJA a termos como “resgatar”, “caminho”, “educar”, “benção”, “desafio”, “educar”, “sensibilidade”, “importante”, “espelho”, “guia” e “diferente” (CAVALCANTI, 2016, p. 83).

Assim, além do vocábulo “resgatar”, esse autor evidencia outras palavras que remetem o trabalho com essa modalidade e que constroem e constituem, entre si, as representações de que trabalhar com a EJA é uma oportunidade de salvar seus alunos, que é preciso sensibilidade para lidar com um público cuja autoestima é, geralmente, baixa, que a possibilidade de educar essas pessoas é uma benção e que, portanto, se sentem gratos por essa oportunidade.

Ainda segundo Cavalcanti (2016, p. 84),

[o]s professores vinculam o “ser professor” em EJA com a sua responsabilidade social. No processo de construção de sua identidade profissional, sua atividade interativa no campo da alteridade ultrapassa a organização das funções atribuídas ao seu papel na sociedade.

É importante notar que, ao nutrirem uma postura de “salvadores”, os professores acabam colocando esses sujeitos que, em tese, deveriam ser autônomos e proativos, em um lugar menor, infantilizado, no qual não conseguem protagonizar a própria história. Por esse mesmo ângulo, o discurso do PE6, no recorte 39, deixa subentendida uma visão passiva de aprendizagem. A representação de que é necessário “seduzir o aluno a querer aprender” suscita alguns questionamentos: quem precisa ser seduzido para fazer algo? O que o processo de sedução denota? Por que seria necessário seduzir alguém para que aprenda alguma coisa? Essa representação traz à tona uma importante discussão acerca dos papéis desempenhados por alunos e professores no cenário da sala de aula de LE.

“Seduzir”, segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 2.534), expressa a ideia de “1. convencer com arte e manha, persuadir com astúcia, sob promessa de vantagens 2. exercer influência irresistível sobre (...) 5. atrair, encantar, fascinar, envolver totalmente”. Portanto, percebo como ponto fulcral da “sedução” o “agir sobre o outro”, o que remete a uma relação em que um é o agente da ação e, o outro, a parte passiva, quem sofre a influência. Nessa direção, ao transpor esse entendimento para o contexto da relação aluno-professor, inserida na dinâmica maternal sobre a qual venho discorrendo, ressalto que, no discurso do PE6 o aluno é objetivado/representado como essa parte influenciável, passível de ser seduzido a querer aprender. Sob esse prisma, percebo que ocorre um processo de tutela no qual o aluno da EJA é infantilizado na sua relação com o professor. Assim como uma criança, ele precisa ser atraído, encantado, convencido, a fim de que queira fazer algo, nesse caso, aprender uma LE.

Assim, sendo o discurso entendido como prática produtiva, investido pelo poder e pelo saber, ele produz subjetividade. À vista disso, os discursos que remetem os alunos da EJA a esse lugar infantil possibilitam a produção da subjetividade deles como sujeitos dependentes, passíveis de serem “seduzidos e/ou convencidos a aprender”, necessitados de cuidados especiais. Portanto, são justamente esses os saberes que entram em rede objetivando o aluno da EJA como aquele que precisa ser tutelado. Cabe ressaltar que é especificamente a ação do poder sobre esses saberes que determina quem são os alunos “incapazes” de serem autônomos em seu processo de aprendizagem.

Nesse viés, é corroborada a representação de que o professor “sabe tudo” e está em uma posição superior, na qual ele oferta algo que o estudante não tem. Cabe ressaltar que são as relações de poder que engendram as posições ocupadas pelo sujeito-professor “detentor do conhecimento” e pelo sujeito-aluno “vazio de saber”, passível de ser “seduzido/convencido”. É, também, por meio dessas relações que se dá a valorização dos conhecimentos adquiridos formalmente em detrimento dos saberes empíricos, aos quais o aluno da EJA tem acesso. No caso específico dessa modalidade, por se tratar de indivíduos excluídos, sócio-historicamente, e que estão em uma condição de silenciamento e apagamento social, essa distinção de posições ocupadas dentro das relações de poder é ainda mais marcada.

Há, por parte dos alunos, uma profunda confiança na figura do professor, já que é ele que estudou e “sabe das coisas”. Por outro lado, muitos professores, ao observarem as diversas carências materiais desses alunos, transmutam-nas para o contexto da sala de aula, assumindo, assim, um papel de pai/mãe que protege os filhos. Essa proteção, no contexto da sala de aula, é traduzida em ações que acabam por minar ainda mais a autonomia discente, reforçando o estereótipo de incapacidade associado a esses indivíduos. Essa dinâmica perpassa várias esferas da vida acadêmica desses alunos e a escolha das abordagens de ensino de LEs, nesses cursos, é uma das formas pelas quais a relação de tutela e dependência se funda.

O aprendizado de LEs pode ocorrer a partir de diversas opções de abordagens de ensino, a depender dos objetivos a serem alcançados. A abordagem comunicativa, por exemplo, trabalha o desenvolvimento das quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão auditiva e fala) a partir de uma perspectiva comunicativa de interação. O papel do professor é de mediador. Os cursos de LEs focados no ensino instrumental de leitura, por outro lado, se atêm ao ensino de estratégias que possibilitem ao aluno entender textos escritos, sejam eles acadêmicos, documentos, correspondência, manuais, receitas, entre outros.

Cabe ressaltar que os papéis do professor se alteram a depender do enfoque teórico selecionado. Segundo Souza (2004, p. 75), em perspectivas mais tradicionalistas, como o comportamentalismo, a ação docente se desenvolve de modo a controlar, formar, recompensar e punir e avaliar os estudantes. Já em um enfoque sociointeracionista, como é o caso da abordagem comunicativa, o professor tende a mediar, orientar, direcionar e possibilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Isso posto, cabe ressaltar que nos cursos EJA do IFG, há um Projeto do Curso que direciona os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, contudo, ela não determina qual abordagem deve ser utilizada para atingir esse fim. Desse modo, fica a critério do docente a escolha da abordagem e das metodologias adotadas. Os dados desta pesquisa revelaram que

vários dos professores de LE no IFG optam por trabalhar a oralidade nas aulas da EJA, ao invés de se aterem estritamente à abordagem instrumental de ensino focada em leitura.

O que interessa nesta análise é perceber como a conduta desses docentes é dirigida pelas relações de poder que organizam os discursos. Além disso, busco discutir os modos como os enunciados desses professores revelam características básicas de suas identidades. Apresento, a seguir, alguns excertos que fundam essa discussão.

**Recorte [40] – EPI4**

o foco é a leitura, mas eu percebo que quando eu entro com alguma coisa que é da oralidade, que eles têm condição de falar, de verbalizar, construir uma frase, compreender e trazer pra eles, eles ficam muito contentes com isso, sentem muito...eles se sentem muito bem.

(Fonte: entrevista realizada com a PI4)

**Recorte [41] – EPI5**

olha, em todas as turmas que eu trabalhei eu tive alunos muito interessados. Você tem aqueles que não querem de jeito nenhum, se negam, mas você tem aqueles que têm interesse e ficam deslumbrados quando eles conseguem alguma coisa, quando você traz uma música, que eles reconhecem uma ou outra palavra...não que eles estejam aprendendo tudo, mas aquilo que eles conquistam eles ficam muito satisfeitos. E, às vezes, quando eles conseguem falar alguma coisa ou entender quando eu falo, é motivo de alegria. É um retorno muito interessante.

(Fonte: entrevista realizada com a PI5)

**Recorte [42] – EPI5**

eu trabalhei com inglês instrumental nesse semestre agora, mas eu já trabalhei com as quatro habilidades. Eu vou muito, assim, pelo perfil da turma e a questão da realidade. Então, por exemplo, esse agora que eu trabalhei inglês instrumental, porque é uma turma de refrigeração e automação, então eles percebem a necessidade de pegar o manual pra montar o ar condicionado [...] eu tive uma turma de panificação, que eles não entendiam por que eles estavam estudando inglês. Então eu falei ‘então vamos fazer porque é legal’ e aí eu comecei com as quatro habilidades, fazendo a conversação, então vamos escrever...e aí as que eles mais se negavam eram as atividades de escrita. Se era pra falar eles achavam graça [...] então depende muito do perfil do curso.

(Fonte: entrevista realizada com a PI5)

Os três excertos supracitados revelam que a opção da PI4 e da PI5 por, também, ensinar os alunos da EJA a falar uma LE, funciona como um meio de deixá-los “contentes”, uma forma de eles “se sentirem muito bem”, já que falar uma LE é “motivo de alegria”. É descortinada, portanto, a representação de que “quando um aluno consegue falar uma LE, sua autoestima é positivamente afetada”.

O relato da PI5, no recorte 42, reitera essa percepção e, além disso, expõe o fato de que às vezes os alunos “não entendiam por que estavam estudando inglês”, diante do que ela respondia que o fariam “porque é legal”, como forma de motivá-los. Isso reforça a compreensão de que o ensino da oralidade é muitas vezes utilizado como forma de alavancar a autoestima dos alunos, trazendo o professor novamente para a função de “mãe” que cuida e coloca o bem-

estar do filho/aluno acima de tudo. Nessa perspectiva, no que concerne à opção da abordagem utilizada nessas aulas, o bem-estar, a autoestima e o contentamento dos alunos são direcionadores da conduta dessas professoras.

Mais uma vez, a posição maternal delas é reiterada pois, assim como as mães, elas optam por ações que fazem seus filhos/alunos felizes. Destaco, ainda, que a escolha da abordagem adotada nas aulas de LEs é feita, geralmente, pelo próprio professor, uma vez que nem todas as Grades Curriculares e Projetos Pedagógicos desses cursos especificam esse aspecto categoricamente. Assim, o docente opta pela abordagem que percebe ser mais adequada ao grupo com o qual trabalha.

Considerando que a representação é “um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos” (TADEU DA SILVA, 2019, p. 193) e que, portanto, ela é marcada em relação a sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhe dão credibilidade, observo que os enunciados da PI4 e PI5, nos recortes 40, 41 e 42, trazem à tona importantes elementos acerca dessas relações que gerenciam os discursos e, conseqüentemente, suas condutas.

Ao enunciarem que buscam a satisfação e aumento da autoestima discente por meio do ensino da oralidade, essas professoras demonstram que há, imbricadas nesse discurso, as representações de que falar uma LE é “difícil” e “chique” e de que, portanto, aqueles que a falam estão socialmente numa posição superior na escala de poder em relação àqueles que não falam. Essa compreensão pode ser percebida também nos discursos dos alunos, todavia, de maneira mais sutil.

Os recortes 43 e 44, a seguir, mostram que os alunos reafirmam a importância da LE, sem, no entanto, perceber os efeitos disso em suas vidas.

**Recorte [43] – A**

(A língua estrangeira é útil para) ler uma bula, escrever, saber o nome do remédio e faz muita diferença na vida profissional (e também) para poder entender algum paciente que fale essa língua (e) por estar estudando para trabalhar na área da saúde, tenho a consciência que algum dia posso conhecer lá alguém espanhol e terei facilidade para melhor atendê-lo.

(Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

**Recorte [44] – A**

(É importante saber uma língua estrangeira) para poder conversa com outra pessoa, saber o que ela precisa, (para abrir) novas portas de emprego. Acredito que fará muita diferença quando eu voltar ao mercado de trabalho (e) a importância do inglês na vida profissional, com a globalização o inglês está em toda parte.

(Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

A relação dos alunos da EJA com as LEs é, geralmente, permeada por amor e ódio. De um lado, o deslumbre pelo diferente, exótico, “chique”. De outro lado, as dificuldades, já habituais do retorno à escola, somadas à convicção arraigada de que “é difícil demais”, “aquilo não é pra mim” ou de que “eu não sei nem português, como é que vou aprender inglês/espanhol?”. Dessa maneira, no recorte 43, uma aluna que faz um curso técnico na área da saúde diz que é importante aprender espanhol porque, dentre outras razões, “algum dia” pode conhecer algum paciente que fale espanhol e, sabendo a língua, será mais fácil atendê-lo.

No recorte 44, outra aluna faz referência a situações igualmente genéricas, tais como “conversar com outra pessoa e saber o que ela precisa” e ressalta “a importância do inglês na vida profissional”, sem mencionar de que modo essa língua seria útil em seu campo de atuação. Percebo, assim, que ao dizerem que as LEs são importantes, ocorre a reprodução de um discurso socialmente difundido que enaltece o estrangeiro, em especial a LE, sem, contudo, haver a percepção de como isso se reflete em suas vidas, especificamente. Isso demonstra a natureza cíclica dos discursos, mostra que os enunciados desses alunos e professores são formados, também, por discursos já existentes e socialmente disseminados acerca da importância da LE.

Diante do que foi exposto ao longo desta seção, percebo que há, por parte dos professores de LE, representações que denotam uma postura maternalista, na qual o professor exerce o papel de provedor, salvador, aquele que detém o conhecimento e que, por isso, é capaz de resgatar os aprendizes. Esse posicionamento sugere uma visão da relação professor-aluno já bastante ultrapassada. Pensar o aluno da EJA como um sujeito frágil, incapaz, é, em certa medida, colocá-lo numa posição de infinita dependência do professor. Portanto, observo que os discursos que “maternalizam” os professores da EJA acabam, também, por constituírem e subjetivarem os alunos da EJA como aqueles que “não conseguem aprender”, que precisam de “uma mãozinha”, que precisam ser motivados pelo professor. Nesse caso, a imbricação entre poder/saber e verdade repercute, então, tanto nas formas de subjetivação dos professores como “mães”, quanto dos alunos enquanto “filhos”.

À guisa de conclusão, meu objetivo neste capítulo foi identificar as (auto)representações dos docentes acerca do que significa ser professor de LE na EJA e destacar os elementos das identidades desses profissionais que reiteram a constituição discursiva dessa modalidade como marginal. Assim, a análise tecida revelou que trabalhar com a EJA, a princípio, não é uma escolha devido a demandas institucionais. Depois de entrarem em contato com a realidade dessa modalidade, os professores de LE se dividem em dois grupos: aqueles que não se identificam com a EJA e resistem, enunciando que “não têm perfil” compatível com esse contexto, e aqueles

que se identificam e são discursivamente subjetivados como “mães”, revelando a feminização de sua função docente.

Desse modo, percebo que as (auto)representações desses professores contribuem em grande medida para a constituição da EJA enquanto modalidade marginal e subalterna. Quando os professores de LE enunciam que “não têm perfil”, por exemplo, é desvelado um movimento de resistência que é, também, uma forma de evitação desse contexto. Dizer que a trabalhar na EJA é um “desafio” aparece, portanto, como a justificativa para essa esquiva. Ao enunciar que “ninguém quer trabalhar com a EJA, então quem tem a disposição herda”, a PE4 explicita a repulsa a esse contexto de ensino.

Por outro lado, a subjetivação dos professores que se identificam com essa modalidade como “mães” revela um imbricado sistema no qual os alunos são, a partir de uma postura salvacionista, discursivamente, alocados em uma posição subalterna e em um lugar de dependência dentro das relações de poder. Sob esse prisma, invariavelmente, seja por meio dos discursos dos professores que se identificam ou daqueles que não preferem trabalhar com essa modalidade, a marginalidade e subalternidade dela são discursivamente reiteradas pelas (auto)representações dos docentes de LE.

No próximo capítulo, mostro como a EJA se constituiu discursivamente como modalidade marginal e subalterna ao longo da história, evidenciando o modo como as representações sobre ela presentes nos discursos de coordenadores e alunos participam desse processo.

#### 4 A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA EJA COMO MODALIDADE COMPLEXA, SUBALTERNA E MARGINAL

*Na EJA a gente tem que fazer um buraquinho e buscar lá alguma lembrança que ele tenha para que ele possa se fortalecer com relação ao conhecimento, fazer com que ele fique mais forte [...] daí lembra um pouquinho todo o histórico dele, né, porque se você souber o que que é EJA, e a EJA tem um rótulo muito pejorativo, que se você está na EJA é porque você foi... não teve sucesso na sua carreira de estudante, né... Sem saber que eles têm direito [...] todas as pessoas têm o direito de aprender [...] esse é um direito inviolável.*

*(Participante PI6)<sup>64</sup>*

Neste capítulo, trato da condição subalterna e marginal da EJA, evidenciando os discursos que a permeiam e a constituem, também, como uma modalidade complexa. Para isso, utilizo tanto conceitos do campo da pós-modernidade, como as concepções de Identidade (HALL, 1996; 2000; 2019; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 1998; BHABHA, 1998; BAUMAN, 1999; 2003), Representações (HALL, 2013; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; CELANI; MAGALHÃES, 2002; TELLES, 2004), e Discurso (FOUCAULT, 1994; 1995; 1996a; 1996b; 2000; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2008), quanto a concepção pós-colonial de Pensamento Pós-abissal (SOUSA SANTOS, 2010), e, também, os estudos de Morin (2015), que constituiu seu próprio campo denominado “Pensamento Complexo” ou “Paradigma da Complexidade”.

Justifico a utilização de conceitos desses distintos campos teóricos a partir da percepção da indissociabilidade entre o pensamento colonial que, historicamente, atravessou os discursos constituidores da EJA, e o modo como esse pensamento se organiza e deriva a partir das mesmas relações de poder constituidoras dos discursos. Além disso, minha tentativa de estabelecimento de um diálogo entre essas duas áreas objetiva possibilitar a insurgência e ressignificação de vozes e saberes marginalizados. Assim, uma análise discursiva que pretende evidenciar a

---

<sup>64</sup> Excerto retirado da entrevista realizada com a professora PI6.

constituição da EJA baseada nas representações sobre ela, reivindica um olhar tanto acerca da complexidade dessa modalidade, quanto sobre as questões coloniais que atravessam sua constituição.

A marginalidade da EJA pode ser claramente evidenciada pela via discursiva. As representações sobre essa modalidade exprimem sua condição subalterna e, mais que isso, a constituem como tal. Sob esse entendimento, neste capítulo trato dos diversos discursos (documentos institucionais, professores de LE, alunos e coordenadores) que corroboram e integram essa condição.

O atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG, referente ao período de 2019 a 2023, traz entre suas várias metas para esse período “ampliar a oferta de cursos da EJA, com implementação em todos os departamentos dos Câmpus da Instituição, até o primeiro semestre letivo de 2020” (PDI, 2019, p. 17). Além disso, entre as políticas de ensino presentes no documento, fica estipulado que

[n]a expansão da oferta de cursos e vagas da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, também na modalidade de Educação de Jovens e Adultas/os (EJA), afirma-se a responsabilidade do Governo Federal na escolarização e profissionalização desse contingente populacional. Na modalidade EJA, em especial, se faz necessária a criação de políticas institucionais amparadas por políticas públicas que estabeleçam condições adequadas de infraestrutura, assistência estudantil, qualificação docente, entre outras, além das ações previstas no Plano Institucional de Permanência e Êxito para garantir a permanência da/o educanda/o evitando a evasão. (PDI, 2019, p. 108)

A análise desse documento revela a presença de discursos que conclamam zelo pela EJA, que preveem a expansão de seus cursos e a melhoria na qualidade de sua oferta. Nesse viés, as representações produzidas acerca da EJA são materializadas nos discursos que circulam sobre essa modalidade e acabam por constituí-la. Assim, entendendo as representações como “um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos” (TADEU DA SILVA, 2019, p. 193), noto que é a partir delas que, por exemplo, se formam as identidades dos professores de LE que lidam com a EJA. Woodward (2000, p. 17) reforça esse entendimento e afirma que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Ou seja, é a partir das representações que os sujeitos são alocados em posições específicas e, assim, constituídos como tais. Essa autora acrescenta que “a representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Sob essa acepção, ao identificar no PDI as representações de que “a EJA é importante”, “a EJA é especial” e que, portanto, ela “requer tratamento diferenciado”, algumas premissas são evidenciadas: 1) apresenta-se uma preocupação proveniente do reconhecimento de que a EJA é importante; 2) essa importância da EJA se dá pelo fato de ela ocupar um lugar marginal na sociedade e de sofrer as consequências sócio-históricas advindas desse fato e 3) há um comprometimento governamental e institucional com essa modalidade, o que se traduz na garantia de oferta de um ensino de qualidade e de condições adequadas para sua realização.

