

**Vozes dos estudantes da EJA: uma investigação sobre os sentidos do retorno de jovens e adultos à escola**

*EJA'S students' voices: an research about meanings the of youth and adults returning to school*

Catiana Dias Gafforelli  
Sita Mara Lopes Sant'Anna  
Veronice Camargo Silva  
**Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS**  
Litoral Norte-Osório-Brasil

**Resumo**

Este trabalho tem por objetivo apresentar os sentidos de retorno à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das vozes dos estudantes que a frequentam. Do ponto de vista metodológico, parte-se da pesquisa qualitativa definida por Minayo (1994) que teve por instrumento de coleta de dados um questionário, respondido por estudantes de EJA de duas escolas públicas no Rio Grande do Sul. Com apoio de alguns conceitos da Análise de Discurso (AD) francesa, as análises das respostas foram efetivadas. Como principais resultados, nas vozes dos estudantes destacam-se: os sentidos da qualidade, os sentidos do ensino supletivo e, por fim, os sentidos da EJA, como possibilidades de acesso ao conhecimento e à educação ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sentidos de retorno à escola. Análise de Discurso.

**Abstract**

This paper aims to present the meanings of return to the Youth and Adults Educations (EJA) modality, utilizing the voices of the students that attend it as a source point This study derives from qualitative research as set by Minayo (1994) and used the data collected from a questionnaire as a tool, answered by EJA's students from two public schools from the Rio Grande do Sul. With the help of a few concepts taken from French Discourse Analysis (AD), the analyses of the answers were made effective. As the main results, in the students' own voices were highlighted: the meanings of quality, the meanings of supplementary education, and, at last, the meanings of EJA as possibilities of access to knowledge and education throughout life.

**Keywords:** Youth and Adults Education (EJA). The meanings of returning to school. Discourse analysis.

## **Introdução**

Este trabalho objetiva apresentar e refletir sobre o que dizem os estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA a respeito de seu retorno e permanência nos bancos escolares, tendo como espaço de investigação duas escolas estaduais no Rio Grande do Sul. Para tanto, efetivou-se pesquisa, de tipo qualitativa, de cunho descritivo<sup>1</sup> constituindo-se, inicialmente, por etapa exploratória que compreendeu o levantamento de dados e informações sobre a oferta, demanda e a situação da EJA junto ao Instituto Nacional de Pesquisa Educacional - INEP, ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ao Censo da Educação Escolar- Educa censo, além dos dados levantados junto à 11ª Coordenadoria Regional de Educação/RS.

Posteriormente, a fase descritiva organizou-se pela aplicação e análise dos questionários elaborados que, de acordo com os procedimentos, possuem aporte na pesquisa semiestruturada, tendo por instrumento de coleta de dados, um questionário contendo uma parte fechada, visando à obtenção de algumas informações sobre o perfil dos estudantes e outra parte aberta, objetivando respostas dissertativas, as quais se possam depreender as informações.

Dessa forma, este estudo poderá contribuir para que se possa pensar a docência na EJA, mediante formulação de propostas pedagógicas e de gestão voltadas para as especificidades desta modalidade.

### **Sobre a Educação de Jovens e Adultos: alguns apontamentos**

A Educação de Jovens e Adultos vem se institucionalizando no Brasil, do ponto de vista de sua história, passando por diferentes configurações, mediatizadas por políticas que envolvem, de um modo geral, práticas aligeiradas na forma de projetos e campanhas. É com Paulo Freire<sup>2</sup>, nos anos 60, que a EJA passa a ter a tônica da responsabilidade social e política, com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Nas ações propostas pelo Estado ao longo do século XX, a Educação de Jovens e Adultos é tratada como uma medida compensatória e não reparadora ou qualificadora. Ou seja, do ponto de vista das ações do estado, constitui-se por projetos e programas, por políticas públicas descontínuas, num processo que pouco contribui para desfazer a exclusão daqueles que não tiveram acesso à escolarização em idade considerada como “própria”<sup>3</sup> para a conclusão do ensino “regular”<sup>4</sup>. Infelizmente, esses sujeitos não são vistos como cidadãos plenos, em seu direito à Educação.