Pode-se verificar que a obrigatoriedade de oferta de cursos EJA está presente, também, no Estatuto do IFG (2018). Em seus princípios norteadores aparece o “compromisso com a educação integrada em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (IFG, 2018, p. 3). Além disso, na LDB (1996) é salientado um discurso que revela o enaltecimento da diversidade e da valorização da bagagem empírica desses jovens e adultos. Portanto, a presença, nesse documento, de um discurso permeado pela concepção freiriana de conscientização do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1983); da importância do desenvolvimento da leitura crítica (FREIRE, 1989); da proposta de uma pedagogia voltada para a conscientização e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1987), entre outros, ilustra e corrobora as representações mencionadas anteriormente.

Sob esse prisma, essas representações materializadas nos discursos presentes nesses documentos oficiais acabam por constituí-la. Cabe ressaltar que, na perspectiva da descontinuidade histórica, sua memória foi materializada como monumento (LE GOFF, 1990), ou seja, foi construída a partir do que permitiram as relações de poder vigentes. Desse modo, o monumento EJA e o que ele representa hoje é o que permaneceu, o que foi discursivamente selecionado ao longo do tempo por meio de sua filiação ao poder. Analogamente, do ponto de vista da análise do discurso foucaultiana, o modo como a EJA se constituiu é entendido, também, como algo resultante das relações de poder e, conseqüentemente, do que o arquivo discursivo permitiu que fosse enunciado a esse respeito. Além das representações que colocam a EJA como um contexto singular e merecedor de atenção especial devido às suas características próprias, é relevante observar que há, também, uma espessa teia discursiva, cujos enunciados comprovam a discriminação e preconceito que circundam e permeiam a EJA e seus sujeitos. A respeito da natureza dos enunciados, Silva (2018, p. 19) explana que

[e]xistem peculiaridades no modo como cada enunciado transporta saberes e produz efeitos de sentido, tendo em vista que as diferentes condições de emergência ganham significados na historicidade do dizer, o que permite pensar que sujeitos e sentidos podem se movimentar na história. (SILVA, 2018, p. 19)

Nessa perspectiva, os enunciados proferidos por professores, alunos e coordenadores sobre a EJA devem ser analisados levando em consideração que suas condições de emergência “são determinadas por fatores de ordem histórica e pelas funções que exercem no interior de práticas, discursivas e não discursivas” e “em cada época, conforme as sociedades e os sujeitos que a constituem, os ditos [...] se (re)configuram” (SILVA, 2018, p. 19). Cabe ressaltar que o arquivo discursivo, o qual disponibiliza o que pode ou não ser dito nesses enunciados a partir do que permitem as relações de poder, “não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2010, p. 162). Ou seja, a fim de compreender os elementos implicados nesses discursos sobre a EJA, é preciso observar as condições históricas nas quais seus enunciados foram ditos, entender como eles se (re)configuram e perceber o funcionamento das relações de poder que viabilizaram a produção deles.

À luz desse pensamento, discuto, neste capítulo, relatos de professores, alunos e coordenadores, bem como dados de outras pesquisas, que destacam o caráter discriminatório presente nos discursos que permeiam e constituem a EJA. A análise tecida revela que muitos dos objetivos presentes nos documentos oficiais citados anteriormente não são alcançados a contento e que há, geralmente, percalços intransponíveis na tentativa de ofertar educação gratuita e de qualidade a essa parcela da sociedade. Além dos relatos dos profissionais e alunos da modalidade, há pesquisas que demonstram que uma certa “rejeição” esteve sempre presente no trato com a EJA desde o início de sua oferta na instituição. Portanto, desvelo o modo como a EJA se constituiu discursivamente como modalidade marginal a partir das representações desses profissionais e, também, dos discursos sobre a EJA presentes nos documentos institucionais. Além disso, a fim de dar mais consistência à análise que desenvolvo, utilizo, também, as (auto)representações dos docentes de LE e parte das discussões tecidas no Capítulo 3.

Na seção 4.1, a seguir, trato da situação de apagamento social da EJA e discuto as razões pelas quais ela se configura como uma modalidade complexa e subalterna.

#### **4.1 A EJA enquanto modalidade complexa e subalterna**

Edgar Morin (2015, p. 13) afirma que “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. Quer dizer, toda complexidade é entremeada por elementos que, em suas relações, vão formar uma rede que a configura. Os contextos educacionais são, assim, resultado

da mistura dessa gama de componentes que constituem as diversas situações complexas existentes naquele campo. À vista disso, investigar o complexo campo da EJA significa esmiuçar suas situações, rachá-las, a fim de compreender sua lógica e funcionamento. É a partir das descobertas advindas desse processo que se pode inverter a lógica interior das situações de mazela que envolvem seus indivíduos. É, igualmente, a partir do travamento constante de lutas que alguma mudança significativa pode acontecer. Para Boaventura de Sousa Santos (2010, pp. 40-41), uma luta deve exigir “um novo pensamento, um pensamento pós-abissal”. Segundo ele,

[...] a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 32).

Sousa Santos (2010, p. 33) acrescenta ainda que, “as distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha”. Assim, é necessário observar como a ação do poder sobre o saber determina e separa os sujeitos que estão deste ou daquele lado da linha abissal. Nessa lógica, o mundo se divide em duas metades separadas por relações de poder. De um lado, estão aqueles que detêm o discurso hegemônico, os que podem falar. Do outro, há o silenciamento de sujeitos cujos saberes são paulatinamente apagados pela via da desvalorização. No caso específico dos alunos da EJA, é evidente de qual lado da linha abissal eles são alocados. Há, portanto, um apagamento desses indivíduos nas esferas social, cultural, educacional e econômica. Do lado da linha abissal onde estão não há incentivo ao crescimento e à emancipação.

No que diz respeito ao papel da escola, faz-se necessário discutir sobre quais bases ela se firma no intuito de promover a emancipação desses estudantes. Luckesi (1994) questiona o sentido da educação dentro da sociedade e apresenta três tendências filosóficas que exprimem a função de uma na outra: educação como redenção, educação como reprodução e educação como meio de transformação da sociedade. Segundo esse autor,

[a] *tendência redentora* propõe uma ação pedagógica otimista, do ponto de vista político, acreditando que a educação tem poderes quase que absolutos sobre a sociedade. A *tendência reprodutivista* é crítica em relação à compreensão da educação na sociedade, porém pessimista, não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter-se aos seus condicionantes. Por último, a *tendência transformadora*, que é crítica, recusa-se tanto ao otimismo ilusório, quanto ao pessimismo imobilizador. (LUCKESI, 1994, p. 51) (Grifo do autor)

Nesse sentido, é preciso repensar a função da educação a fim de que se alinhem as práticas educativas aos objetivos intentados. Desse modo, compreendo a perspectiva redentora como aquela em que a educação é vista como meio e fim em si mesma; na qual acredita-se no potencial de melhoria do sujeito e a escola funciona como mero reforço da ética familiar e da moral dominante e conservadora. No viés reprodutor, percebo a educação como um meio para um fim mercadologicamente constituído, no qual os sujeitos são identificados como agentes consumidores e a educação se atrela a concepções utilitaristas, pragmáticas e liberais. Nessa concepção, há a reprodução das situações de classe, não havendo importância a emancipação delas. Na concepção transformadora, identifico um tipo de educação que é vista como um fim em si mesma, na qual há uma crença no potencial de transformação e emancipação do sujeito a partir das alterações das condições de existência (material e intelectual); em geral, ela está atrelada a concepções materialistas (marxistas ou não); não há dissociação entre educação e ensino; a escola funciona como espaço primordial de socialização e pluralidade ética e social.

Diante disso, observo que a realidade da EJA se insere, em certa medida, tanto numa função de educação reprodutora, quanto transformadora. Primordialmente, como demonstra o histórico dessa modalidade no IFG, ela foi criada no intuito de fornecer mão de obra qualificada, tendo a educação um sentido bastante utilitarista e pragmático. Todavia, o amadurecimento da instituição trouxe consigo uma percepção diferente acerca da função educativa nesse contexto. Houve um longo e paulatino processo no qual foi inserida como pauta, por exemplo, uma perspectiva *omnilateral* de formação (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014). Assim, aparece nos documentos institucionais uma persistente preocupação com o caráter transformador e emancipatório que deve guiar as ações nessa modalidade.

Percebo, no entanto, que essas duas perspectivas coexistem, ainda hoje, e expressam em grande medida a complexidade desse contexto. Ao mesmo tempo em que aparece um discurso zeloso pela EJA nos documentos institucionais, como apresentei anteriormente, há uma variedade de representações sobre ela que a constituem como marginal, subalterna e complexa. Exemplos disso são as (auto)representações dos docentes de LE que revelam a objetivação dessa modalidade como “menor”, como aquela que precisa ser “tutelada”. Do mesmo modo, as representações de alunos e coordenadores que revelam o quanto a EJA é rejeitada em vários níveis (histórico, social, econômico, institucional) reiteram essa percepção. Nesse sentido, observo um descompasso entre os discursos presentes nos documentos institucionais e os demais discursos que circulam acerca desse cenário.

Nesse bojo, é imprescindível compreender que os discursos coloniais se valem de objetos já criados e também produzem novos sentidos, constroem e reconstróem

representações, identidades, sujeitos e novos objetos. Portanto, ao serem ciclicamente reproduzidos, propagam e dão novas formas às práticas coloniais que reiteram a condição subalterna da EJA. Além disso, ao considerar a complexidade das tensões existentes é possível observar as várias relações de poder que são estabelecidas dentro da própria complexidade.

Portanto, desvelar a teia de elementos que compõe a complexidade do contexto pesquisado colabora para a identificação de pensamentos coloniais entremeados no discurso dos docentes, coordenadores e alunos. Sob a ótica da teoria foucaultiana, é preciso questionar, por exemplo, sobre quais saberes entram em rede objetivando a EJA e seus sujeitos como marginais. A resposta a esse questionamento pode ser encontrada, por exemplo, nas (auto)representações dos docentes de LE que se remetem a uma postura de tutela deles para com os alunos, como expus no Capítulo 3. Esses discursos, profundamente permeados pelo pensamento colonial, reiteram e colaboram para a manutenção da situação complexa na qual res(ex)istem os alunos da EJA.

Diante da situação socioeconômica e cultural de subalternidade ocupada pelos alunos dessa modalidade, é imprescindível discutir a validade de seus discursos na rede de complexidade que os envolve e os constitui. Além disso, essa discussão favorece a compreensão sobre quais elementos dessa teia os mantêm nos locais de apagamento e silenciamento. A violência simbólica que permeia as experiências dos alunos da EJA é reforçada de forma estrutural pelo apagamento e mascaramento das relações de poder que os segregam das camadas sociais mais abastadas, “cultas” e “legítimas”. Diante de uma sociedade que rechaça quaisquer saberes que não se encaixem na cientificidade da academia e onde a autoridade é medida pelas relações de poder, só resta a esses sujeitos ocupar o lado de lá da linha abissal.

Nessa lógica, percebe-se, portanto, fragmentos de um pensamento colonial presentes nos discursos que disseminam uma visão que insiste em enxergar a falta, marcar o que não há, ao invés de perceber a riqueza da diversidade que reside nessas lacunas. Sob o tecido da função da educação numa concepção transformadora, como expus anteriormente, pensar que o conhecimento é o que liberta daquela condição de vida e que dá acesso “ao sonho”, subjaz a supervalorização da leitura e da língua escrita em nossa sociedade. Em uma análise histórica, o enaltecimento da língua escrita em detrimento da oralidade é uma tônica desde a época da chegada dos portugueses ao Brasil. Saber ler e escrever representa espaço de poder. No mesmo sentido, o domínio da língua culta também expressa prestígio e, conseqüentemente, soberania. Sob este ângulo, é respeitado e valorizado quem lê e escreve, principalmente, se o fizer utilizando a língua culta.

Do mesmo modo, há um reiterado reconhecimento das LEs, em especial a língua inglesa, como “chique”, o que acaba por localizar seus falantes como aqueles que socialmente ocupam uma posição superior na escala de poder em relação àqueles que não têm domínio delas. Como expus nos recortes 43 e 44, no Capítulo 3, alunos reafirmam a importância de aprender espanhol e inglês sem conseguir perceber em que medida essas línguas podem ser relevantes em seus contextos, por exemplo. Ou seja, há a reprodução de um discurso que as supervaloriza sem que haja uma reflexão sobre o que significa essa dita importância. Essa percepção é corroborada pelos discursos docentes quando optam por ensinar a oralidade aos estudantes porque isso funciona como uma “alavanca” para aumentar a autoestima deles, como mostrei nos recortes 40, 41 e 42.

Portanto, observo que tanto o conhecimento de LEs como a capacidade de leitura e escrita funcionam como modos de exercer o poder e conquistar espaços sociais por meio dele. Não há lugar para analfabetos do lado de cá da linha abissal que divide os legítimos dos ilegítimos (SOUSA SANTOS, 2010). Pensando no cenário da EJA, no qual há inclusive casos de analfabetismo funcional, essa dinâmica corrobora a manutenção desses sujeitos no lugar de subalternidade. Analogamente, saber falar inglês e/ou espanhol é um modo de se desprender do lugar social marginal no qual se encontram.

Destarte, o atrelamento entre conhecimento e poder é fator essencial para o embasamento dessa discussão. Saber significa poder. A mútua implicação entre saber, poder e verdade é o que possibilita a emergência de discursos que reiteram o caráter utilitarista do conhecimento, como os que são proferidos por esses estudantes. Ou seja, para os alunos da EJA, há a necessidade de que o que aprendem seja útil do ponto de vista pragmático da vida cotidiana porque essa é uma verdade constituída discursivamente a partir das relações de poder. Portanto, observo nesse cenário um descompasso entre a expectativa do aluno em aprender alguma coisa que tenha serventia, utilidade prática no seu dia a dia, e o que a escola oferta no intuito de formar um cidadão crítico-reflexivo. Isso revela o modo como os saberes que objetivam a escola e a educação, de modo geral, como algo que deva ser produtivo, acabam por constituir verdades acerca da função da educação para esses alunos.

Essa discrepância de expectativas representa uma das razões pelas quais os alunos questionam o porquê de aprender determinadas disciplinas ou certos conteúdos. Como expus no Capítulo 3, esse descompasso acaba por criar um abismo intransponível, no qual as expectativas dos alunos e da escola não se alinham, comprometendo, dessa forma, o aprendizado desses estudantes.

Para além do que é perceptível no âmbito da sala de aula, essa situação se estende, também, à vida cotidiana dessas pessoas fora da escola, na qual há a preocupação diária primordial com a própria sobrevivência. Como expus anteriormente, grande parte dos alunos da EJA vive em condições socioeconômicas bastante parcas, dependendo inclusive de auxílio permanência<sup>65</sup> para conseguirem frequentar a escola. Além disso, é preciso considerar a complexa estrutura racista que atravessa a existência da grande maioria dos alunos dessa modalidade e que, historicamente, os esmaga por meio das relações de poder.

Dessa maneira, o pragmatismo com o qual eles agem e pensam não é apenas uma forma aleatória de conceber a vida escolar, mas, sim, um modo de sobrevivência e de manutenção de padrões mínimos de dignidade humana. Esse pragmatismo, portanto, representa os substratos dos discursos que os constituem e os objetivam como sujeitos marginais que “têm que se virar” para conseguir sobreviver. Logo, esse modo de vida no qual se busca incessantemente uma utilidade para o que se aprende é direcionada pelos discursos que expressam a representação de que “tem valor aquilo que serve para alguma coisa”. O cotidiano desses aprendizes é complexo e é marcado por lutas diárias. A dependência de subempregos, ou mesmo o desemprego, a falta de acesso a esporte, saúde, lazer e cultura são dificuldades que compõem a realidade desses alunos. Portanto, esse senso pragmático é uma tônica em suas vidas e se reflete também no âmbito da sala de aula. No entanto, é importante notar o modo singular como a hipervalorização do espanhol e do inglês se insere nessa dinâmica. Ressalto que as Grades Curriculares preveem a obrigatoriedade do ensino de duas LEs (espanhol e inglês) em treze (13) dos quatorze (14) campi do IFG, o que também revela significados inerentes às escolhas feitas pelos coordenadores e colegiado que construíram esses documentos.

Discursivamente, como mostrei anteriormente, as LEs são retratadas como importantes, porém, os mesmos estudantes que afirmam isso não conseguem perceber em que medida elas são relevantes no seu cotidiano. Ou seja, nessa perspectiva de busca por uma utilidade para o conhecimento adquirido na escola, a aprendizagem dessas línguas seria desnecessária, uma vez que não veem uma “serventia imediata”. Contudo, o desvelamento da representação de que “as LEs são importantes” indica o modo como elas são socialmente valorizadas, constituídas discursivamente como relevantes a partir das relações de poder que estabelecem que o que é estrangeiro é “melhor”, “chique” e “mais valoroso”. Observo, portanto, traços de um arraigado

---

<sup>65</sup> Esse auxílio é custeado majoritariamente pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. Além disso, os Institutos Federais complementam esses auxílios com recursos próprios.

pensamento colonial que insiste em enxergar o que é nativo com um olhar depreciativo e centrado na falta. Nessa esteira de pensamento, as representações sobre a EJA são criadoras do que ela é e reforçam os discursos que a mantêm em um lugar de subalternidade. Tendo isso em vista, é necessário observar mais atentamente a forma como a EJA e seus sujeitos são constituídos pelos discursos e como essa teia discursiva permeia diversas esferas: docente, institucional, histórica, dentre outras. Portanto, na próxima seção, discuto as representações que objetivam a EJA como modalidade marginal.

#### **4.2 A EJA como modalidade marginal**

A EJA é historicamente marcada pela marginalidade. Os enunciados que a discursivizam como modalidade subalterna remontam a um passado longínquo e são paulatinamente reiterados discursivamente. Ao tratar do processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG, Ribeiro de Castro (2011) afirma que

[...] prevalecem resistências cujas nuances indicam a permanência de uma cultura institucional hegemônica que se forjou historicamente a partir do pressuposto da dualidade estrutural da educação, determinando os lugares educacionais de acordo com as classes sociais, por meio da manutenção de tomadas de decisões de cunho pessoal e corporativista. Essa resistência negativa induz ao desenvolvimento de atitudes de discriminação e estranhamento em relação ao público da EJA. (RIBEIRO DE CASTRO, 2011 p. 200).

Geísa Boaventura (2010) relata percepções análogas as de Ribeiro de Castro (2011) ao discorrer sobre a implantação do PROEJA no Instituto Federal Goiano<sup>66</sup>, em Ceres, Goiás, e também mostra que houve dificuldades enfrentadas nesse processo. Segundo ela, um dos principais entraves dizia respeito à mobilização de professores e demais profissionais nesse processo de implantação:

[m]esmo cercando-nos de todos os aportes teóricos necessários, fazer o PROEJA acontecer na realidade constituía-se em um grande desafio. Havia muitas resistências veladas e declaradas e alguns obstáculos operacionais, mas o decreto<sup>67</sup> nos obrigava a oferecer e como gestores, precisávamos fazer o programa começar a caminhar. Durante toda essa dinâmica, a questão central que se apresentava era: como mobilizar os sujeitos, principalmente os professores, para uma tarefa tão pertinente, porém grandiosa e para a qual não dispúnhamos de instrumentos adequados? (BOAVENTURA, 2010, pp. 13-14)

---

<sup>66</sup> Há, com frequência, confusão com relação à identidade do IFG e do IFGoiano. Apesar de usarem siglas e logomarcas bem parecidas, são duas instituições distintas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e Instituto Federal Goiano.

<sup>67</sup> Decreto Federal nº 5478/2005.

A compreensão dessas autoras acerca das ações de rechaço presentes no processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no IFG, em Goiânia e no Instituto Federal Goiano<sup>68</sup>, em Ceres, ilustra a condição subalterna na qual a EJA é habitualmente acomodada, denunciando o modo como, inclusive por vias institucionais, há a manutenção de uma cultura hegemônica massacrante que aprisiona os sujeitos da EJA em um lugar de discriminação e esquecimento. Nesse viés, os enunciados revelam a tentativa de manutenção dessa dualidade estrutural da educação mencionada por Ribeiro de Castro (2011).

Por meio dos discursos que reforçam essa dualidade, a EJA é discursivamente atrelada a lugares educacionais destinados, sócio-historicamente, a pessoas pertencentes a classes sociais mais baixas. Do mesmo modo, quando Boaventura (2010) diz que “fazer o PROEJA acontecer na realidade constituía-se em um grande desafio”, ela desvela a representação de que “a EJA não deve existir” e que seus sujeitos devem permanecer no lugar marginal que historicamente ocuparam. Assim, revela-se que esses saberes sobre a EJA foram transportados ao longo da história pelos enunciados, tendo seus sentidos atualizados e, por meio dessas atualizações, mantiveram a vigência dessa representação.

Essa rejeição à EJA é expressa, também, em discursos que enunciam a representação de que “professores com alto grau de formação não querem lecionar na EJA porque é muito trabalhoso”. A PI6 ilustra isso nos excertos 45 e 46, a seguir:

**Recorte [45] – EPI6**

Infelizmente, muitos professores não querem parar pra pensar que dão aula em EJA. Daí você escuta dos alunos (contando sobre falas de professores): ‘Eu sou doutor, [...] tenho pós doc’. Professor que tem pós doc não quer dar aula pra quatro alunos e abrir a cabeça de quatro alunos e botar [...] de uma maneira mágica, aquele conteúdo [...] ‘abra o livro na página tal, entrega o relatório’. Eles não sabem o que é relatório!  
(Fonte: entrevista realizada com a PI6)

**Recorte [46] – EPI6**

Na EJA a gente tem que fazer um buraquinho e buscar lá alguma lembrança que ele tenha para que ele possa se fortalecer com relação ao conhecimento, fazer com que ele fique mais forte [...] daí lembra um pouquinho todo o histórico dele, né, porque se você souber o que que é EJA, e a EJA tem um rótulo muito pejorativo, que se você está na EJA é porque você foi...não teve sucesso na sua carreira de estudante, né...Sem saber que eles têm direito [...] todas as pessoas têm o direito de aprender [...] esse é um direito inviolável.  
(Fonte: entrevista realizada com a PI6)

O discurso da PI6 explicita o modo como a imbricação entre poder/saber e verdade repercute, também, nas formas de subjetivação, haja vista que os sujeitos se subjetivam a partir

---

da aceitação ou refutamento das verdades que lhe são imputadas. É importante destacar que a produção de verdade ocorre por meio de práticas discursivas e não-discursivas e está atrelada às estratégias de poder vigentes em determinado contexto sócio-histórico. Desse modo, os saberes que entram na rede discursiva acabam por constituir verdades. Assim, ao enunciar que há professores que, por serem doutores, ou por terem concluído o estágio de pós-doutoramento, não querem ministrar aulas na EJA, são evidenciadas condutas dirigidas pelas relações de poder. Percebo, portanto, que ao falar desses professores, a PI6 se compartimenta em outra categoria, a de que ela é uma professora que “pega no batente” e se ocupa de “dar aula pra quatro alunos”, “abrir a cabeça de quatro alunos” e “botar [...] de uma maneira mágica, aquele conteúdo”. Ou seja, seu discurso a subjetiva a partir da aceitação dessas verdades que lhe são atribuídas e que orientam seu modo de agir. Do mesmo modo, quando a PI6 diz que a EJA tem um rótulo pejorativo e que, por essa razão, esses professores não querem se vincular a ela, e, em seguida, destaca o direito inviolável de aprender desses alunos, ela se subjetiva como aquele tipo de professor que “faz um buraquinho” em busca de algum conhecimento do aluno para que ele “possa se fortalecer”.

Nesse sentido, a materialidade desses discursos se revela nas práticas discursivas que reiteram a condição periférica da EJA e os efeitos dessas práticas podem ser percebidos, por exemplo, nas adversidades vivenciadas por esses sujeitos e no modo como eles se sentem e se percebem no mundo. Assim, além dos obstáculos de ordem prática, há, também, questões afetivas que podem ser identificadas como forma de materialidade desses discursos. A baixa autoestima dos alunos da EJA aparece recorrentemente nos relatos dos profissionais que ali atuam e, também, nas narrativas dos próprios estudantes. Os seguintes excertos ilustram essas questões:

**Recorte [47] – EC2**

Teve um aluno que a esposa, os amigos, todos<sup>69</sup> falavam: você nunca vai conseguir... [...] você nunca vai conseguir entrar lá. Lá ninguém consegue entrar, entrar no IF... (Fonte: entrevista realizada com a C2)

**Recorte [48] – A**

(Já faltei à aula por estar desmotivado), por achar que estou velho demais. (Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

Os excertos acima trazem em si representações que são bastante sintomáticas da situação de exclusão vivenciada pelos alunos da EJA. A marginalização social à qual estão

---

<sup>69</sup> De acordo com o Quadro 8 – Códigos utilizados para apresentação dos dados ao longo da tese, as palavras sublinhadas nos excertos significam que foram enfatizadas na fala dos entrevistados.

submetidos é transposta para o âmbito escolar e essa realidade é expressa na representação de que a escola, o IFG neste caso, “não é para ele”, não pertence a ele, ou que aquele é um ambiente para pessoas novas e ele está “velho demais” para frequentar uma escola. Ou seja, as representações, enquanto processo de produção de significados sociais por meio de diferentes discursos (TADEU DA SILVA, 2019), estão vinculadas ao poder e, por essa razão, produzem sentidos que estão de acordo com essas relações. Nesse sentido, a representação de que a escola não é lugar para o aluno jovem e adulto produz significados sociais que reforçam a sensação de inadequação deles ao ambiente escolar e isso, muitas vezes, resulta na evasão desses estudantes.

Os números da evasão<sup>70</sup> na EJA são bastante altos e as inúmeras razões pelas quais ela ocorre são descritas e discutidas em diversos estudos (LABELLA-SÁNCHEZ; D’ANDREA, 2008; DIONISIO, 2009; SANTOS, 2010; SOARES, 2011; VIÑAL JUNIOR, 2014; TONELLI; CLEVELARES, 2015; BRUM, 2019; SILVA, SOUZA, QUEIROZ; ONOFRE, 2019, dentre outros).

Pode-se verificar, a seguir, excertos que ilustram algumas dessas razões e corroboram os apontamentos feitos nesses estudos.

**Recorte [49] – EC10**

[o] horário, né, de aula, apesar da maioria dos alunos da educação de jovens e adultos serem trabalhadores, sair aqui do câmpus às dez e quinze (da noite) [...] o número de assaltos aqui na região é alto... [...] além disso tem a condição financeira [...], tem as questões familiares, muitos trazem os filhos, outros não têm condições de trazerem os filhos e vir com as crianças de ônibus, tem situação de aluno que deixa os filhos trancados em casa pra vir [...].

(Fonte: entrevista realizada com a C10)

**Recorte [50] – A**

(por) motivos de trabalho de familiares, cansaço do trabalho (e afirmam que já pensaram em desistir) por falta de condição financeira<sup>72</sup>, (ou porque) estava muito difícil (e, também), porque chego do trabalho muito cansada.

(Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

**Recorte [51] – EC2**

[e]les vivem em um meio em que tudo é mais difícil.

(Fonte: entrevista realizada com a C2)

Os recortes 49, 50 e 51 referenciam uma série de questões de ordem pessoal, social e econômica que impacta na permanência dos alunos da EJA na escola. Por serem alunos

<sup>70</sup> Ver dados sobre a evasão na EJA nos quadros 9 e 10 desta tese.

<sup>71</sup> De acordo com o Quadro 8 – Códigos utilizados para apresentação dos dados ao longo da tese, os colchetes significam que foram suprimidas partes dos excertos.

<sup>72</sup> Mantive todos os dados do modo como foram escritos no questionário (Apêndice E). Neste excerto, especificamente, estão ilustrados exemplos do analfabetismo funcional, que é um problema característico de muitos dos alunos da EJA.

trabalhadores e, geralmente, os responsáveis financeiros pela família, essas pessoas possuem compromissos familiares inadiáveis, o que faz com que os estudos figurem sempre em um lugar secundário em suas ordens de prioridades. Os alunos também apontam diversos fatores desmotivadores que dificultam a estadia deles na escola.

No caso das alunas da EJA, especificamente, há ainda mais elementos dificultadores de seu retorno à escola: o machismo e a violência contra a mulher, além da responsabilidade pelo cuidado com os filhos e o lar, atividades quase sempre relegadas a elas e que acabam por sobrecarregá-las. Os excertos, a seguir, descrevem algumas das situações referentes ao machismo e à violência contra a mulher, observadas dentro do IFG.

**Recorte [52] – EC6**

[a]qui tem muita gente que, assim, o marido é provedor da casa... [...] e a mulher não pode sair pra estudar, né, [...] a maioria significativa (dos alunos) são mulheres. São mulheres donas de casa, acima dos 40 anos, dos 35, e...elas...o marido não quer que ela saia...porque ele é machista, ele é opressor e não quer que ela saia, não quer que ela tenha instrução e tal, ela não pode saber mais do que ele. [...] Quando tá perto do horário de saída tá aquela fila de homens na porta esperando as suas esposas porque não querem que ela tenha contato com ninguém, entendeu? E a gente já teve que fazer intervenções, mesmo. Fazer palestra e chamar todos os maridos, pra poder dizer...porque achavam que as mulheres iam pra escola pra paquerar, enfim...e até ter isso com professor. Assim, de achar que (ela) vai porque o professor é bonito e tal...sendo que eu não tenho nem um relato de professor envolvido com aluna. Mas eles criam todo esse universo, né?

(Fonte: entrevista realizada com a C6)

**Recorte [53] – EC2**

[f]amílias que são contra, mulheres que..tem muito marido que é contra terminantemente, faz de tudo *até* ela largar o curso, faz coisas graves...

(Fonte: entrevista realizada com a C2)

**Recorte [54] – EC3**

[t]em um sério problema de maridos que não querem que as esposas estudem ou frequentem o ambiente educacional. Então, muitas desistem por conta disso. E também a gente percebe desânimo, por causa da cansaça.

(Fonte: entrevista realizada com a C3)

**Recorte [55] – EC6**

(Há) esse problema do trabalho, da família *não* apoiar (...) e aí eu já tive caso de violência contra a mulher, né, de aluna chegar com o olho roxo, braço roxo, né, e a gente ter que intervir...

(Fonte: entrevista realizada com a C6)

A estrutura das relações de poder entre homens e mulheres, na qual as mulheres ficam subordinadas aos homens, também conhecida como patriarcado, afeta as alunas da EJA de forma ainda mais contundente do que em outras camadas sociais devido à precária situação

socioeconômica delas. Como salienta Sousa Santos (2018),<sup>73</sup> o patriarcado, juntamente com o colonialismo e o capitalismo, são os três modos de dominação mais notáveis da era moderna. No caso dessas estudantes, especificamente, os efeitos dessas estruturas são ainda mais visíveis em suas vidas do que aqueles sentidos por pessoas de outras classes sociais.

Os excertos 52, 53, 54 e 55 ilustram diversos tipos de violência (psicológica, física) a que essas alunas são submetidas, que vão desde o cerceamento de sua liberdade de ir e vir, até agressões físicas, como exposto pela C6. Os desafios enfrentados por essas alunas na tentativa de retomar os estudos são expressos pela C3, quando ela diz que por causa da “canseira”, essas estudantes se desanimam e muitas vezes desistem de frequentar a escola. A “canseira”, portanto, representa inúmeros percalços que vão desde o desgaste emocional envolvido na tentativa de convencer os maridos de que a escola é um ambiente “seguro” e que estudar é um direito e escolha delas, até o enfrentamento de situações de agressões físicas, como as relatadas no recorte 55.

O relato da C6 ilustra o modo como essas mulheres são subjugadas, figurando, muitas vezes, como mero objeto de posse do companheiro, devendo a ele obediência. O fato de o marido, por vezes, ser o principal provedor da casa faz com que se institua uma relação de poder ainda mais patriarcal com a esposa. Além disso, muitas vezes, mesmo ela sendo produtora do próprio dinheiro, acaba não tendo direito sobre os recursos adquiridos pelo seu próprio trabalho, que é confiscado pelo companheiro. Portanto, o lugar secundário ocupado, sócio-histórica e culturalmente, pela mulher, somado aos vários fatores que subjugam as mulheres, como, por exemplo, o entendimento de que ela não pode ter poder de decisão sobre seu próprio corpo, faz com que sua saída do ambiente doméstico a fim de estudar, se profissionalizar e se emancipar, seja dificultada. Desse modo, quando a mulher decide retomar os estudos num curso de EJA, noturno, ocorre uma quebra nas expectativas de controle do cônjuge que, por meio de proibições, cerceamento e sanções, tenta evitar que essa mulher prossiga com os estudos e conquiste sua independência. No intuito de favorecer a permanência das alunas da EJA no IFG, há um esforço tanto de coordenadores quanto de professores e da equipe multidisciplinar para que, na medida do possível, sejam criados meios para que essas mulheres prossigam estudando, mesmo que em condições especiais, como é o caso de atendimentos remotos, por exemplo.

Um ponto intrigante nessa dinâmica é o fato de apenas três (3) das trinta e oito (38) alunas que responderam ao questionário desta pesquisa, relatarem que já deixaram de ir às aulas

---

<sup>73</sup> Disponível em <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/> Acesso em: 16 jun. 2020.

por causa de ciúmes<sup>74</sup> do parceiro. Considero um percentual baixo, haja vista os relatos de professores e coordenadores e a minha própria vivência e observação como professora nesse contexto. Isso suscita algumas indagações: seria esse baixo número de relatos, por parte das alunas, um sintoma da violência de gênero? Sabe-se que é muito comum vítimas de abusos e violências não denunciarem o agressor por diversas razões: medo, vergonha, sentimento de culpa, autoestima abalada, dentre outros. Seria esse número pequeno justamente porque grande parte das vítimas de machismo e violência de gênero já tenha evadido das turmas e, portanto, não estão presentes para relatarem esses fatos? Acredito que as duas possibilidades são bastante prováveis. A violência de gênero tem sido evidenciada diuturnamente pelos veículos de comunicação, nas nossas vivências públicas e privadas e, também, no ambiente escolar.

Outro aspecto do excerto 52, especificamente, que deve ser discutido, é o modo como acontece a intervenção da escola nessa realidade. Ao ler o relato, sinto que poderíamos facilmente trocar os personagens e a situação relatada seria a de uma reunião de pais de uma escola infantil. A escola conversando com os responsáveis sobre um menor incapaz. A mulher, nesse caso, ocupa esse lugar de silêncio, de infantilidade e dependência. O marido é o responsável por ela, é a quem a escola oferta explicações sobre a mulher, é o que deve ser convencido de que a mulher está “segura” (leia-se, “vigiada”) naquele ambiente. Apesar de ser alarmante o modo como a escola tenta intervir nessa realidade, reproduzindo uma estrutura de dominação patriarcal, me questiono se haveria melhores alternativas efetivas de intervenção.

Nesse bojo, surgem questionamentos acerca dos limites que balizam a ação educativa da escola e que são tão pungentes no contexto da EJA. Como cumprir o ideal de uma educação libertadora para essas mulheres, se sua ação esbarra nos pilares do patriarcado? Como tratar com a urgência necessária uma questão que está arraigada em séculos de história? Creio que não haja resposta fácil para estes questionamentos. Destaco, nessa discussão, a correlação entre colonialismo e patriarcado apontado por Sousa Santos (2018)<sup>75</sup> e a forma como esses dois modos de dominação se utilizam da subjugação do outro por meio dos mais diversos tipos de violência. Diante disso, há de se problematizar muitos pontos a fim de minar, de forma prolongada, as estruturas da sociedade machista e misógina na qual estamos inseridos. Nessa perspectiva, acredito veementemente no poder da educação para modificar essa realidade cruel, mesmo sabendo que este é um processo longo e paulatino.

Portanto, a situação das alunas da EJA que vivenciam violência soma-se a várias outras questões que compõem o complexo cenário que abriga a existência da EJA. Nesse sentido, as

---

<sup>74</sup> Para verificar esses dados, ver o Gráfico 15 desta tese.

<sup>75</sup> Texto disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerria/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>

percepções relatadas por Ribeiro de Castro (2011) e Boaventura (2010) são corroboradas, também, pelos relatos de coordenadores e alunos, quando apontam situações nas quais é evidenciado esse *modus operandi* social que reafirma o apagamento da EJA e o silenciamento de seus sujeitos. A C10, por exemplo, narra algo que escutou de um professor que trabalhou com essa modalidade e que vem ao encontro desse entendimento.

**Recorte [56] – EC10**

Um relato que me marcou muito [...] de um professor que falou assim [...] ‘eu também queria estudar na EJA porque eles chegam assim ó: professor, não fiz não... professor, não tenho livro não... E a gente tem que se virar pra dar conta’. [...] Pela fala dele percebe-se que os docentes não têm ainda, e eu também não tenho, condições plenas de lidar com todas essas dificuldades sabendo que tem também o conteúdo que tem que ofertar.