No Brasil, de acordo com Soares (2016), a EJA encontra-se fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade esperada, é supletiva. Outro aspecto apontado pelo autor refere-se ao próprio campo de atuação do profissional de EJA, considerado amplo e pouco definido.

Os educadores que atuam na EJA, além da tarefa inicial de ensinar, deverão criar e recriar experiências de aprendizagem que evidenciem os processos de reconhecimento dos educandos como sujeitos plenos. Além disso, o trabalho com o estudante da EJA requer sistemáticas diferenciadas do que é desenvolvido quando ele está em turmas seriadas, por exemplo, pois requer “[...] outros modos de lidar com os sujeitos” (LAFFIN, 2013, p.73).

De acordo com a autora, essa modalidade necessita de currículos e metodologias repensados, com docentes que possam se apropriar de novas organizações do saber, pensadas para este contexto. Se constituir professor na Educação de Jovens e Adultos não é tarefa qualquer. Ser professor da EJA não é simplesmente estar em uma sala de aula, mas compreender suas particularidades, não como inferior ou superior às demais modalidades ou adaptação, mas como uma forma própria de ensino, que exige um jeito específico também de ser professor, por isso, constitui-se como modalidade.

Vale ressaltar que a EJA não deve se basear numa visão de “supletivo”, necessitando superar o senso comum de que o tempo adequado para se aprender é na infância ou adolescência. Nesse sentido, Sant’Anna (2015) propõe a reflexão sobre a formação docente, a partir dos múltiplos processos identitários que se mostram nos discursos pedagógicos dos professores, apontando que ainda há uma tensão entre os discursos do Ensino Supletivo e a atual EJA, que foi instituída como modalidade de ensino regular há mais de 20 anos. Segundo a autora, essa reflexão é necessária para que a Educação de Jovens e adultos, enquanto modalidade da Educação Básica, possa se efetivar, de fato.

Pensar numa ação docente e uma pedagogia emancipadora, com aporte nos estudos de Freire (2017), em que o estudante desenvolve seu aprendizado, sendo o professor um mediador nesse processo, é importante, o que pressupõe, dessa forma, a “dodiscência”, que é anunciada pelo autor. Para Freire (2017) é na inter-relação entre o professor e o educando (não no protagonismo do primeiro sobre o segundo e nem do segundo sobre o primeiro) que os processos de ensino e de aprendizagem poderão fazer sentido e gerar significados na escolarização. Essa forma de se pensar a educação supõe do professor a

*Vozes dos estudantes da EJA: uma investigação sobre os sentidos do retorno de jovens e adultos à escola* assunção do lugar de aprendente, numa postura vigilante de quem faz a escuta e se constitui como docente, nesta relação. Ao dizer: “não há docência sem discência” o autor reafirma que o aprender e ensinar andam juntos (FREIRE, 2013).

### **Do ponto de vista legal, a EJA como direito**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN- 9.394 (BRASIL, 1996) designa a EJA como uma modalidade da educação básica, nas etapas fundamental e média, com características específicas. Apesar deste avanço, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), apontam que em 1996 a emenda 14/96 à Constituição Federal de 1988, suprime a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a Jovens e Adultos. Oferece, apenas, a garantia de sua oferta gratuita por parte do Estado. De um dever do Estado, a EJA passa a ser vista como direito subjetivo no ensino fundamental o que, infelizmente, abre brechas para que o Estado se desobrigue a realizar mobilizações pela EJA, bem como o repasse de verbas específicas para esta modalidade de educação, no Ensino Médio.