(Fonte: entrevista realizada com a C10)

A C3, por sua vez, expressa o modo como essa discriminação é sentida pelos alunos:

**Recorte [57] – EC3**

(os alunos) sentem-se discriminados dentro do próprio ambiente educacional. [...] Eles acham que o pessoal do EJA é tratado diferente pelos próprios alunos, não pelo corpo docente. (...) [i]sso (a sensação de serem discriminados) já vem, é da própria baixa estima desse pessoal, mas, acreditamos que também existe um pouco de preconceito, sim. Então, a gente tenta trabalhar isso constantemente entre os alunos. E trabalhar também a união, a integração entre os cursos, não importando o nível.

(Fonte: entrevista realizada com a C3)

No recorte 58, um aluno tangencia o tema da discriminação ao explicar qual é a importância de aprender uma LE para ele:

**Recorte [58] – A**

[d]eixar de ser invisível. Porque quando a gente não estuda parece não existir.

(Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

O discurso da C10 ilustra, em vários aspectos, o que Ribeiro de Castro (2011, p. 200) apontou como sendo o resultado de uma indução “ao desenvolvimento de atitudes de discriminação e estranhamento em relação ao público da EJA”. O discurso do professor citado pela C10 demonstra um posicionamento firme contra a flexibilização da ação docente a fim de acomodar as demandas trazidas por esse público. Há inclusive, um tom jocoso, revelando que para ele, as justificativas dos alunos para o não cumprimento das atividades propostas seriam infundadas e não condizentes com a realidade. A representação que pode ser extraída desse discurso é de que “aluno da EJA faz corpo mole”, ou ainda, “ser aluno da EJA é fácil, já que não tem que fazer as atividades”.

Os recortes 59, 60, 61 e 62, a seguir, ilustram essa percepção.

**Recorte [59] – EC9**

[a] mediação do relacionamento às vezes entre aluno e professor é um desafio porque a gente tem esses problemas de alunos que têm muitos problemas para estar na instituição, né, e às vezes a gente tem que mediar essa situação perante professores. Então é um desafio...

(Fonte: entrevista realizada com a C9)

**Recorte [60] – EC2**

Eles reclamam muito, né? Reclamam da dificuldade de vir... família mais carente, trabalha durante o dia, vem das cidades do entorno... então reclamam do deslocamento, reclamam... eles reclamam de tudo!

(Fonte: entrevista realizada com a C2.)

**Recorte [61] – EC2**

[o] EJA a gente tá identificando aquela coisa que é achar que... não posso dar falta pra ele quando ele não vem, achar que ele não precisa fazer as tarefas, e que eu tenho que passar ele porque ele tem que receber os auxílios.

(Fonte: entrevista realizada com a C2)

**Recorte [62] – EC2**

[o] aluno é meio que ‘buscado’ na casa dele (na seleção) e ele chega aqui e não quer fazer, sequer, um exercício em casa! Eles olham pra cara da gente e falam [...] ‘não vou fazer tarefa em casa. Trabalho de dia e não vou fazer tarefa em casa’.

(Fonte: entrevista realizada com a C2.)

O discurso da C2, por exemplo, demonstra uma percepção desse sujeito como, muitas vezes, sendo um aluno relapso, que tem suas obrigações estudantis flexibilizadas em nome das dificuldades que enfrenta para estar novamente nos bancos escolares. Não obstante, não é observado que esse discurso meritocrático insere o aluno da EJA em uma lógica perversa na qual o pré-requisito para obter sucesso na empreitada acadêmica seria o esforço pessoal, desconsiderando todo um complexo contexto sócio-histórico e cultural que o constitui.

O recorte 60 expõe isso, ao revelar o modo lacônico com que a C2 descreve as dificuldades relatadas pelos alunos da EJA. A pausa, empregada repetidamente, demonstra um tom de descrença, como se estivesse cansada de ouvir tais lamentos. Por fim, sua exclamação de que “eles reclamam de tudo”, soa como um desabafo final. Essa percepção é o que, muitas vezes, gera os embates entre professores e alunos relatados pelo C9, no recorte 59.

Ainda nessa esteira de pensamento, ao se discutir a necessidade de adequação, em vários níveis (metodológico, teórico, etc), ao público específico da EJA, um dos aspectos que deve ser problematizado, por exemplo, é a cultura do dever de casa. Qual seria a possibilidade real de um aluno trabalhador, principal público da EJA, conseguir tempo, disposição, energia para fazer dever de casa? O recorte 63, a seguir, responde a essa pergunta.

**Recorte [63] – A**

(Já pensei em desistir do curso) por falta de tempo para fazer as atividades extra classe.  
(Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

A respeito do tradicional hábito de designar tarefas para serem realizadas em casa pelos alunos, Oliveira (2007) problematiza a possibilidade de concretização disso para o estudante trabalhador:

[m]e pergunto qual é a possibilidade real que tem um adulto, sem hábitos de lidar com atividades organizadas do modo como o são as escolares e que, na maior parte das vezes, trabalha o dia inteiro, de fazer sozinho o dever de casa. Mais ainda, pergunto-me qual é a função do dever de casa nessas circunstâncias, considerando o fato de que a criação da disciplina no estudo, importante como formação geral das crianças, não se aplica a este público e que a própria ideia de fixação de conteúdos pressupõe uma concepção de aprendizagem inadequada aos objetivos da escolarização de jovens e adultos? (OLIVEIRA, 2007, p. 89)

Assim, além de constatar que, fora dos portões da escola, esses sujeitos são aqueles que não têm seus direitos de acesso à saúde, transporte, moradia e saneamento básico, por exemplo, garantidos, ao irem para a escola, muitas vezes esse cenário se repete, como representa bem a questão trazida por Oliveira (2007) acerca do dever de casa. E esse é apenas um dos diversos exemplos de falta de adequação da escola ao público da EJA e que contribui para a manutenção dessas pessoas à margem, observando de longe os privilégios aos quais não têm acesso.

Portanto, os efeitos dessa representação que objetiva os alunos da EJA como “preguiçosos” reforçam e são reforçados, em grande medida, pela marginalização sofrida também fora da sala de aula, na sociedade em que estão inseridos esses alunos. O discurso, nesse caso, reflete o lugar marginal que esses alunos ocupam na sociedade.

A esse respeito, Fernandes (2012, p. 59) afirma que

[o] poder coloca em jogo relações entre sujeitos e os discursos refletem os lugares desses sujeitos. (...) Os discursos materializam-se pela linguagem verbal e por elementos de natureza não verbal, tais como imagens, gestos, exibição de aspectos corporais, vestimenta, e ainda pela presença de traços supra-segmentais. Os sujeitos procuram se inscrever em práticas discursivas que os mostram inscritos em uma situação social.

Assim, percebemos que as representações, de que “a vida escolar do aluno de EJA é moleza, já que ele não tem que fazer as atividades”, embasam o discurso do professor citado pela C10, no recorte 56, alimentando atitudes tais como a recusa ao trabalho com a EJA, a falta de adequação de aulas e materiais a esse público ou as “muitas resistências veladas e declaradas”, citadas por Geísa Boaventura (2010, p. 13). Essas condutas, orquestradas por

relações de poder que determinam posições sociais, acabam por manter esses alunos na mesma condição, sócio-historicamente, desfavorável em que estão inscritos.

Além das discrepâncias entre as exigências escolares e a realidade do aluno da EJA, como é o caso da cultura do dever de casa, há, também, a quebra de expectativas desse estudante com o modelo de escola que ele (re)encontra depois de anos afastado desse ambiente. Ao longo dos anos, a escola se modificou em diversas esferas, se pautando em novos paradigmas, incorporando novas metodologias, utilizando diferentes práticas pedagógicas, se adequando às demandas da revolução tecnológica, dentre outros.

O próprio histórico do IFG reflete um longo processo de amadurecimento que resultou na gradual substituição de uma educação calcada num viés reprodutor, mais tecnicista, focada na mera produção de mão de obra qualificada, para se constituir como instituição que oferta a EBTT<sup>76</sup> numa concepção de educação transformadora, orientada para uma perspectiva de formação *omnilateral* do ser humano, ou seja, aquela que pressupõe atender o sujeito como pessoa inteira, considerada em todos os seus aspectos. Uma formação *omnilateral*, portanto, está centrada “no entendimento do homem como totalidade complexa, cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 218-219). Diante dessas mudanças, o retorno desses alunos à escola acaba por ocasionar confrontos e inúmeras dificuldades de adaptação. As especificidades dessa modalidade impactam em grande medida a retomada desses alunos na escola, como revelam os exemplos citados pelo C8, a seguir:

**Recorte [64] – EC8**

[a] EJA é uma modalidade muito específica. [...] os alunos já estão há muito tempo [...] fora de sala de aula e quando chegam aqui eles levam um baque, ao ter que retomar toda essa rotina de estudante. [...] (Os alunos) trabalham o dia todo, não têm tempo pra desenvolver, às vezes uma questão de infraestrutura... ventilação, calor, principalmente, mas, assim...o mais mesmo, eles reclamam da quantidade de trabalho, da falta de preparo de alguns professores em entender o que que é a EJA.  
(Fonte: entrevista realizada com o C8)

Esse coordenador ilustra o modo como esse retorno é marcado por percalços advindos dos desencontros entre as especificidades da EJA e a realidade escolar. A adequação à nova rotina que é somada a uma longa jornada de trabalho ao longo do dia, à falta de tempo, ao excesso de cansaço e, também, à falta de preparo de professores na lida com essa modalidade, significa para esses estudantes um retorno turbulento aos bancos escolares. Além disso, as parcas condições socioeconômicas desses alunos desempenham um papel central nesse

---

<sup>76</sup> Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

complicado cenário. O C8 reitera quão específica essa modalidade é, e a C4 corrobora essa percepção citando alguns exemplos disso.

**Recorte [65] – EC8**

[a] EJA é uma modalidade super diferenciada [...] devido ao perfil dos alunos.  
(Fonte: entrevista realizada com o C8)

**Recorte [66] – EC4**

[a]spectos sociais, de vulnerabilidade... então a gente enfrenta muito essas questões que acabam impactando o desempenho do aluno em sala. [,,] tem essa questão de ordem social, financeira... [...] tem dificuldades em relação ao próprio modelo de escola, o que eles têm no imaginário e o que eles encontram aqui... [...] isso às vezes dá um conflito.

(Fonte: entrevista realizada com a C4)

Dentre os vários aspectos elencados pela C4, destaco a questão do modelo de escola encontrado que não corresponde às expectativas desses estudantes. O impacto dessa divergência resulta, muitas vezes, na desistência desses alunos, uma vez que não conseguem ressignificar essa nova experiência e se sentem perdidos dentro desse novo contexto. Um dos principais pontos de divergência, nesse cenário, se refere a não compreensão, por parte dos alunos, da pluralidade de processos formativos oferecidos pela escola. A C6 cita essa questão no excerto a seguir:

**Recorte [67] – EC6**

[h]oje em dia eu tenho dificuldades com os alunos que não conseguem escrever direito, de letramento mesmo [...] e algumas dificuldades de fazer com que o aluno, mesmo dentro das suas dificuldades, entenda que outros processos são processos formativos, né, não só sala de aula.

(Fonte: entrevista realizada com a C6)

Nesse sentido, há dificuldade desses estudantes aceitarem como processos formativos válidos, atividades que extrapolam o ambiente da sala de aula tradicional como, por exemplo, assistir a uma palestra, fazerem uma visita técnica a um teatro ou museu, realizar uma atividade na biblioteca, dentre outras possibilidades. Ademais, recorrentemente esses alunos afirmam que não entendem certas matérias, que é difícil a maneira como o professor ministra a aula. Isso é destacado por uma aluna, e, também, pela C6, que evidencia, além disso, a falta de assiduidade e pontualidade dos alunos.

**Recorte [68] – EC6**

(Há) dificuldades de escrita, faltas, muitas faltas dos alunos, né, por conta do trabalho. [...] têm muitos atrasos também. [...] (O aluno reclama que) não tá entendendo o que o professor diz, de que não tem livro e que eles gastam com material [...] e os nossos auxílios atrasam muito.

(Fonte: entrevista realizada com a C6)

**Recorte [69] – A**

(Já me senti desmotivada por causa das) dificuldades que tenho em algumas matérias (...).

(Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

Dessa maneira, as reclamações que se referem à dificuldade de entender o que o professor diz se estendem, também, ao contexto da sala de aula de LEs, como exponho nos recortes 70 e 71, a seguir:

**Recorte [70] – A**

(As aulas de língua espanhola) são complicadas de entender.

(Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

**Recorte [71] – A**

(Enfrento dificuldades nas aulas de língua inglesa por causa da) forma da professora dar aula. Ela apenas quer fala. Não passa o conteúdo para depois explicar (...).

(Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

É importante salientar que o relato exposto no excerto 71 revela claramente o modelo tradicional de escola esperado pela aluna, quando ela espera que o professor passe o conteúdo no quadro para, só depois, explicá-lo. Diante dessa expectativa, é esperada a frustração e o sentimento de inadequação que decorrem dessa discrepância entre as expectativas da aluna e a realidade da escola.

Outro ponto bastante complicado se refere ao uso das tecnologias com as turmas EJA. O analfabetismo digital, que atinge parte desse público, representa um grande entrave no desenvolvimento adequado do processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas, como ilustra a C11:

**Recorte [72] – EC11**

[o]utro ponto, também, quando a gente se utiliza de muitos recursos que são via internet, isso também dá um impacto com eles. O Q-acadêmico <sup>77</sup>eles perdem senha, esquecem o email...

(Fonte: entrevista realizada com a C11)

Por fim, a percepção utilitarista do conhecimento sobre a qual discorri na seção 4.1 é, também, uma das razões que entram a bom aproveitamento escolar desses alunos, como mostra a C11:

---

<sup>77</sup> O Q-acadêmico é o sistema de tecnologia utilizado pelo IFG para questões de ordem organizacional tais como, lançamento de notas, relação de frequência, dentre outras funções.

**Recorte [73] – EC11**

[s]e ele não observar a utilidade daquilo que ele tá fazendo ele não se apega ao conteúdo. Isso, pra mim, é muito forte no EJA. Enquanto que os outros meninos (do Técnico Integrado) conseguem...’Ah, tá bom, quando eu precisar eu vejo isso. Pro EJA, não, ‘eu quero agora’, ‘pra que que funciona?’, ‘não funciona? Então pra que que eu tô aqui?’.

(Fonte: entrevista realizada com a C11)

À vista dos discursos dos alunos e coordenadores, expostos nos recortes supracitados, observo que eles revelam o quanto os embates advindos do desencontro entre as expectativas dos alunos e a realidade da escola geram transtornos e desentendimentos diversos, impedindo o bom aproveitamento do processo educativo. O C8 expressa isso ao dizer que “eles levam um baque, ao ter que retomar toda essa rotina de estudante” e tangencia a questão da falta de formação docente específica para a EJA (SOARES, 2011; VIÑAL JUNIOR, 2014; BRUM, 2019), mencionando a “falta de preparo de alguns professores em entender o que que é a EJA” e como isso impacta negativamente esse processo.

Os entraves advindos da falta de formação específica docente são percebidos, também, nos relatos de alunos, como aquele apresentado no recorte 71, que diz que tem dificuldade em compreender por causa da “forma da professora dar aula. Ela apenas quer fala. Não passa o conteúdo para depois explicar”. Pelo seu relato, esse aluno provavelmente espera uma aula no modelo tradicional que conhece, no qual a professora escreve o conteúdo no quadro, ele copia e, em sequência, ele é explicado. Quando ele se depara com aulas de LE em uma abordagem que pretende que os significados sejam inferidos pelo contexto, por exemplo, ocorre uma quebra de expectativa, uma vez que ele se sente perdido e não sabe como aprender dessa forma.

Por essa razão, no recorte 70, outro aluno relata que as aulas “são complicadas de entender” e, no recorte 69, uma aluna diz que se sente desmotivada por causa das “dificuldades que tenho em algumas matérias”. A explanação da C6, no recorte 68, corrobora as percepções desses alunos. A C4, no recorte 66, acrescenta que os alunos “têm dificuldades em relação ao próprio modelo de escola, o que eles têm no imaginário e o que eles encontram aqui (...) isso às vezes dá um conflito”. Um outro ponto importante é levantado pela C11, recorte 72, que cita o analfabetismo digital como fator complicador desse cenário.

Diante disso, percebe-se que fazer com que os estudantes “entendam que outros processos são processos formativos, né, não só sala de aula”, como coloca a C6, no recorte 67, é um desafio, haja vista que se o aluno “não observar a utilidade daquilo que ele tá fazendo ele não se apega ao conteúdo”, como lembra a C11. Essa percepção pode ser estendida, em certa medida, também à relação desses alunos com as LEs. Muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem não se desenvolve por “não observarem a utilidade daquilo”. Nesse caso,

especificamente, esse movimento ocorre permeado por um discurso que enaltece as LEs, mas que não transpõe essa dimensão para a vida prática dos alunos.

Nesse sentido, diante das especificidades da EJA, é necessária uma sensível adaptação da escola, a fim de que esses alunos possam adentrar e se adequar ao atual cenário educacional. Essa adaptação se dá pelo (re)conhecimento dessa modalidade, pela formação continuada docente específica para o atendimento desse público, pela implementação de políticas públicas que facilitem esse processo, dentre outras coisas. Santos (2010, p. 63) confirma essas percepções e diz que

[o] trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Institutos Federais de Educação (IFs) de Goiás requer, por parte do educador, uma disponibilidade para (re)adaptação constante e engloba vários elementos que, muitas vezes, extrapolam o campo da educação propriamente dita. Os alunos da EJA vivenciam uma realidade socioeconômica bastante adversa e, por essa razão, precisam de condições diferenciadas para que consigam permanecer no âmbito escolar”. (SANTOS, 2010, p. 63)

Além dos empecilhos advindos da falta de formação docente e do desencontro de expectativas entre os estudantes e a escola, outros pontos que agregam obstáculos a esse cenário são a escassez de um processo de capacitação adequado aos coordenadores que assumem essa função e outras questões gerenciais da instituição. Como afirmou Santos (2010), é preciso um constante movimento de (re)adequação que vai além do que envolve o âmbito educacional e, a capacitação desses gestores feita de forma inadequada, acaba por avolumar os entraves inerentes a essa modalidade.

De modo geral, o trabalho com a EJA é descrito pelos coordenadores como algo positivo, contudo, que exige bastante deles. O C7 ilustra isso ao dizer que lidar com esta modalidade é

**Recorte [74] – EC7**

[a]lgo totalmente desafiador. [...] Considero bem gratificante essa experiência de atuar na EJA.

(Fonte: entrevista realizada com o C7)

Assim, as dificuldades relatadas por eles se relacionam tanto à falta de capacitação adequada, quanto a outras questões de ordem organizacional da instituição. Primeiramente, a fim de entender melhor como funciona a dinâmica do cargo de coordenador de cursos, é importante apresentar alguns aspectos legais.

Na Resolução N° 09, de 01° de novembro de 2011, o inciso III do artigo 51 afirma que, ao docente ocupante desse cargo

[...] será destinada uma carga horária de 30 (trinta) horas para o cumprimento de suas atribuições, sendo atribuída ao Departamento de Áreas Acadêmicas, juntamente com o Colegiado de Áreas, por avaliação de necessidade, a responsabilidade da distribuição de 4 (quatro) a 8 (oito) aulas semanais. (IFG, 2011, p. 9)

Ademais, a Lei 12.677, de 25 de junho de 2012, estipulou o valor de 770,00 (setecentos e setenta reais) pelo desempenho dessa função. Apesar de haver a previsão de possibilidade de redução de carga horária para os docentes que desempenham a função de coordenadores de cursos, como está posto na Resolução 09/2011, no cotidiano o que acontece é, muitas vezes, diferente disso. Devido ao número insuficiente de professores e ao consequente acúmulo de aulas, esses coordenadores acabam se sobrecarregando ao ministrarem uma quantidade grande de aulas e, concomitantemente, exercerem as funções previstas para o cargo. Além disso, ao serem perguntados se houve a oferta de algum tipo de capacitação antes de assumirem a coordenação dos cursos EJA, esses docentes relatam que não e explicam como ocorre esse processo.

**Recorte [75] – EC8**

[n]ão, não, não...a gente cai de para quedas, aí temos aqui um, dois dias com o antecessor, que passa pra gente o que ele consegue passar naquele tempo e dali (pra frente) é apanhando mesmo, até descobrir (como se faz)...  
(Fonte: entrevista realizada com o C8)

**Recorte [76] – EC5**

[n]ão teve nada...a gente aprende um pouco com a experiência do antigo coordenador, né, e o resto é com apoio de colegas mesmo.  
(Fonte: entrevista realizada com a C5)

**Recorte [77] – EC9**

[n]ão foi me ofertada nenhuma capacitação. Vão aparecendo os problemas e a gente vai se virando pra resolver mesmo...  
(Fonte: entrevista realizada com a C9)

De acordo com os relatos apresentados nos recortes 75, 76 e 77, não há, por parte do Instituto, a oferta de cursos de capacitação ao professor que se dispõe a coordenar os cursos EJA. Como mostram o C8 e a C5, a função é transferida de um coordenador para seu sucessor por meio de um repasse informal de informações. Observo, pelo discurso desses coordenadores, que há um caráter bastante empirista na experiência de gestão dos cursos EJA. O C8, por exemplo, ao enunciar que “a gente cai de para quedas” e que tem “um, dois dias” com o antecessor para aprender alguma coisa sobre o cargo, revela o modo aligeirado como ocorre

esse processo de ingresso no cargo de coordenador. Analogamente, a C9 corrobora essa percepção ao enfatizar que não há “nenhuma” capacitação e que vai “se virando” para resolver os problemas. A C5 acrescenta que conta com o apoio dos colegas a fim de desempenhar as funções do cargo, demonstrando o despreparo para lidar com os desafios trazidos por esse contexto educacional.

Desse modo, fica exposto, nesses recortes, a mesma representação observada nos discursos dos professores de LE, discutida no Capítulo 3, de que, na EJA, “se aprende fazendo” ou “faz do jeito que dá”. Assim, a falta de capacitação desses gestores desemboca no desempenho dessa função baseada num empirismo que acaba por acarretar danos no desenvolvimento das atividades nesse cenário. A atuação de uma coordenação que precisa aprender sua função enquanto faz, somada à prática dos professores de LE que, muitas vezes, conhecem a EJA apenas a partir do momento em que efetivamente ministram aulas nesse contexto, resulta em uma situação desastrosa, que acaba por manter a percepção de que esse contexto “não vai pra frente”, o que, por sua vez, reforça o difundido discurso de que ela é uma modalidade “sem futuro”. Assim, observo que a representação/objetivação da EJA como “aquela onde nada funciona” é composta pelas verdades que orientam as ações de professores de LE, coordenadores e demais agentes que interagem e interferem nesse contexto, constituindo a EJA como modalidade marginal.

É importante pontuar que, apesar de professores e coordenadores desempenharem papéis distintos na EJA, em vários momentos essas funções se sobrepõem. Observo, inclusive, que os desafios enfrentados por essas duas figuras são análogos em grande medida. O fato de os coordenadores serem, também, professores nessa modalidade<sup>78</sup>, faz com que acumulem experiências nos dois cargos e tenham ampla percepção das questões de funcionamento da EJA. Desse modo, a falta de capacitação para lidar com essa modalidade, por exemplo, é um fator que atinge tanto coordenadores, quanto professores desse campo educacional.

Além da falta de capacitação dos coordenadores da EJA, outras questões colaboram para sua condição subalterna. Os excertos a seguir ilustram esses pontos:

**Recorte [78] – EC2**

[a] gente não tem um apoio na hora de buscar (esse aluno), de fazer uma seleção... e nem um material de divulgação bom...  
(Fonte: entrevista realizada com a C2)

---

<sup>78</sup> Os coordenadores participantes desta pesquisa são, também, professores da EJA, porém, não são os mesmos professores participantes do estudo.

**Recorte [79] – EC3**

[t]rabalhamos junto com a psicóloga, com a assistente social, com a pedagoga, uma equipe interdisciplinar que nos apoia.  
(Fonte: entrevista realizada com a C3)

**Recorte [80] – EC9**

[p]rofissionais já existem na instituição, que seria assistência social, psicólogo...então acho que deveria ter uma melhor *organização*<sup>79</sup> para que eles atuassem junto com a EJA. Porque como o curso é noturno, você sabe a dificuldade que tem dos setores se disponibilizarem a trabalhar no turno noturno. Então, essa questão é muito mais administrativa do que qualquer outra coisa. Acho que a instituição, a rede federal de ensino já tem o suporte, essa questão é muito mais administrativa do que de falta de profissional.  
(Fonte: entrevista realizada com a C9)

**Recorte [81] – EC11**

[f]alta uma equipe, a mesma que fica de manhã, à noite.  
(Fonte: entrevista realizada com a C11)

**Recorte [82] – EC6**

[t]eve um curso sobre EJA que eu participei assim que eu entrei, uma palestra na verdade, [...] teve um Fórum EJA agora, têm umas três semanas, que não chegou convite pra mim..(risos)  
(Fonte: entrevista realizada com a C6)

Os excertos revelam que os entraves estão presentes desde a captação dos alunos para o ingresso nos cursos, passando por dificuldades gerenciais, até questões básicas de organização. Devido a essa dificuldade de captação de novos alunos, como afirma a C2, há, muitas vezes, turmas que já começam o primeiro semestre sem a lotação completa. Isso, somado à evasão crescente nos cursos EJA, como mostrei anteriormente, faz com que haja casos extremos de turmas com apenas dois alunos, por exemplo.

Outro aspecto interessante é o fato de haver na instituição uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, pedagogo e assistente social que auxilia a coordenação em diversas frentes, como menciona a C3, no recorte 79. É importante ressaltar que essa equipe não é designada à EJA, especificamente, mas, sim, a todos os cursos ofertados pelo IFG. Os coordenadores, de modo geral, avaliam positivamente a atuação desses profissionais. Contudo, a C9 e a C11 (recortes 80 e 81, respectivamente), relatam que, em seus campi, esse trabalho de apoio não está disponível no turno noturno. Ou seja, os benefícios advindos da presença dessa equipe na instituição acabam ficando restritos, nesses casos, às turmas dos turnos matutino e vespertino, ocorrendo, portanto, a exclusão da EJA.

Por fim, o relato da C6, no recorte 82, denuncia certa falta de organização e cuidado com esse processo de preparação dos gestores que trabalham com a modalidade. A participação em um evento que trata especificamente da EJA, por exemplo, seria uma ocasião bastante

---

<sup>79</sup> Grifo meu, para demonstrar ênfase na fala do participante.

apropriada para apresentar, discutir, problematizar e procurar novos caminhos para os percalços vividos por essa modalidade. No entanto, essa coordenadora revela que não foi sequer convidada a participar do evento, o que representa a perda de uma excelente oportunidade de capacitação continuada.

Isto posto, é interessante notar que uma modalidade de ensino “*super* diferenciada”, como colocou o C8, no recorte 73, conclama profissionais que compreendam em que consiste essa diferenciação e seus efeitos, a fim de que possam pensar os possíveis caminhos para lidar com essas particularidades. Portanto, os discursos que objetivam a EJA como essa modalidade “*super* diferenciada” são os mesmos que subjetivam os professores de LE e os coordenadores desses cursos como aqueles que “se viram para dar conta” das demandas desse contexto.

Nesse interim, cabe ressaltar o papel fulcral das relações de poder nesse cenário. O poder é produtivo, plural e relacional. Ele se dissemina pela trama social, manifestando-se nas microrrelações cotidianas, produzindo discursos e sujeitos, dirigindo suas condutas. Tendo isso em vista, percebo que a tentativa desses profissionais de conseguir “dar conta”, mesmo sem formação inicial e continuada ou cursos de capacitação, é uma conduta produzida pelas relações de poder e se configura, portanto, como efeito dos discursos que constituem esses sujeitos como “super heróis” e a EJA como modalidade “diferenciada”, “problemática” e marginal.

Ademais, percebo que há uma série de representações, como aquelas apresentadas nos recortes 56 e 57, que estão imbuídas de elementos que reforçam o discurso de que a EJA, enquanto modalidade de ensino, não deve ser levada a sério, de que esse é um contexto onde não é preciso haver excelência, no qual o professor “faz de conta que ensina” e o aluno “finge que aprende”. É esse discurso, também, que sustenta uma cultura institucional hegemônica que, baseada nas relações de poder, determina o lugar subalterno da EJA dentro da instituição e, conseqüentemente, mantém seus sujeitos em um lugar de apagamento social. Ou seja, é por meio da manifestação desses enunciados que se dá a materialização de práticas discursivas que não permitem que a EJA ascenda na escala social, mantendo sua condição marginal inalterada.

No que diz respeito aos professores que lidam com a EJA, verifica-se, por diversas vias (alunos, coordenadores e os próprios professores), que esses profissionais, por motivos variados, não sabem como agir quando entram em contato com a realidade dessa modalidade. Percebe-se, portanto, a representação de que “não sabemos lidar com a EJA” e essa constatação escoia em duas vertentes: alguns fazem uso de “intuição” e “boa vontade”, a fim de conseguir realizar um trabalho minimamente satisfatório, enquanto, outros, reproduzem e endossam o discurso de que “a EJA não vale o esforço” e por isso, não se envolvem com nenhuma tentativa de resolução dos problemas a ela inerentes. Em ambos os casos, fica evidente o modo como

essas práticas discursivas têm como efeito um contexto educacional que acaba não tendo acesso à “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com *características e modalidades adequadas às suas necessidades*<sup>80</sup> e disponibilidades” prevista pela LDB (BRASIL, 1996). “Intuição” e “boa vontade” não são elementos suficientes para embasar um processo formativo adequado. Por outro lado, o resultado da circulação de enunciados que endossam a representação de que esse contexto seja “um caso perdido” contribuem historicamente para que ela seja constituída como uma modalidade rejeitada e mantida em condição subalterna.

A rejeição observada pela C3, no recorte 57, é corroborada pelos alunos, que relatam no questionário um sentimento de não pertencimento e não merecimento em relação a sua posição como alunos do IFG. Um dos alunos, inclusive, afirma que pensava que “o IFG não era pra [ele]”, algo que testemunhei várias vezes como docente na modalidade EJA. Por diversas vezes, ouvi meus alunos da EJA reclamarem que as salas de aula destinadas a eles eram menos equipadas, mais feias, com problemas de acústica, por exemplo, até a forma como muitas vezes eles não eram avisados de atividades desenvolvidas no câmpus.

O sentimento de que, de alguma maneira, também na escola eles estão marginalizados, está igualmente presente nos discursos desses estudantes. O relato exposto no recorte 58, quando um aluno afirma que a importância da LE em sua vida pessoal era para “deixar de ser invisível”, comprova essa percepção. Fica clara a associação entre falta de acesso à educação e invisibilidade social. A esse respeito, Boaventura de Sousa Santos (2010, pp. 40-41) fala da necessidade de haver “um novo pensamento, um pensamento pós-abissal” na luta contra as mazelas sociais que atingem nossa sociedade.

Portanto, diante do fato de ser inviável a concomitância da presença do aluno da EJA nos dois lados da linha, na perspectiva do pensamento abissal, faz-se necessário um movimento que impulse o desenvolvimento de um pensamento pós-abissal, a fim de que sejam transpostas as barreiras que impedem esse sujeito de ocupar lugares de visibilidade no extrato social. Como coloca Sousa Santos (2010, p. 33), “as distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha”.

Desse modo, o mundo se divide em duas metades, separadas por relações de poder. De um lado, a fortaleza daqueles que detêm o discurso hegemônico, dos que “podem falar”. Do outro, o silenciamento daqueles cujos saberes são paulatinamente apagados pela via da desvalorização. Ao analisar a realidade dos alunos da EJA e os discursos que fundam suas

---

<sup>80</sup> Grifo meu.

existências e determinam seus lugares sociais, fica evidente de qual lado da linha abissal eles são alocados. Neste caso, especificamente, há um apagamento desses indivíduos em várias esferas: social, educacional, econômico, entre outras.

Do lado da linha abissal onde eles se encontram não há qualquer incentivo ao crescimento, desenvolvimento ou emancipação deles. A falta de adequação da comunidade escolar ao público da EJA é um dos fatos que contribui imensamente para essa marginalização da modalidade nesse contexto. Pereira (2011) afirma que

[d]o ponto de vista institucional, nota-se que na maioria das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica há uma grande resistência da comunidade escolar, em especial da classe docente, em assimilar a chegada de um público com um perfil diferente daquele comumente atendido por estas instituições. Penso que essa resistência, muitas vezes carregada de preconceito de classe, por parte da escola em relação a este público se relaciona de um lado à falta de clareza do papel social e político das instituições públicas de ensino e por outro tem a ver com a falta de preparo para lidar com um público outrora estranho a esses espaços formativos. (PEREIRA, 2011, p. 22)

Desse modo, pode-se entender que essa marginalização da EJA, e situações advindas dela, tais como ser a modalidade que fica sem professor, na falta de um quadro docente suficiente, é proveniente, também, dessa “falta de preparo para lidar com um público outrora estranho a esses espaços formativos”, como coloca Pereira.

Os recortes a seguir, reforçam essa constatação da falta de professores atuando na EJA, em detrimento de outras modalidades.

**Recorte [83] – EPI1**

Eu cheguei no meio do ano, né, então tais disciplinas estão sem professor e você tem que pegar.

(Fonte: entrevista realizada com a PI1)

Nesse excerto, a PI1 revela a realidade de “ter que pegar” as disciplinas que estão sem professor, sem possibilidade de recusa. Nota-se um tom de conformismo quando ela diz “eu cheguei no meio do ano, né”, justificando que pelo fato de ter chegado à instituição quando o ano letivo já estava em andamento, eram as turmas sem professores que deveriam ser assumidas, sem que houvesse maiores discussões a respeito.

Essa professora complementa, contando o que ocorreu quando ingressou na instituição, como se pode ler no excerto 84.

**Recorte [84] – NPE1**

Então, assumi dezoito horas-aulas, todas de língua portuguesa, divididas entre o ensino médio integrado e a licenciatura em Ciências Biológicas. Poderia ter escolhido a EJA, que ainda estava sem professor, mas fui recomendada a assumir o ensino superior para contribuir para a avaliação do curso pelo MEC, uma vez que possuía o título de Mestre.

(Fonte: narrativa produzida pela PE1)

O recorte 84 reforça a representação de que “a EJA figura em último lugar na lista de importância” e isso pode ser explicado, dentre outras coisas, por esse despreparo institucional para lidar com essa modalidade que aponta Pereira (2011). Em seu relato, a PE1 afirma que foi “recomendada a assumir o ensino superior”. A palavra “recomendada”, no excerto 84, suaviza, em certa medida, a obrigatoriedade de assumir as turmas EJA, porém, ao mesmo tempo, esconde um tom sutil de intimidação. Esse termo indica, portanto, a representação de que “é melhor seguir as recomendações dos superiores quando se é novato em um ambiente novo de trabalho” ou “obedece quem tem juízo”. Essa compreensão é permeada pelas relações de poder que orquestram o convívio humano na sociedade e que permeiam os discursos.

Ademais, percebe-se que um dos principais motivos que influenciam a (im)possibilidade de escolha no trabalho com a EJA é o fato de frequentemente essas turmas estarem sem professores há algum tempo. Essa realidade suscita algumas questões inevitáveis: por quais razões são as turmas de EJA, e não aquelas do Ensino Superior ou dos cursos do Técnico Integrado, por exemplo, que geralmente estão sem professores? Não deveria o público da EJA ter prioridade nesse quesito, sob uma perspectiva de reparação, que é justamente uma das funções dessa modalidade, segundo o Parecer 11/2000, haja vista o extenso histórico de desamparo e negação de direitos constitucionais pelo qual essas pessoas passaram e ainda passam? Ou seria essa, justamente, uma forma de manutenção dos padrões de exclusão sendo replicados pelas instituições de ensino?

A análise dos discursos acerca da EJA aponta para a percepção de que a exclusão vivida por essa modalidade representa a materialização de práticas discursivas que foram sendo atualizadas historicamente. Assim, a Arqueologia de Foucault, que é justamente “uma análise das condições históricas de possibilidades (...) que fizeram que em um determinado momento somente determinados enunciados tenham sido efetivamente possíveis e não outros” (CASTRO, 2016, p. 177), colabora para a compreensão de que a caracterização da EJA como “um caso perdido”, “fraca” e cujo público “faz corpo mole” foi possível devido às relações de poder que permeiam os discursos e determinam as possibilidades disponíveis no arquivo discursivo.

Desse modo, o fato de as turmas de EJA estarem sem professores é o efeito de discursos que se materializaram em práticas discursivas que reforçam sua posição marginal na sociedade. Ainda na perspectiva de entender o modo como se forma esse discurso excludente da EJA, e como se dão as relações de poder no âmbito institucional, a PE3 atesta o fato de que não há possibilidade de recusa quando se é novato na instituição.

**Recorte [85] – EPE3**

No IFG, trabalhar com a EJA não foi uma escolha minha. Quando eu tomei posse, em {...}<sup>81</sup>, e entrei em exercício aqui no campus {...}<sup>82</sup>, as aulas dos primeiro e segundo períodos da EJA já estavam designadas para mim. Inclusive os alunos dessas turmas estavam sem professor, desde o início do ano.

(Fonte: entrevista realizada com a PE3)

No recorte 85, a PE3 dá ênfase à palavra “escolha”, ao relatar a impossibilidade de opção por determinadas turmas. É intrigante observar que a professora não ressalta o termo “minha”, mas sim, “escolha”. Por qual motivo ocorre a eleição dessa palavra? Não seria mais importante ressaltar o fato de que a escolha não havia sido dela, mas, sim, de outros? Ou seu intuito era demonstrar que, apesar de não ter sido forçada, explicitamente, a assumir as turmas, de alguma forma, ela não teve escolha? Além disso, essa docente expõe, também, o fato de que as turmas de EJA eram aquelas que estavam sem professores. Isso remonta ao questionamento acerca dos motivos pelos quais são as turmas de EJA, e não outras, que geralmente estão sem professores.