No tocante aos documentos legais, um dos mais relevantes da EJA é o Parecer CNE Nº 11 (Brasil, 2000) que define as Diretrizes Curriculares da EJA. Este determina que a EJA, como modalidade de educação básica<sup>5</sup>, objetiva que a oferta de ensino fundamental seja obrigatória para todos, não somente para crianças, mas também para jovens, adultos e idosos, em atendimento ao que prevê o Artigo 208 da Constituição, o qual assevera, em seu inciso primeiro: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

O sujeito tem assegurado, por lei, o direito, a partir dos 15 anos (para o ensino fundamental), para fazer uso do seu direito subjetivo de exigir vaga na escola pública na modalidade EJA. Dessa forma, segundo o Parecer Jamil Cury, o sujeito tem garantida a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito. As políticas públicas no ensino fundamental universal e obrigatório, conveniente à relação idade própria/ano escolar, ampliaram o número de crianças nela presentes. Apesar da expansão das vagas para esta etapa de ensino, as condições sociais adversas e os fatores históricos (de um passado de exclusão, miséria das classes menos favorecidas), assim como fatores administrativos e de planejamento ainda acabam acarretando o insucesso escolar de muitos estudantes.

Como forma de responder a estas questões, no Parecer CNE nº 11 (BRASIL, 2000), a EJA se apresenta no sentido de suprimir uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso, foram privados da escola e formam à força de trabalho

responsáveis pela ascensão do país. Para tanto, os fundamentos da EJA voltam-se para o princípio da igualdade. Partindo desse princípio, o Parecer Jamil Cury apresenta três funções da EJA, quais sejam: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

A função reparadora, de acordo com o Parecer, acontece ao reconhecer a igualdade de direitos e o acesso aos direitos civis pala restauração daquele negado. É uma forma corretiva e constitui-se na restauração do direito a uma escola de qualidade, o que significa ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante para conquista da cidadania, ou seja, a igualdade de oportunidades.

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

A função permanente da EJA é também chamada de qualificadora. Segundo o referido Parecer, tem como objetivo viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas. Mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA, que tem por medida o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode atualizar-se em espaços escolares ou não-escolares. É a educação ao longo da vida, permanente, voltada para a igualdade, à diversidade e solidariedade. Sobre a Educação ao longo da vida cabe relatar que a expressão é antiga, mas ganha destaque a partir da V CONFINTEA. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) são convocadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e ocorreram em 1949 (Elsinore, na Dinamarca), em 1960 (Montreal, no Canadá), em 1972 (Tóquio, no Japão), em 1985 (Paris, na França) e em 1997 (Hamburgo, na Alemanha) (GOMES, 2012). Esta V CONFINTEA realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997, contou com representações de 170 países. Dessa V CONFINTEA resultaram dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que tratam do direito à "educação ao longo da vida". Importante salientar que em 2009, ocorreu no Brasil, a VI CONFINTEA com o tema: Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o

*Vozes dos estudantes da EJA: uma investigação sobre os sentidos do retorno de jovens e adultos à escola* poder da educação e da aprendizagem dos adultos. Essas conferências têm promovido pautas que impactam nas políticas locais, reverberando movimentos de resistência e luta, também por conta da atuação dos Fóruns de EJA.

Outro aspecto a ser destacado no âmbito das políticas e do direito, é o da EJA no Plano Nacional de Educação, envolvendo, de forma direta, 3 metas específicas: a *Meta 8*, voltada à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; a *Meta 9*, voltada para aumento dos anos de escolarização da população e redução do analfabetismo e a *Meta 10*, voltada para a integração educação e trabalho, o que atende, em grande parte, as necessidades das demandas dos trabalhadores. Além disso, considera-se a *Meta 3*, como relevante para parte do público da EJA, pois prevê “Universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos até 2016 [...]”.

Para Machado e Alves (2017) o PNE 2014-2024 constitui-se em instância de política pública para a consolidação da EJA como direito e ao mesmo tempo tem sua importância por conta do efeito que o Plano evidencia nos demais planos (estaduais e municipais). Porém, alertam que apesar de todos os empecilhos ao cumprimento das metas, atingidas nos últimos anos por políticas públicas restritivas e reducionistas, o observatório do cumprimento do PNE tem revelado uma distância significativa entre o proposto nas metas e a sua realização.

Os eventos, planos e movimentos apontados primam pela necessidade de políticas públicas de Estado que se efetivem, na EJA e dentre elas, a de formação docente que contemple a complexidade diferencial dessa modalidade. De acordo com Laffin (2013), o professor da EJA precisa ter uma postura reflexiva, atitude pesquisadora, saber articular teoria e prática e exercer um trabalho colaborativo, competências essas que o professor, em seu processo formativo, precisa experimentar e refletir, para depois desenvolver com os seus estudantes jovens e adultos.

### **Processos de construção e pressupostos para a análise de dados**

A pesquisa realizada configura-se como qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. A etapa exploratória compreendeu o levantamento de dados e informações sobre a EJA no Município de Osório nos últimos três anos, tendo como fontes o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Educacenso e relatórios de desempenho da Coordenadora Estadual de Educação – 11ª CRE.

De acordo com dados do IBGE, o município tem uma população estimada em 44.468 habitantes. Segundo o INEP, a rede estadual possui 08 escolas, a rede federal tem 01, a municipal abrange 25 e a rede privada contabiliza 10 escolas. Os dados localizados demonstram que apenas a rede estadual oferece a modalidade EJA em 05 de suas 09 escolas. O número de estudantes na modalidade EJA, nas respectivas escolas apresenta, no Ensino Fundamental, 354 matrículas e no Ensino Médio, 373 matrículas, tendo como referência a sinopse estatística do Educacenso de 2016.

O relatório do Educacenso também revela que a baixa idade dos alunos dos anos finais e do ensino médio da EJA indica que a etapa está recebendo alunos provenientes do ensino regular. A pesquisa exploratória também buscou informações sobre os resultados dos estudantes da EJA nos últimos três períodos letivos, tendo como referências relatórios disponibilizados pela 11ª Coordenadoria Regional de Educação, dos quais se extraíram os seguintes dados:

Quadro 1- EJA no Ensino Fundamental e Médio

EJA Ensino Fundamental e Médio – período letivo: 2016 a 2018					
Seriação/Ano	Aprovados	Reprovados	Trancamento	Abandono	Total
1ª a 4ª série	4	69	-	-	73
5ª a 8ª série	364	441	29	-	834
Ensino Médio	532	183	4	183	902

Fonte: Boletins de resultados finais da 11ª Coordenadoria Regional de Educação

Tais dados revelam que houve um aumento significativo nas matrículas de EJA no Ensino Médio entre os anos de 2016 e 2018, em torno de cinquenta por cento. O mesmo não ocorrendo no Ensino Fundamental, ao contrário, houve um decréscimo de quinze por cento.

O que chama a atenção nos resultados, tanto da EJA Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio é o altíssimo percentual de estudantes que reprovam e/ou abandonam a escola naquele período letivo. Tomemos como exemplo o Ensino Fundamental. Dos 834 estudantes matriculados, nas três escolas estaduais que oferecem essa modalidade, 364 obtiveram a aprovação. Isso, percentualmente, traduz-se em 46 por cento. Por conseguinte, os demais 470 estudantes, que representam 54 por cento, ou reprovaram ou abandonaram os estudos.

Desta forma, percebem-se dados alarmantes, evidenciado que, mesmo buscando uma modalidade de educação voltada às necessidades do público de jovens, adultos e idosos, a história de insucesso, abandono e afastamento da escola continua a ser contada. Tais inferências deixam pujante que há que se pensar em alternativas para que a EJA cumpra suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme aponta Brasil (2000).

Já a fase descritiva compreendeu-se da pesquisa de campo, tendo como aporte na pesquisa semiestruturada, valendo-se de instrumento de coleta de dados um questionário<sup>6</sup> contendo este uma parte fechada para informações sobre o perfil dos estudantes e a outra parte aberta, com vistas à obtenção de respostas dissertativas que buscam atender aos objetivos da pesquisa qualitativa e propiciar análise dos enunciados dos estudantes pesquisados. A aplicação dos questionários ocorreu em duas Escolas Estaduais de Educação Básica distintas<sup>7</sup> ambas situam-se no perímetro urbano e oferecem a modalidade EJA Ensino Médio no turno da noite, uma vez que estão voltadas, principalmente para um público de jovens e adultos trabalhadores.