Outrossim, esses três recortes ilustram a questão da carência no número de docentes na instituição. No Recorte 83, a PII afirma que, ao chegar à instituição no meio do ano letivo, as turmas da EJA estavam sem professor de Língua Inglesa e que, por essa razão, ela teve que assumir as aulas. A mesma situação é relatada pela PE3, no Recorte 85, denunciando a realidade da falta de quantitativo suficiente de professores nas instituições públicas de ensino do país.

Nesses dois casos, especificamente, a preocupação com relação à escassez de professores diz respeito aos prejuízos advindos da falta de aulas, muitas vezes, por longos períodos, para o público da EJA, que já lida com ausência de recursos em várias áreas de suas vidas. Isso, por si só, já é uma realidade preocupante e que afeta negativamente o desenvolvimento acadêmico desses alunos.

Além disso, o relato da PE1, apresentado no Recorte 84, demonstra uma questão ainda mais delicada. Diante da falta de professores em cursos de diversas modalidades, foi

---

<sup>81</sup> A participante menciona a data em que tomou posse no câmpus. A fim de preservar a identidade da participante, tal informação foi suprimida do recorte.

<sup>82</sup> A participante faz referência ao câmpus onde trabalha. A fim de preservar a identidade da participante, tal informação foi suprimida do recorte.

recomendado que a professora assumisse turmas do curso Superior na instituição, sob a alegação de que, assim, ela iria “contribuir para a avaliação do curso pelo MEC”. É sabida a importância da presença de professores pós-graduados no colegiado dos cursos superiores a fim de obter uma boa avaliação deles.

Porém, há de se problematizar o fato de os cursos EJA figurarem, recorrentemente, como o último item na lista de prioridades nessa escala de importância dentro da instituição. Essa circunstância se soma aos inúmeros desafios enfrentados por esses alunos para permanecerem no ambiente escolar, o que resulta em um processo de exclusão que se retroalimenta.

Coordenadores e alunos expõem vários desses entraves. O excerto 86 ilustra, de modo abrangente, várias dessas questões:

**Recorte [86] – EC10**

[a] realidade do aluno de educação de jovens e adultos ela é diferenciada, a gente muitas vezes lida com situações de dificuldade financeira, social...nós temos aqui alunas que travam brigas em família todos os dias pro marido aceitar que ela venha a aula. A gente tem situação de alunos não terem condições de pagar o transporte, mesmo com o subsídio que o instituto dá.. E aí a gente fica num impasse, né? [...] como que a gente vai conseguir fazer com que esse aluno permaneça sem reprovação por falta etc.?

(Fonte: entrevista realizada com a coordenadora 10)

A C10 expõe uma variedade de elementos que interferem na vida escolar dos alunos da EJA e cita a condição socioeconômica desses estudantes como um dos principais fatores travancadores nesse processo. Uma aluna exemplifica um dos motivos pelas quais a realidade da EJA é, como afirmou a C10, “diferenciada”:

**Recorte [87] – A**

(Já pensei em desistir do curso porque) muitas das vezes chega a hora da aula e meu esposo não chegou do trabalho para cuidar das crianças. E por falta de transporte.

(Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

O relato exposto por uma aluna, no recorte 87, revela a dificuldade em se conciliar o cuidado com os filhos e os estudos em uma realidade em que não há uma rede de apoio institucional, como a existência de creches, por exemplo, que auxilie as mães estudantes da EJA a prosseguirem nos estudos de forma satisfatória. Assim, muitas vezes, como é o caso dessa aluna, é necessário esperar o esposo retornar do trabalho para que ela possa sair. Isso acarreta atrasos e conseqüente perda na qualidade das atividades desenvolvidas na escola. Há, ainda, casos em que as mães levam os filhos para a escola e elas ficam nas salas de aula ou nos pátios

enquanto acontecem as aulas. Em casos mais drásticos, essas crianças são deixadas em casa sozinhas, o que acarreta, além do perigo óbvio que essa situação sugere, uma constante preocupação da mãe enquanto estuda, o que também atrapalha o desenvolvimento de seu processo de ensino-aprendizagem.

Além das situações advindas da precária condição socioeconômica explicitada anteriormente, há as dificuldades relacionadas à aprendizagem propriamente dita, que deriva, dentre outras razões, do tempo em que esses estudantes estiveram afastados da escola e da pouca bagagem formativa deles.

Essa realidade pode ser observada nos excertos 88 e 89, a seguir:

**Recorte [88] – A**

(Já pensei em desistir do curso) por não compreender as matérias.  
(Fonte: questionário aplicado aos alunos dos cursos EJA)

**Recorte [89] – EC7**

[o] EJA é um pessoal que já faz tempo que tá sem estudar, é um pessoal que... muitos são analfabetos funcionais, então, a gente precisa ter um carinho a mais, um tratamento a mais com esse pessoal.  
(Fonte: entrevista realizada com o C7)

A dificuldade em compreender as matérias, expressa pela aluna no recorte 88, tem suas raízes, geralmente, em duas situações: 1) uma formação anterior insuficiente e 2) a falta de formação docente adequada às especificidades da EJA. Desse modo, quando o professor que não teve uma formação que tratasse da realidade da EJA se depara com alunos analfabetos funcionais no Ensino Médio, como acontece em muitos casos, se estabelece um impasse de difícil solução. Assim, a combinação entre esses dois elementos resulta em um descompasso no qual as dificuldades que esses estudantes encontram não podem ser superadas satisfatoriamente.

Além disso, a busca pela subsistência não é um caminho fácil para essa parcela da população. Dessa maneira, é compreensível que um emprego geralmente tenha prioridade na vida dessas pessoas, em detrimento da escola. Isso pode ser observado nos excertos 90, 91 e 92, a seguir:

**Recorte [90] – EC6**

[a] causa da evasão é o trabalho [...] chega um momento que eles dizem: ‘não professora, não tem como eu continuar porque eu preciso do dinheiro, preciso do meu trabalho’ e teve que deixar...  
(Fonte: entrevista realizada com a C6)

**Recorte [91] – EC7**

[m]uitos alunos, também, arrumam emprego durante o curso, né, e acabam evadindo. Então, a gente tem que tá sempre junto, sempre conversando muito com eles, sempre estimulando eles.

(Fonte: entrevista realizada com o C7)

**Recorte [92] – EC9**

[u]m desafio também é a questão financeira. Muitos deles dependem sim dos auxílios que a instituição oferece. E quando ocorrem esses diversos atrasos ou até mesmo cortes dos auxílios dificulta uma permanência desses alunos na EJA.

(Fonte: entrevista realizada com a C9)

Como se pode constatar, há uma variedade de adversidades que abrange desde questões mais gerais, relacionadas à condição socioeconômica desses alunos, tais como falta de transporte, parcas condições financeiras, cuidado com os filhos, necessidade de escolha entre o trabalho e a escola, até dificuldades concernentes ao processo de ensino-aprendizagem e readaptação escolar. Diante disso, considerando que muitos desses alunos são arrimo de família, é compreensível que a questão laboral seja prioritária frente aos estudos, como relata a C6, por exemplo. O C10, no recorte 86, enfatiza que a realidade da EJA é “diferenciada”, denotando que há uma série de dificuldades específicas que faz com que esse segmento seja distinto das demais modalidades. Esse coordenador ressalta, também, o fato de desavenças familiares acontecerem “todos os dias”, demonstrando a recorrência desse tipo de problema. Além disso, ele diz que “mesmo” com ajuda financeira, esses alunos encontram entraves para estarem em sala de aula. A ênfase dada à palavra “mesmo” revela que os impedimentos impostos pela condição socioeconômica desses discentes atravancam a continuidade regular dos estudos, extrapolando o alcance limitado do auxílio financeiro ofertado.

Portanto, os relatos supracitados evidenciam um contexto bastante diferenciado em muitos quesitos, complexo em vários aspectos e que se revela bastante desafiador. Nessa direção, ao retomarmos os discursos da PE1 e da PE3, nos recortes 84 e 85, respectivamente, observa-se o modo como a realidade socioeconômica da EJA reverbera na sua condição dentro da instituição, e *vice-versa*. Quando a PE1 conta que “poderia ter escolhido a EJA, que ainda estava sem professor, mas fui recomendada a assumir o ensino superior”, é descortinada a posição marginal da EJA, também, no âmbito escolar.

Destarte, os relatos da PI1, PE1 e PE3, nos recortes 83, 84 e 85, respectivamente, acerca da impossibilidade de se negar o trabalho com a EJA, o despreparo institucional para o trato com essa modalidade, descrito por Pereira (2011), a denúncia da PE1 e da PI1, de que as turmas de EJA são geralmente as últimas a serem atendidas em caso de carência de docentes, tudo isso compõe o conjunto de elementos que fazem parte de uma mesma formação discursiva, a qual traz em sua teia as representações de que “a EJA não é importante”, “a EJA fica para os novatos

porque novatos não têm vez”, “a EJA pode ficar sem professor porque as outras turmas são mais importantes”. Assim, percebo novamente um discurso que desabona a EJA e a relega a um lugar socialmente marginal.

Ribeiro de Castro (2011) traz à tona alguns elementos que vêm ao encontro dessa discussão ao tratar do processo de implantação do PROEJA no IFG – câmpus Goiânia. A autora discorre sobre a resistência ocorrida nessa ocasião, elencando como razões para isso o receio de que o público dessa modalidade pudesse comprometer a qualidade do Instituto, além de que isso limitaria sua atuação na graduação e pós-graduação:

[...] a resistência ao PROEJA [...] relaciona-se mais ao fato de estar voltado para um público que pode comprometer a “qualidade” da educação ofertada pela instituição e a perspectiva de limitar a sua atuação na graduação e pós-graduação, do que por atender também as necessidades do mercado. [...] compreende-se a certa facilidade que houve de adesão por parte significativa dos professores e gestores ao Decreto nº. 2.208/1997<sup>83</sup> [...] claramente instituído para atender às demandas do mercado, a partir da desintegração do ensino médio técnico integrado, [...] acenando com a possibilidade de a instituição atuar na graduação e pós-graduação, o que acabou por satisfazer os interesses pessoais e corporativistas de muitos servidores [...] Assim, contou mais o fato de serem de nível ‘superior’. (RIBEIRO DE CASTRO, 2011, p. 200-201)

Assim, a percepção de que há uma predileção pelos cursos de nível superior, em detrimento da EJA, como relatou a PE1, é corroborada por Ribeiro de Castro (2011), quando ela diz que “a possibilidade de a instituição atuar na graduação e pós-graduação (...) acabou por satisfazer os interesses pessoais e corporativistas de muitos servidores”. Além disso, identifico, no relato da autora, que circulava na instituição a representação de que “o público da EJA é fraco” e que por isso “pode comprometer a ‘qualidade’ da educação ofertada pela instituição”. Observo, nessa dinâmica, que o movimento de resistência dos professores e gestores, no sentido de breçar o estabelecimento dessa modalidade na instituição, “esclarece” as relações de poder e localiza as posições ocupadas nessa dinâmica (FOUCAULT, 1995, p. 234). Nesse viés, a resistência desses profissionais revela o lugar ocupado pela EJA dentro dessas relações e esclarece o funcionamento delas, o modo como orquestram os discursos que a repelem. Assim, esse movimento de resistência reitera a condição marginal da EJA, marca sua posição subalterna dentro dessas relações.

Percebo, portanto, a confluência de vários elementos que sustentam um discurso de rechaço, fundado em representações que denotam uma importância menor para essa modalidade. É destacada, então, uma formação discursiva permeada por enunciados que se

---

<sup>83</sup> Esse decreto trata de questões referentes à Educação Profissional.

pautam e se retroalimentam por um modelo de exclusão atribuído à EJA. A formação discursiva é conceituada por Foucault (2008, p. 133) como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. Sob essa acepção, há nela uma série de características pertencentes a um tempo e espaço específicos que determinaram e condicionaram a produção dos enunciados. Assim, percebo que os enunciados que categorizam a EJA como “um caso perdido”, “um entrave que pode comprometer a qualidade da instituição”, “difícil de lidar” e que classifica seu público como sendo “fraco” e que “faz corpo mole” foram condicionados por uma formação discursiva cujas regras, dadas historicamente, determinaram o lugar subalterno ocupado pela EJA.

Posto isso, verifico que há um fio condutor que inter-relaciona as representações trazidas pela PI1, no Recorte 83, àquelas que se desvelam nas pesquisas de Ribeiro de Castro (2011) e Boaventura (2010) e as de alunos e coordenadores da EJA, identificando e constituindo essa modalidade discursivamente como aquela de menor importância, seja socialmente ou no contexto escolar. Só é possível um entendimento dos sistemas de representações que envolvem essa questão “se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos podemos ser posicionados em seu interior” (WOODWARD, 2000, p. 17). Portanto, compreender o processo de constituição da EJA como modalidade marginal é necessário para a assimilação do modo como se dá a construção das identidades dos docentes que trabalham nesse contexto. No mesmo sentido, as representações desses profissionais acerca do que significa ser professor de LE, nessa modalidade, aparecem entremeadas dos significados transportados pelos discursos acerca da EJA e, portanto, do que ela é.

À guisa de conclusão, neste capítulo busquei evidenciar, por meio das representações sobre a EJA, que ela é uma modalidade de ensino constituída discursivamente como complexa, subalterna e marginal. Sua marginalidade se apresenta na sua localização secundária, periférica no tecido social. Seu aspecto subalterno se mostra à medida que seus sujeitos, os alunos da EJA, estão em posição de subordinação, em condição de obediência e submissão dentro das relações de poder. Por fim, sua complexidade se revela na imbricada teia de acontecimentos sócio-históricos que, sustentados e produzidos por discursos permeados por um pensamento colonial (SOUSA SANTOS, 2010), acabaram por configurá-la do modo com ela se apresenta atualmente. Sob essa ótica, as relações de poder que perpassam os discursos que objetivam essa modalidade como complexa, subalterna e marginal, também segregam e dividem o mundo em dois lados separados por uma linha abissal. Além disso, a violência simbólica que,

historicamente, marca as experiências dos alunos da EJA é reiterada, cotidianamente, pelo apagamento estrutural, ao qual esses estudantes estão submetidos.

Diante disso, percebo a existência de uma sociedade que recusa sistematicamente os saberes produzidos por aqueles que estão do lado silenciado da linha abissal, que reforça o apagamento desses sujeitos e que, também, funciona de modo a manter essa estrutura de exclusão. São justamente os inúmeros elementos dessa teia de complexidade (MORIN, 2015), diluídos nos discursos sobre a EJA, que promovem o constante apagamento e silenciamento dessas pessoas. Nesse viés, compreendo que a teia de complexidade que abarca os acontecimentos, interações e ações da EJA é construída, justamente, por meio dos discursos que a objetivam como subalterna, marginal.

Dessa forma, entendo que é por meio da compreensão do modo de funcionamento dessas estruturas que é possível invertê-las. Esmiuçar o tecido complexo da EJA, portanto, é o que possibilita visualizar os elementos que a compõem, perceber as relações de poder estabelecidas dentro dessa complexidade para, a partir disso, travar lutas que se pautem em “um novo pensamento, um pensamento pós-abissal” (SOUSA SANTOS, 2010, pp. 40-41) e que intentem a inversão da lógica vigente.

A seguir, apresento minhas considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa desta tese, menciono as limitações deste estudo e, também, aponto possibilidades de novas pesquisas que contemplem a EJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que eu sinto é que ninguém quer trabalhar (com a EJA), então quem tem a disposição, herda.*  
(PE4)

Desde que iniciei minha vivência com a EJA, em meados de 2013, percebo que a palavra “desafio” permeia as descrições sobre esse contexto por aqueles que, de algum modo, se relacionam com ele. É como se o fato de trabalhar com a EJA ser desafiador fosse um dado concreto, senso comum, algo esperado, uma vez que se trata de um contexto socialmente complexo por diversas razões. No entanto, a análise tecida nesta tese me permitiu perceber que os significados entremeados nesse discurso são permeados por elementos de uma intrincada teia discursiva, os quais se entrelaçam e se correlacionam.

Os discursos dos professores de LE, observados sob os efeitos do contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural a partir do qual são produzidos, me levou a problematizar alguns pontos relevantes, que interferem diretamente na questão da escolha – ou falta dela – referente ao trabalho com a EJA. Esse processo me ajudou na compreensão da estrutura discursiva dentro da qual a EJA, seus alunos, coordenadores e os docentes de LE que ali atuam, se localizam e se constituem.

Hall (2013, p. 31) aponta que, para Foucault, “[a]s coisas significavam algo e eram ‘verdade’ (...) apenas dentro de um contexto histórico específico<sup>84</sup>”.<sup>85</sup> Assim, um ponto nodal que considerei nesta análise foi o efeito do contexto histórico que circunda e permeia a produção do discurso desses sujeitos acerca da EJA. Essa modalidade, no decorrer de sua história, percorreu um longo trajeto sendo, por diversas vezes, reformulada. A despeito disso, se manteve marcada pela ineficiência que ameaça o acesso de seu público a uma educação gratuita de qualidade. Há, em sua memória, um constante descompasso entre o que é previsto em lei e a efetiva realização da proposta no dia a dia das escolas. O fato de que essa modalidade é mantida nesse lugar de nulidade e silenciamento é, em grande parte, explicada pela posição de seus sujeitos no complexo jogo das relações de poder. Essas relações de poder, minuciosamente construídas dentro de um contexto histórico fértil para germinar suas desigualdades, regem os discursos que posicionam a EJA em um lugar de subalternidade.

---

<sup>84</sup> Grifo do autor.

<sup>85</sup> Traduzido por mim. No original: “Things meant something and were ‘true’, he argued, *only within a specific historical context*”.

Assim, ao considerar o contexto político atual do Brasil, percebo que há uma gama de fatores que colaboram para a manutenção da EJA nesse local marginal. A começar pela eleição de um presidente (e equipe) que desprestigia, das mais diversas formas, a Educação e os docentes do país, passando por um momento em que há um forte discurso de meritocracia que aprisiona os sujeitos da EJA a uma condição de “se tiver força de vontade, consegue vencer na vida”, transitando por discursos de ódio à ciência e exaltação do fundamentalismo religioso, terminando em uma onda de profundo desrespeito a minorias, dentre elas, a parcela pobre e negra de cidadãos que compõe a EJA. À vista disso, é evidenciado em qual campo discursivo nascem as representações que identifiquei acerca da EJA e a partir de quais elementos do arquivo discursivo elas surgem.

Diante disso, para tecer minhas últimas considerações sobre este estudo, confirmo a tese de que as representações acerca da EJA, nos quatorze (14) campi do IFG, a constituíram discursivamente. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as representações acerca da EJA, no IFG, a fim de perceber como ela é constituída discursivamente. Mais especificamente, meus objetivos foram: 1) Investigar quais representações emergem dos discursos sobre a EJA nos documentos institucionais e nos discursos de coordenadores e alunos dos cursos dessa modalidade no IFG; e 2) Identificar as (auto)representações dos docentes sobre o que significa ser professor de LE na EJA, no contexto do IFG. Para isso, retomo as perguntas que direcionaram esta pesquisa:

#### **A) Quais são as representações sobre a EJA presentes nos documentos institucionais do IFG?**

A análise dos documentos institucionais, a saber, o Estatuto, o Regimento Geral, o Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), revelou a presença de discursos que enaltecem a diversidade da EJA, valorizam a bagagem empírica de seus sujeitos, propõem adequações às suas especificidades, preveem expansão dos cursos e melhorias na qualidade de oferta deles. Além disso, está presente nesses discursos a preocupação com o caráter transformador e emancipatório da educação destinada a esse público, o intuito de oferta de uma formação *omnilateral* (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014) e uma forte presença dos ideais freirianos de conscientização do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1983); da importância do desenvolvimento da leitura crítica (FREIRE, 1989); da proposta de uma pedagogia voltada para a conscientização e emancipação dos sujeitos para que

eles sejam criativos e tenham consciência crítica e participativa na sociedade (FREIRE, 1987) e da importância da construção da autonomia humana (FREIRE, 2014).