As Escolas, na organização curricular da EJA, obedecem às Diretrizes Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL - CNE, 2000). A estrutura curricular por Totalidades do Conhecimento relaciona as partes (componentes curriculares) ao todo, na busca da compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, culturais e naturais que são experienciados pela humanidade. Assim, propicia a ruptura com a fragmentação e hierarquização arbitrárias dos conhecimentos escolares. A perspectiva interdisciplinar implica na necessidade de distribuir de forma equitativa as cargas horárias das disciplinas, organizadas a partir das áreas do conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

No Ensino Médio, as escolas oferecem as Totalidades 7, 8 e 9, desenvolvidas em três semestres letivos de 400h, totalizando 1.200h, abordando os conhecimentos específicos de cada componente curricular a partir da organização por áreas do conhecimento. Para melhor compreensão das Totalidades as relacionamos aos anos do Ensino Médio: Totalidade 7, corresponde ao primeiro ano, Totalidade 8, ao segundo ano e a Totalidade 9 ao terceiro ano.

Na escola, que será identificada pela letra “A”, aplicou-se o questionário na turma Totalidade 8. Esta turma foi escolhida de forma aleatória, pois havia a possibilidade de o professor ceder um período de sua aula para que os estudantes respondessem à pesquisa.

Na escola “B” aplicou-se o questionário na turma Totalidade 7. Destaca-se que a escolha da turma foi de forma aleatória. Esse instrumento constituiu-se de uma parte fechada, buscando dados mais fixos de perfil dos respondentes e uma parte aberta, com questões que estimulam formulações dissertativas, enfocando respostas à questão da pesquisa sobre o retorno dos jovens e adultos à escola, a saber: quem são os estudantes da EJA, mediante o levantamento de seu perfil, porque resolveram voltar a estudar, se a EJA está atendendo suas expectativas e o que esperam do futuro.

Considerando os estudos de Orlandi (1999), os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentido que são produzidos em certas condições e que estão, de alguma forma, presentes no modo como se diz, pondo em relação ao dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Dessa forma, a autora reforça que os sentidos têm a ver com o que foi dito e com o que poderia ser dito e não foi. Assim, ao analisar os discursos produzidos pelos estudantes da EJA dessas duas escolas, buscou-se considerar as margens do que foi dito, pois também fazem parte do discurso.

Os dados foram coletados diretamente nas salas de aula, conforme autorização da direção e supervisão pedagógica. O tempo de duração para esta coleta, em cada uma das duas turmas da EJA, foi de, aproximadamente, 40 minutos. Na Escola “A” foram 14 os questionários respondidos. Já na Escola “B” foram 15, totalizando 29. Antes de responderem ao questionário, os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Informado, conforme orienta o Comitê de Ética da Universidade. Durante o momento da coleta de dados, em ambas as escolas, os estudantes mostraram-se à vontade, perguntado quando tinham alguma dúvida. Por vezes, fizeram comentários entre si, querendo saber o que o colega respondera em algum questionamento.

A partir das formulações de respostas à entrevista e como efeito do olhar da Análise de Conteúdo sobre as falas, foram levantadas categorias iniciais de análise. Segundo Bardin (2011), a análise pode envolver aspectos referentes ao número de ocorrências das palavras e de seu conteúdo com o intuito de localizar no mesmo, as categorias a serem levantadas. Para Bardin (2011, p. 38) “trata-se de uma técnica de investigação que através de descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação das mesmas”.

Assim, num primeiro momento, entre os sentidos que mais se repetem, três categorias de análise, relacionadas aos discursos produzidos pelos alunos foram estabelecidas: o que os motivou a retornar a estudar ou migrar para a EJA; a atribuição de sentidos por eles produzidas; e, por fim, suas expectativas em relação ao que a mesma pode contribuir com sua formação. Deste modo, embora 29 estudantes tenham respondido ao questionário, nesse texto, a análise apresentada enfocará as respostas referentes a esses sentidos.

Os enunciados também são analisados, a partir de pressupostos gerais da Análise de Discurso. De acordo com os estudos de Orlandi (1999), esta reúne três regiões de conhecimentos em suas articulações divergentes: a teoria da sintaxe e da enunciação, teoria da ideologia e a teoria do discurso, que é a prescrição histórica dos processos de significação.

Para abordar o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, Orlandi (1999), introduz uma noção que considera básica na Análise de Discurso – a da formação discursiva. De acordo com Brandão (1995, p.38), as formações discursivas:

[...] são o conjunto de enunciados histórica e socialmente inscritos, relacionando-se com uma identidade enunciativa associada a uma comunidade social, definindo lhe objetos do discurso, conceitos, escolhas temáticas e, por vezes, gênero preferencial. Pode-se, então, falar de uma formação discursiva comunista, católica, feminista ou ainda científica, médica ou acadêmica.

Assim, se as palavras não têm um sentido em si mesmas, é porque derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam, no discurso, as formações ideológicas. Para Brandão (1995), o conceito de formações ideológicas é o modo de atuar e de pensar de determinado grupo, num contexto social, produzindo um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente.

A questão do sentido é fundamental para a Análise de Discurso, pois a linguagem é linguagem porque faz sentido e, a linguagem, só faz sentido porque se inscreve na história: o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. “(...) o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 1999, p. 45). Assim, a AD rompe com a ideia de um sentido originário a ser descoberto.

Pêcheux (1997), em “O Discurso, Estrutura ou Acontecimento”, considera o sujeito do discurso “enquanto sujeito interpretante”: alguém que lida com os sentidos socialmente construídos e que através da sua língua pode dar sentidos seus às palavras. Enquanto interpretante, em sua relação com a língua, ao mesmo tempo em que perpetua discursos, os atualiza, inserindo na aparência do mesmo as suas marcas, a novidade.

Então, sempre há, nos dizeres, discursos que se repetem e os novos, os outros e os diferentes. Daí oriunda a tensão entre paráfrase e polissemia. Segundo Sant’Anna (2009, p.45):

Na paráfrase há sempre um algo do sentido que se repete, que retorna, nos remetendo a um mesmo lugar do dizer, numa mesma posição que representa uma Formação discursiva. Na polissemia encontramos o movimento de ruptura: deslocamentos que possibilitam o aparecimento do novo sentido, do diferente, de uma chamada a uma nova posição. Portanto, a paráfrase e a polissemia: são essas as forças que trabalham para que o dizer se movimente entre o mesmo e o outro sentido.

O discurso é o lugar possível no qual se observa esta relação entre “forças de estabilização e desestabilização”. Ao mesmo tempo, a AD tenta entender como os objetos simbólicos produzem sentidos, isto é, como eles estão investidos de significância para e por sujeitos. Segundo Orlandi (1999), explorar de maneira diferente a relação de sentido construída através do simbólico tem sido a grande contribuição da AD.

As vozes, presentes nas memórias discursivas e postas como acontecimento (atualização na memória no momento de sua enunciação), é que demarcam a presença do “outro, dos outros, das outras vozes” do efeito da historicidade na língua. Durante a análise é desse movimento que se percebe, as marcas e as vozes das instituições, que também falam nos sujeitos. Nesta perspectiva, foram selecionados para análise os enunciados mais significativos para esta pesquisa.