Nessa direção, identifiquei, a partir da análise desses discursos, as representações de que “a EJA é importante”, “a EJA é especial” e que, por isso, “requer tratamento diferenciado”. Sob essa ótica, observo que ao representar essa modalidade como “especial”, esses discursos acabam por reiterar sua condição marginal. Assim, quando a EJA é colocada, nos documentos institucionais, em paridade com outros grupos minoritários, como indígenas e portadores de necessidades especiais (PNEs), por exemplo, é reforçado seu caráter marginal, sua condição subalterna e sua natureza complexa.

Cabe ressaltar que, mesmo que os discursos sobre a EJA nos documentos institucionais expressem zelo por essa modalidade, como expus anteriormente, não significa que, ao mesmo tempo, isso não provoque justamente um movimento de tutela para com esses indivíduos. Assim, percebo a presença de um pensamento colonial que decorre dessas representações e que se materializa, por exemplo, no fato de os professores assumirem um papel maternal na atuação nesse contexto. Portanto, constato que, mesmo não havendo a presença de um pensamento colonial propriamente dito nos discursos desses documentos, o que resulta deles acaba se configurando como resquício da colonialidade que coloca esse público na condição de subalternidade e marginalidade.

## **B) Quais representações acerca da EJA emergem dos discursos dos alunos e coordenadores dos cursos EJA dessa instituição?**

Os discursos de alunos e coordenadores da EJA evidenciaram uma série de representações que a caracterizam como modalidade marginal, subalterna e complexa. Cito, primeiramente, as representações que a descrevem como “um caso perdido”, que “não é importante”, que “não deveria existir” e que “compromete a qualidade da instituição”. Os discursos que corroboram essas percepções são relatados tanto pelos alunos, ao falarem das discriminações sofridas, quanto por coordenadores, ao discorrerem sobre os percalços enfrentados na lida com essa modalidade. Ademais, essas representações são apoiadas por pesquisas acerca da implementação institucional da EJA (BOAVENTURA, 2010; RIBEIRO DE CASTRO, 2010).

Além disso, outras representações, que reiteram o entendimento das que mencionei anteriormente, aparecem nos discursos desses participantes, como, por exemplo, “professores com alto grau de formação não querem trabalhar nesse contexto por ser muito trabalhoso”.

Complementarmente a essa questão, identifiquei também representações que desabonam o estudante da EJA, que expressam a ideia de que ser aluno dessa modalidade “é fácil porque não tem que fazer tarefa” e o caracterizam como aquele que “faz corpo mole”. Essas representações, cabe ressaltar, acabam por objetivar esses alunos como preguiçosos, como aqueles que não se esforçam, reforçando um discurso meritocrático bastante recorrente atualmente.

Essas objetivações, sublinho, impactam diretamente na autoestima desses sujeitos, que já é enormemente fragilizada devido às suas condições sócio-históricas e econômicas. Exemplos disso podem ser evidenciados nos discursos desses estudantes, dos quais emerge a representação de que “o IFG não é para mim”, revelando o modo como esses sujeitos não compreendem que têm direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Sob esse viés, observei ainda representações que revelam o caráter utilitarista atribuído ao conhecimento, como por exemplo, quando os alunos demonstram que “tem valor o que serve para algo” e que atribuem uma hipervalorização às LEs, quando afirmam que elas “são importantes”, mesmo sem identificarem qual é, de fato, a relevância delas em suas vidas.

Por fim, há um recorrente discurso que evidencia a representação de que, nesse contexto, “se aprende fazendo” e que “se faz do jeito que dá”, conferindo um caráter de bastante improvisado ao trabalho desempenhado junto a essa modalidade. A representação de que “não sabemos lidar com a EJA”, presente nos discursos dos coordenadores, confirma que há um abismo entre a escola e os alunos da EJA e, também, um déficit de formação docente com relação a essa modalidade.

### **C) Quais são as (auto)representações dos professores de LE (inglês e espanhol) do IFG sobre o que é ser professor na modalidade EJA?**

A análise desenvolvida revelou que não há escolha quanto à atuação na EJA, a princípio, devido a demandas institucionais. Contudo, depois do primeiro contato com esse contexto, os professores de LE se dividem entre os que se identificam com essa modalidade e os que preferem trabalhar com outros grupos, mas permanecem na EJA pela impossibilidade de lecionarem exclusivamente em outras turmas.

Nesta via, os discursos dos docentes de LE revelaram a presença de (auto)representações que contribuem bastante para a constituição da EJA como modalidade marginal e subalterna. Desse modo, pude identificar, primeiramente, discursos que representam, tanto os professores substitutos, quanto os novatos, como aqueles que “não tem vez” e que devem assumir as turmas que “sobram”. Coincidentemente, as turmas que geralmente estão sem professores são as de

EJA. Assim, as mesmas (auto)representações que revelam essa categoria de professores como aqueles que têm menos direito de escolha devido às relações de poder, também evidenciam o fato de que a EJA não tem prioridade no momento de decisão sobre quais turmas/modalidades ficarão sem professor, quando o quadro de docentes é insuficiente. Essa circunstância, por sua vez, reitera a condição marginal e rejeitada ocupada por essa modalidade dentro da instituição.

A análise demonstrou, também, a (auto)representação de que “trabalhar com a EJA é difícil” e “desafiador”, uma vez que “demanda algo impossível dentro das condições que se tem”, o que explicita as especificidades desse contexto e a necessidade de adequação a elas pela ação docente. Novamente é mostrado que, inclusive discursivamente, os entraves inerentes à realidade sócio-histórica e econômica da EJA aparecem como uma confirmação de sua condição marginal.

Ademais, outras (auto)representações compõem esse cenário, como quando os docentes de LE dizem que professor “é de tudo um pouco”, que querem “oferecer um sonho aos alunos” e que “ver a gratidão deles” é o que faz esse trabalho valer a pena. A maternalização docente expressa por essas (auto)representações colaboram, em grande medida, para uma postura de tutela que endossa um pensamento colonialista presente, ainda hoje, nos discursos sobre a EJA. Além disso, é explicitada uma visão tradicionalista de educação, profundamente permeada pelo colonialismo, na qual o papel do professor é o de provedor, detentor do conhecimento e, o do aluno, de agente passivo no processo de ensino-aprendizagem, de tábula rasa, mero receptor de conhecimento.

Por fim, as (auto)representações de que há professores que “não têm perfil” para trabalhar com a EJA, como justificativa para não assumir essas turmas, mostram que essa é uma forma de evitação dessa modalidade. Nessa direção, “ter perfil” significa se interessar, tentar entender, buscar meios de superar os inúmeros entraves inerentes a essa modalidade, pesquisar, estudar, desempenhar um papel maternal para com os alunos. Assim, todas essas ações, direcionadas a um contexto desacreditado e tido como “sem futuro”, parecem uma “perda de tempo” por aqueles que se dizem “sem perfil”. Nesse sentido, ressalto que, seja pela via dos professores que se identificam com essas turmas e acabam, muitas vezes, por adotar uma postura salvacionista com relação a elas, seja pela via dos professores que não desejam trabalhar nesse contexto, a EJA acaba sendo sempre discursivamente constituída como modalidade marginal, subalterna e complexa.

Nessa perspectiva, o sujeito-professor de LE da EJA, no IFG, se constitui como aquele que 1) trabalha com uma modalidade a qual não escolheu, a princípio; 2) entende esse trabalho “um desafio”, haja vista as inúmeras demandas que estão além de suas possibilidades de atuação

e 3) sente-se sobrecarregado e frustrado por não conseguir “dar conta de tudo”. Portanto, as experiências vividas no âmbito do trabalho com a EJA marcam o que esse sujeito-professor pensa e, além disso, influenciam o seu saber/fazer docente. Desse modo, suas (auto)representações docentes resultam de uma imbricada relação permeada por essas vivências ao longo do tempo. À medida que exerce seu ofício, em que é subjetivado pelos discursos institucionais, o professor vai constituindo sua identidade e incorporando os elementos que compõem esse sujeito-professor.

**D) Como as (auto)representações dos docentes de LE, as representações presentes nos discursos de alunos, coordenadores e nos documentos institucionais do IFG constituem discursivamente a EJA?**

A EJA é uma modalidade de ensino constituída discursivamente como complexa, subalterna e marginal a partir das (auto)representações dos professores de LE e das representações de alunos e coordenadores sobre ela. Além disso, as representações sobre essa modalidade presentes nos documentos institucionais do IFG, ao caracterizarem-na como “importante”, “especial” e que “requer tratamento especial”, devido às suas especificidades, acaba por motivar, em certa medida, uma postura de tutela para com esse público, o que reforça seu caráter subalterno.

Nesse sentido, observo que ao se (auto)representarem/subjetivarem, os docentes de LE também representam/objetivam a EJA. Assim, ao dizerem, por exemplo, que trabalhar com essa modalidade significa “oferecer um sonho” a esses alunos e que percebem a gratidão emanada por esse público, eles, ao mesmo tempo, que maternalizam sua ação docente, colocam esses estudantes em posição de tutelados. Com relação às representações que emergem dos discursos de alunos e coordenadores, noto que ao enunciarem as discriminações sofridas por essa modalidade e elencarem os entraves inerentes à sua condição socioeconômica e histórica, por exemplo, eles reiteram sua condição complexa, subalterna e marginal.

**Relevância e Limitações deste estudo e caminhos para futuras pesquisas**

O presente estudo mostra sua relevância em diversos aspectos. Primeiramente, cito o meu próprio amadurecimento por meio da pesquisa e reflexão que esse trabalho me possibilitou. Ouvir meus colegas, professores de LEs da EJA, do IFG, me propiciou a percepção de inúmeras identificações e possibilitou muitas reflexões sobre os diversos aspectos envolvidos no nosso

fazer docente. Nesse sentido, sublinho a importância da dimensão da pesquisa no meu amadurecimento como professora, e *vice-versa*. Pesquisar a EJA me fez entender melhor minha atuação como docente de línguas (português/inglês) nesse contexto. Trabalhar com a EJA, do mesmo modo, me instiga à pesquisa, a entender o funcionamento daquela realidade na qual estou inserida. Desse modo, considero que essas duas identidades, professora e pesquisadora, se complementam, se transformam e se retroalimentam mutuamente.

Além disso, acredito que os momentos de reflexão dos professores de LE acerca de sua formação e prática na EJA beneficiou, em alguma medida, a compreensão do contexto no qual estão inseridos, bem como o processo de ensino-aprendizagem do qual fazem parte. Além do aporte oferecido, indiretamente, ao desenvolvimento e melhoria da prática docente, por meio do contato com os instrumentos de pesquisa, este estudo favoreceu, também, em certa medida, uma melhor compreensão dos elementos que interferem na formação e prática docente, sejam eles suas potencialidades ou limitações. Do mesmo modo, compreendo que ao responderem ao questionário e realizarem a entrevista, tanto alunos quanto coordenadores, respectivamente, puderam repensar seus desafios e suas possibilidades de ação.

Nesta tese, me limitei a observar como as representações acerca da EJA no IFG a constituíram discursivamente, evidenciando os elementos que compõem sua complexidade a partir da identificação das (auto)representações dos docentes e das representações sobre a EJA nos documentos institucionais e nos discursos de coordenadores e alunos desses cursos. Contudo, a partir dos conceitos que embasam esta pesquisa, existem inúmeras possibilidades de outros estudos acerca dessa realidade. As concepções de Identidade (HALL, 1996; 2000; 2019; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 1998; BHABHA, 1998; BAUMAN, 1999; 2003), Representação (HALL, 2013; TADEU DA SILVA, 1999; 2000; 2019; WOODWARD, 2000; CELANI; MAGALHÃES, 2002; TELLES, 2004), Discurso (FOUCAULT, 1994; 1995; 1996a; 1996b; 2000; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2008), Pensamento Pós-abissal (SOUSA SANTOS, 2010) e Pensamento Complexo (MORIN, 2015) podem ser usadas como alicerce para diversas investigações sobre o cenário da EJA, de modo geral.

Nesse viés, sublinho que é de suma importância a realização de mais estudos que tratem da realidade da EJA e dos diversos aspectos que compõem sua complexidade, para que, por meio de uma compreensão mais aprofundada de seus elementos, seja possível repensar suas formas de (res)(ex)istência dentro das instituições de ensino e no âmbito social, de modo geral. É impreterível que se investigue cuidadosamente os elementos que embasam o escopo epistemológico que sustenta as práticas vigentes no âmbito educacional. É preciso identificar

as forças hegemônicas inerentes às relações de poder que orquestram a situação da EJA, a fim de combatê-las veementemente. Por fim, é urgente um intenso processo de decolonização do saber, a fim de que novas formas de ser/agir se organizem na esfera do saber/aprender/ensinar.

Assim, pesquisas que contemplem em vários aspectos essa realidade, seja pela via do ensino de línguas ou de quaisquer outras disciplinas, seja analisando a formação e prática docente, seja por ações institucionais ou até mesmo pela investigação das políticas públicas que dizem respeito a esse contexto educacional são muito necessárias e urgentes. Destaco, nesse sentido, a urgência de trabalhos que problematizem a EJA no atual contexto de pandemia (Covid-19). Foi publicado, na portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, o estabelecimento de aulas remotas até o final do ano de 2020. Posicionamentos como esse impactam tremendamente o cenário da EJA, que é socioeconomicamente precário, marcado pelo analfabetismo digital, dentre tantos outros entraves. Nesse viés, o estabelecimento de Ensino a Distância representa uma enorme discriminação e exclusão dos estudantes dessa modalidade. Essa é uma questão, a meu ver, que deve ser impreterivelmente discutida por meio de pesquisas, fóruns e debates nas mais diversas instâncias.

Ressalto, também, que os apontamentos feitos ao longo desta tese a respeito da postura maternalista dos professores, da tutela discente, da desigualdade de tratamento entre professores novatos e veteranos, para citar alguns exemplos, não são questões que ocorrem, exclusivamente, na rede pública de ensino ou apenas na EJA, especificamente. Essas são características que perpassam a docência como um todo, estando presente, também, na rede privada de ensino. Por essa razão, pesquisas que investiguem o fazer docente, em seus inúmeros campos e possibilidades, são tão urgentes e necessárias.

## **Palavras Finais**

Observei, por meio deste estudo, que as representações acerca da EJA, nos quatorze (14) campi do IFG, a constituíram, discursivamente. Portanto, diante de todos os aspectos elencados ao longo deste trabalho sobre os desafios no trabalho com a EJA e sobre o suposto “perfil” desejável para quem trabalha com essa modalidade, vêm à tona alguns questionamentos acerca da possibilidade de ação dos professores perante tais adversidades: em que medida nós, professores de LE, podemos driblar tantos entraves e conseguir realizar em tempo bastante reduzido tarefas tão diversas, tais como: ensinar uma LE em suas quatro habilidades, motivar extrinsecamente os alunos, lidar com o resultado de uma condição sócio-histórica e econômica desfavorável e que impacta diretamente na assiduidade e na qualidade da frequência desses

alunos em sala de aula? Como podemos lidar com demandas tão diversas e que exigem tanto formação específica, como é o caso de psicólogos, por exemplo, quanto cuidados em uma esfera macro, como a implementação de políticas públicas que visem ao atendimento das necessidades básicas de cidadania dessas pessoas?

Claramente, há um excesso de expectativas de atuação que é colocado na conta dos professores. Assim como “em coração de mãe sempre cabe mais um” e “ser mãe é padecer no paraíso”, percebo que é atribuída a esse professor-pai/mãe a função de “dar conta de tudo” ou “ser um pouco de tudo”, abarcando funções que não são de sua alçada. Desse modo, observo que a lida com a EJA requer, dos profissionais que ali atuam, sensibilidade, flexibilidade e disposição para constante (re)adaptação. Sob esse ângulo, concluo que, mais que “profissionais *super* diferenciados”, são indispensáveis “profissionais *super* flexíveis”, aptos a (re)inventar meios de possibilitar a (res)(ex)istência dessa modalidade e de seus sujeitos.

Por último, e não menos importante, é imperativa uma inserção mais acentuada dessa modalidade tanto na formação básica quanto em ações de formação continuada, a fim favorecer uma melhor capacitação dos docentes que ali atuam. Assim, acredito que a busca por uma melhor compreensão dessa modalidade e suas especificidades, por meio de um trabalho de formação continuada, possibilite inestimadas melhorias. Além disso, ao ilustrar a importância da formação continuada dos professores de LE que atuam nesse contexto, espero, por meio deste trabalho, impulsionar o paulatino estudo acerca da realidade desse contexto no âmbito do IFG, seja por meio da criação de grupos de estudos ou desenvolvimento de pesquisas que tratem desse tema.

Nesta via, trabalhar com um contexto complexo em tantos aspectos (histórico, social, econômico) demanda, antes de tudo, coragem. Coragem para reconhecer limitações, nossas e dos alunos, para construir as pontes necessárias a fim de acessar esses estudantes e, principalmente, coragem para continuar a (co)construção da Educação neste contexto quando há todo um sistema que reforça, constantemente, a invisibilidade do público da EJA.

A epígrafe com a qual iniciei minhas considerações finais discorre sobre a discriminação sofrida por esse contexto, que é representado como “difícil”, “desafiador” e “que não tem jeito”. Ela se refere ao modo como a atuação junto a essa modalidade é, muitas vezes, percebida como uma herança malquista, indesejada. O paradigma colonial, que nos mantém presos aos modos de saber e poder daquela época, continua entranhado nos discursos, sendo historicamente imputado a grupos como a EJA, e se revelando, até hoje, nos mais diversos aspectos de suas mazelas. Gostaria de finalizar esta tese lembrando que é sobre essa herança que devemos pousar nosso olhar pesquisador e docente a fim de mitigar seus perniciosos desdobramentos.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, M. D. M. de. *(Auto)representações de professores de uma escola pública do Ensino Médio sobre a docência: os processos discursivos de objetivação/subjetivação e as possibilidades de resistência*. Dissertação. Universidade Federal de Goiás, 2014.

ARAÚJO FREIRE, A. M. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir Gadotti (Org.) *Paulo Freire - Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortês Editora, 1996.

BATISTA, J. B. V., CARLOTTO, M. S., COUTINHO, A. S. e AUGUSTO, L. G. S. (2010). Prevalência da síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13(3), pp. 502-512. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013>

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

\_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_\_. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2003.

BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, W. O narrador. In: *Coleção Os Pensadores: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas*. 2ª ed. São Paulo: Abril cultural, 1994. p. 63-81

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOAVENTURA, G. D. R. *O significado do PROEJA no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano – campus Ceres*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

BORSOI, I. C. F. (2012). Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(1), pp. 81-100. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v15i1p81-100> Acesso em: 26 mar. 2020.

BRANDÃO, C. R. *Paulo Freire: educar para transformar*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRUM, M. H. *Formação continuada de professores de língua inglesa: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal do Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

BRUM, L. M. et Al. (2012) Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. *Trabalho, Educação e Saúde*, 10 (1), pp. 125-145. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462012000100008>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CARLOTTO, M. S. (2010). Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. *Psico*, 41(4), pp. 495-502. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4881> Acesso em: 26 mar. 2020.

CASSANDRE, M. P. (2011). A saúde de docentes de pós-graduação em universidades públicas: os danos causados pelas imposições do processo avaliativo. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 11(2), pp. 779-816. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482011000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482011000200013&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 26/03/2020.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CAVALCANTI, I. S. S. *A inserção na Educação de Jovens e Adultos e a formação da identidade profissional docente: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P da.; BASTOS, L. C. (Orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v 97, n. 246, Brasília, mai./ago. 2016.

CUNHA, Luiz A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Unesp, 2008.

DIEHL, L; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005). Acesso em: 26 mar. 2020.

DIONISIO, S. K. *"Eles não falam nem português"*: questões ideológicas que influenciam a aprendizagem de inglês na EJA. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). UNICAMP, 2009.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

DOSSE, F. *A História em migalhas – dos Annales à Nova História*. Tradução de Dulce Oliveira Amarante dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em Formação*. Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 2008.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVEZ-FERREIRA, A. A., SANTOS, D. E., & RIGOLON, R. G. (2014). Avaliação comparativa dos sintomas da Síndrome de Burnout em professores de escolas públicas e privadas. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), pp. 987-1002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900009> Acesso em: 26 mar. 2020.

FERNANDES, C. A. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FLANNERY, M. R. S. *Uma introdução à Análise Linguística da Narrativa Oral: Abordagens e Modelos*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 42. Campinas, SP: Pontes editores, 2015.

FOUCAULT, M. *Dits et Écrits*. v. I. Paris: Gallimard. 1994.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996a.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau ed., 1996b. Conferências I e V, p. 07-27 e p. 103-126.

\_\_\_\_\_. *Sobre a arqueologia das ciências*. Resposta ao Círculo de epistemologia. Arqueologia das ciências e a história dos sistemas do pensamento. Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, pp. 82-118.

\_\_\_\_\_. Poder e saber. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. p. 223-240 (Coleção Ditos e Escritos IV).

\_\_\_\_\_. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b, p. 253-266. (Coleção Ditos e Escritos IV).

\_\_\_\_\_. Foucault. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 234-239. (Coleção Ditos e Escritos V).

\_\_\_\_\_. O retorno da moral. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 252-263. (Coleção Ditos e Escritos V)

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade – Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Tradução de Lilian Lopes Martin e Moacir Gadotti. Coleção Educação e Mudança volume 1. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. 21ª edição. São Paulo, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

GIANNINI, S. P. P., LATORRE, M. R. D. O. e FERREIRA, L. P. (2012). Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente: um estudo caso-controle. *Cadernos de Saúde Pública*, 28 (11), pp. 2115-2124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012001100011> Acesso em: 26 mar. 2020.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de Leitura*. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2010. p. 161-184.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

\_\_\_\_\_. *Representation*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C.: Sage Publications, 2013.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

LABELLA-SÁNCHEZ, N.; D'ANDREA, L. P. Refletindo sobre o ensino de Línguas Estrangeiras na Educação de Jovens e Adultos: experiências no CAP-UFRGS. *Cadernos do Aplicação*, v. 21, n. 2, UFRGS, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/6822> Acesso em: 22 mai. 2020.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, SP. Editora UNICAMP: 1990.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, L.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. e Col. (Org.). *Educação*

*profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010, p. 80-95.

MAHER, T. J. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Abordagens à pesquisa. In: \_\_\_\_\_. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 5 Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, Dante H. Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração. In. 30ª Reunião Anual da ANPED. *Anais do evento*. Caxambu: ANPED, 2007.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: Paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja (Org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014, p. 208-222.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>. Acesso em 18 jun. 2020.

PEREIRA, J. V. *O PROEJA no Instituto Federal de Goiás – campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

RIBEIRO DE CASTRO, M. D. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2011.

REES, D. K. Algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Revista Signótica*, v. 20, n. 2, p. 253 – 274, jul./dez. 2008.

ROLLEMBERG, A. T. V. N. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 249-271.

SAMPAIO, S. S. *Foucault e a resistência*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

SANTOS, L. S. dos. *Sob medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do ensino médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA*. Dissertação de Mestrado. UNB, Brasília, 2010.

SILVA, O. B. de S. e. *Saber, poder e resistência em discursos sobre o professor no Brasil*. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA OLIVEIRA, E. da. *(Auto)representações de professores de Espanhol em Goiás: construindo identidades profissionais*. Tese. Universidade Federal de Goiás. 2014.

SILVA, R. de C. S. da; SOUSA, E. A. A.; QUEIROZ, J. M. A. de; ONOFRE, J. A. As causas da evasão escolar na EJA: uma concepção histórica. *Revista EJA em debate*, Ano 8, n. 13. IFSC, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546> Acesso em: 22 mai. 2020.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educ. rev. online*. 2011, vol.27, n.2, pp.303-322. ISSN 0102-4698. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. 2

\_\_\_\_\_. *Boaventura: o colonialismo e o século XXI*. Página Eletrônica Outras Palavras, 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/> Acesso em: 16 jun. 2020.

SOUZA, F. E. de. Papéis dos professores na sala de aula de língua estrangeira. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 3, Número 2. dez. 2004. UNB Edição. Ed. Coimbra: Portugal, 2010.

TADEU DA SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. Currículo e Identidade social: Territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 185-201.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, 2004. p. 57-83.

TENAGLIA, Angela Maria Luiza Brunelli. *Professores com Transtornos Psicológicos e a Ausência de Políticas Públicas*. Psicólogo, [S.l.]. (2018). Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/politicas-publicas/professores-com-transtornos-psicologicos-e-a-ausencia-de-politicas-publicas> Acesso em 06 mai. 2020.

TONELLI, Elizangela; CLEVELARES, Giovanna Tonelli. Um olhar sobre as especificidades da EJA e a adequação do material didático. *Revista Científica Interdisciplinar*. nº 4, volume 2, artigo nº 1, out/dez 2015. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/viewFile/146/85> Acesso em: 26 mar. 2020.

VEYNE, P. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4º ed. Brasília: Editora UNB, 1998.

VILELA, E. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: GONDRA; J.; KOHAN, W. O. *Foucault 80 anos*. Autêntica Editora. Belo Horizonte: 2006.

VIÑAL JUNIOR, J. V. Reflexões sobre inclusão social, ensino e aprendizagem de língua estrangeira e educação de jovens e adultos. *Revista EJA em debate*, Ano 3, n. 5. IFSC, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1467> Acesso em: 22 mai. 2020.

WEBER, D. M.; SCHWERTNER, S. F. Ser professor: reflexões sobre a formação e a docência na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Eletrônica de Educação – REVEDUC de São Carlos*. v. 11, n. 3, 2017 Universidade do Vale do Taquari, UNIVATES, Lajeado/RS, Brasil. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2017> Acesso em: 26 mar. 2020.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YANNOULAS, S. C. *Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria*. Temporalis, Brasília – DF, ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

YIN, R. *Case study research*. Beverly Hills, Calif., Sage Publications, 2009.

### **Documentos e Leis**

BRASIL. Lei 4.024, de 1961.

BRASIL. Lei 5.692, de 1971.

BRASIL. LDB 9.394 de 1996.

BRASIL. Lei 12.677 de 2012.

BRASIL. Decreto 7.566 de 1909.

BRASIL. Decreto 53.465, de 1964.

BRASIL. Decreto 62.455, de 1968.

BRASIL. Decreto 91.980, de 1985.

BRASIL. Decreto 2.208, de 1997.

BRASIL. Decreto 5.154 de 2004.

BRASIL. Decreto 5.840, de 2006.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

IFG. Resolução n° 9 de 1° de novembro de 2001.

IFG. Estatuto, 2018.

IFG. Regimento, 2018.

IFG. Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), 2018.

IFG. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – GUIA PARA A PRODUÇÃO DA NARRATIVA

Participante:

Pseudônimo:

Consideramos o trabalho na realidade da EJA de extrema relevância para o contexto educacional e social dessa parcela da população. No entanto, sabemos que existem vários desafios encontrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Gostaria de propor a escrita de uma narrativa sobre sua experiência com essa modalidade de ensino no IFG. Você pode escrever sobre quaisquer aspectos que julgar pertinente, como por exemplo, sua formação, as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, os desafios enfrentados diariamente na sua atuação nesse contexto, suas angústias e medos, seus anseios etc. Não se preocupe com o tamanho do seu texto. O importante é que você expresse suas impressões/opiniões!

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS PROFESSORES

### Questionário – Inglês

Pesquisa: A construção das identidades dos professores de línguas estrangeiras no contexto da EJA no IFG

Pesquisadora Responsável: **Maria Carolina Terra Heberlein**

(*email*: mariaterra84@hotmail.com)

Por gentileza, responda às seguintes perguntas. Sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Todas as informações fornecidas serão tratadas com total sigilo, como está assegurado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado anteriormente.

Participante:

Pseudônimo:

*Email*:

01) Qual é a sua idade?

02) Qual é seu estado civil?

03) Você tem filhos? Se sim, quantos?

04) Qual é o seu nível de escolaridade?

( ) Superior Completo

( ) Especialista

( ) Mestre

( ) Doutor

( ) Pós-doutor

05) Onde (qual instituição) e quando você se graduou?

06) Você possui qual habilitação?

( ) Letras Inglês

( ) Letras Português/Inglês

( ) Outra: \_\_\_\_\_

07) Há quanto tempo exerce a docência?

08) Há quanto tempo trabalha no IFG?

09) Há quanto tempo trabalha com a EJA no IFG?

10) Atualmente, qual é sua carga horária<sup>86</sup>?

A) total:

B) como professor (a) da EJA:

11) Você trabalha em:

( ) regime de Dedicação Exclusiva (DE)

( ) regime de 20 horas

( ) regime de 40 horas

12) Com que frequência participa de seminários/congressos etc?

A. como ouvinte:

( ) frequentemente

( ) raramente

( ) nunca

B. como apresentador de trabalho:

( ) frequentemente

( ) raramente

( ) nunca

13) Você participa/participou de algum curso de formação continuada de professores? Se sim, qual (is)?

---

<sup>86</sup> Considere cada (1) hora-aula = 45 minutos.

14) Quais são os principais entraves que você enfrenta/enfrentou na sua prática docente com as turmas da EJA?

15) Você conseguiu encontrar meios de superar essas dificuldades? Se sim, como? Se não, por que não?

16) Na sua opinião, o que significa ser professor(a) de língua inglesa na EJA no contexto do IFG?

### **Questionário – Espanhol**

Pesquisa: A construção das identidades dos professores de línguas estrangeiras no contexto da EJA no IFG

Pesquisadora Responsável: **Maria Carolina Terra Heberlein**

(*email*: mariaterra84@hotmail.com)

Por gentileza, responda às seguintes perguntas. Sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Todas as informações fornecidas serão tratadas com total sigilo, como está assegurado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado anteriormente.

Participante:

Pseudônimo:

*Email*:

01) Qual é a sua idade?

02) Qual é seu estado civil?

03) Você tem filhos? Se sim, quantos?

04) Qual é o seu nível de escolaridade?

( ) Superior Completo

( ) Especialista

- ( ) Mestre
- ( ) Doutor
- ( ) Pós-doutor

05) Onde (qual instituição) e quando você se graduou?

06) Você possui qual habilitação?

- ( ) Letras Espanhol
- ( ) Letras Português/Espanhol
- ( ) Outra: \_\_\_\_\_

07) Há quanto tempo exerce a docência?

08) Há quanto tempo trabalha no IFG?

09) Há quanto tempo trabalha com a EJA no IFG?

10) Atualmente, qual é sua carga horária<sup>87</sup>?

A) total:

B) como professor (a) da EJA:

11) Você trabalha em:

- ( ) regime de Dedicção Exclusiva (DE)
- ( ) regime de 20 horas
- ( ) regime de 40 horas

12) Com que frequência participa de seminários/congressos etc?

A. como ouvinte:

- ( ) frequentemente
- ( ) raramente
- ( ) nunca

B. como apresentador de trabalho:

---

<sup>87</sup> Considere cada (1) hora-aula = 45 minutos.

( ) frequentemente

( ) raramente

( ) nunca

13) Você participa/participou de algum curso de formação continuada de professores? Se sim, qual (is)?

14) Quais são os principais entraves que você enfrenta/enfrentou na sua prática docente com as turmas da EJA?

15) Você conseguiu encontrar meios de superar essas dificuldades? Se sim, como? Se não, por que não?

16) Na sua opinião, o que significa ser professor(a) de língua espanhola na EJA no contexto do IFG?

**APÊNDICE C – GUIA PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS –  
PROFESSORES**

- 01) Há quanto tempo você trabalha com a Educação de Jovens e Adultos?
- 02) Trabalhar com a EJA no IFG foi uma escolha? Se sim, por que fez essa escolha? Se não, por que não?
- 03) Como foi seu primeiro contato com esse contexto educacional?
- 04) Quais são os desafios que você enfrenta ao ministrar aulas de inglês/espanhol para esse público?
- 05) E quais são as vantagens?
- 06) Você acredita que a sua formação acadêmica te preparou para lidar com essa realidade? Se sim, como? Se não, o que faltou?
- 07) O câmpus onde você trabalha oferece apoio (grupos de estudo, palestras, pesquisas etc) para a formação continuada dos docentes que lidam especificamente com a realidade da EJA? Se sim, que tipo de apoio? Se não, há algo que você gostaria que fosse oferecido nesse sentido?
- 08) O que significa ser professor para você?
- 09) O que significa ser professor de inglês/espanhol na modalidade de EJA para você?
- 10) Na sua opinião, qual é a relevância do inglês/espanhol para seus alunos na EJA?
- 11) Como ocorreu sua opção profissional pela docência de língua inglesa/espanhola? Quais fatores influíram nessa escolha?

**APÊNDICE D – GUIA DE ENTREVISTA DOS COORDENADORES DOS CURSOS  
EJA NO IFG**

- 01) Há quanto tempo você está na função de coordenador(a) da EJA?
- 02) Quais funções você desempenha enquanto coordenador da EJA?
- 03) Quais são os principais desafios que você enfrenta nesta função?
- 04) Quais são as principais queixas dos professores?
- 05) Quais são as principais queixas dos alunos?
- 06) Quais são as principais causas da evasão na EJA, na sua opinião?
- 07) Quais são as principais ações da coordenação na tentativa de contenção da evasão escolar na EJA?
- 08) Há uma equipe que auxilia o coordenador nesta função? Se sim, como funciona esse trabalho conjunto? Se não, quais profissionais seriam importantes ter nessa rede de apoio?
- 09) A gestão do IFG oferece condições para a capacitação dos gestores que lidam com a EJA? Se sim, o que é feito? Se não, o que você gostaria que fosse ofertado neste sentido?
- 10) Qual é a sua formação acadêmica?
- 11) Houve, na sua formação acadêmica, algum conteúdo curricular voltado para a Educação de Jovens e Adultos?
- 12) Você é ou já foi professor da EJA? Se sim, como foi sua experiência enquanto professor neste contexto? (acrescentar algumas perguntas da entrevista dos professores, caso necessário)

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA MODALIDADE  
EJA DO IFG**

Pesquisadora Responsável: **Maria Carolina Terra Heberlein**

<b>Dados para Perfil</b>	
Curso/ ano ou período	
Idade	
Sexo	<input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
Renda Familiar	<input type="checkbox"/> 1 a 2 salários min. <input type="checkbox"/> 3 a 4 salários min. <input type="checkbox"/> outro: _____
Estado civil	<input type="checkbox"/> solteiro(a) <input type="checkbox"/> casado(a) <input type="checkbox"/> divorciado(a) <input type="checkbox"/> viúvo(a) <input type="checkbox"/> outro.
Número de filhos	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 ou mais.
Profissão	
No momento está	<input type="checkbox"/> empregado(a) ou <input type="checkbox"/> desempregado(a).

01) Marque **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) sobre a sua experiência. Caso ache necessário, use as linhas abaixo para relatar mais sobre algumas das situações.

	Muitas vezes preciso faltar às aulas porque não tenho com quem deixar meus filhos.
	Já deixei de vir à aula por falta de transporte.
	Já deixei de vir à aula por causa de ciúmes do meu/minha companheiro(a).
	Já precisei faltar às aulas por causa do meu trabalho.
	Já pensei em desistir do curso. <u>Motivo:</u>
	Já faltei à aula por estar desmotivado(a). <u>O que te desmotivou?</u>
	Já faltei à aula por cansaço.

Mais alguma situação que gostaria de relatar?	

02) Qual é a importância da **língua inglesa/espanhola**

a. na sua vida pessoal?

---

---

---

---

---

b. na sua vida profissional?

---

---

---

---

---

03) Quais dificuldades você enfrenta nas aulas de **língua inglesa/espanhola**?

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é **Maria Carolina Terra Heberlein**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada – ensino e aprendizagem de línguas.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Maria Carolina Terra Heberlein**, pelo *email* [mariaterra84@hotmail.com](mailto:mariaterra84@hotmail.com) ou por contato telefônico pelo número (62) 98240-7959. Ao persistirem dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você poderá também fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone: (62) 3521-1215.

### INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

A pesquisa intitulada “A construção das identidades dos professores de línguas estrangeiras no contexto da EJA no IFG” tem por objetivo observar como é constituída a identidade do professor de línguas estrangeiras do IFG no contexto da EJA. Além disso, busco identificar quais elementos contribuíram para a formação da identidade desses docentes. A geração de dados nesta pesquisa será feita por meio de três instrumentos: proposta de narrativa, questionário e entrevista.

Não haverá qualquer desconforto para os participantes da pesquisa. No entanto, será necessário o dispêndio de algum tempo para escrever a narrativa, responder o questionário e a entrevista. Garanto sigilo assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Eles não serão identificados com nomes ou algo que os exponha. Em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa o participante terá o direito de pleitear indenização. Esclareço que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. A entrevista será realizada em local agendado previamente entre a pesquisadora e os participantes e tem a previsão de duração entre 15 e 20 minutos, em média. Ao participante é assegurado o direito de recusar-se a responder às perguntas que ocasionem constrangimentos de alguma natureza. Fica estabelecido que apenas a pesquisadora responsável e sua orientadora terão acesso ao material dos questionários, narrativas e entrevista. O participante tem garantia expressa de liberdade podendo se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **A construção das identidades dos professores de línguas estrangeiras no contexto da EJA no IFG** como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Maria Carolina Terra Heberlein** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios

decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Goiânia, 12 de maio de 2017.

---

Assinatura por extenso do (a) participante

---

Assinatura por extenso da pesquisadora