### **Sobre o retorno dos estudantes à escola: sentidos do discurso de qualidade**

A necessidade de o aluno reentrar na escola se dá pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, ou como uma reposição de escolaridade que possibilita, aos indivíduos, novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação. Tais apontamentos, remetem aos enunciados de:

a) Quero me **capacitar** para ter um **emprego melhor**, que **não prejudique tanto minha saúde**. (Rosa, 26 anos, diarista).

b) Voltei a estudar porque quero ter **um futuro melhor**, fazer faculdade, ter uma condição melhor de vida. (Marina, 21 anos, vendedora).

c) Voltei a estudar por **uma oportunidade melhor de emprego**. (Cátia, 25 anos, diarista).

d) Pelos conselhos dos mais velhos. Para conseguir uma **condição de vida melhor**. (Marcos, 19 anos, servente de obras).

Ao analisar o conteúdo das falas dos estudantes, observa-se que as motivações da volta aos estudos se aproximam e se repetem e são expressas pelos enunciados: “emprego melhor”, “futuro melhor”, “condição melhor de vida”, “oportunidade melhor” e “condição de vida melhor”. Considerando-se o número de ocorrências das palavras, pode-se afirmar que a palavra “melhor” é repetida cinco vezes. Destaca-se que foi dita pelos quatro entrevistados.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2017), “melhor” é um adjetivo que significa “o que contém o mais alto grau de qualidade para atender as exigências pessoais, que está acima de bom; numa comparação; é aquilo que é superior”, tendo-se por referência, onde se está. Se a palavra “melhor” atribui sentido de “grau de qualidade” e se foi dita e repetida, é porque faz parte de um discurso “em circulação” (ORLANDI, 2011), ou seja, coabita a memória discursiva dos falantes, nesse caso, os estudantes da EJA.

Nessa perspectiva, percebe-se a linguagem como mediação necessária entre o sujeito e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência, quanto a transformação do homem e a realidade em que ele vive. Assim, nas respostas dos alunos, percebe-se, para além da transmissão de informação, um processo de significação, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade. “Um emprego melhor, uma vida melhor”: são vozes sociais, outras vozes, as vozes do outros que, por interpelação ideológica, são apagadas<sup>8</sup> enquanto vozes sociais e históricas e passam a ser assumidas, individualmente, como alternativas e constituindo desejos e expectativas individuais; um caminho para se alcançar. Talvez por isso, em (a) possa-se localizar os desejos de capacitação, emprego melhor e melhor condição de vida. Em (b), desejos de um futuro melhor, continuar os estudos e melhor condição de vida. Em (c) o que fala é o desejo do emprego melhor e em (d), a condição de vida melhor. Então, que discurso fala, quando falam os estudantes da EJA? Um discurso de Qualidade.

Os estudos de Rosa, Sant’ Anna e Stramare (2019) analisam os sentidos de qualidade presentes em vozes de professores e estudantes egressos da EJA no Ensino Superior,

localizando e concluindo que os discursos de qualidade presentes nos dizeres de professores referem-se, predominantemente, às vozes de qualidade em perspectiva neoliberal, mas os dizeres de estudantes egressos da EJA, comportam discursos de qualidade social. Embora não seja esse o foco da pesquisa atual, é possível afirmar que a qualidade social, também predomina nas vozes dos estudantes da EJA, pois ao que parece, a qualidade da condição de vida, é o sentido que emerge.

#### **As expectativas dos estudantes em relação à EJA: sentidos do discurso do supletivo**

Diferentes são os fatores que atravessam os percursos escolares dos discentes da EJA e fazem com que estes não permaneçam na escola. Questionados se a modalidade está atendendo suas expectativas nesta volta aos estudos, praticamente todos responderam que sim; dois estudantes responderam que está atendendo parcialmente, devido à falta de professores e/ou a greve ocorrida nesse ano. Assim, destacam-se as respostas:

- a) Sim, pois **o tempo é mais compactado**. (Mateus, 19 anos, auxiliar de serviços gerais).
- b) Sim. É um **estudo rápido** pra quem já perdeu tanto tempo é excelente. (Rosa, 26 anos, diarista).
- c) Sim. Porque eu em **pouco tempo termino, aprendo o que realmente necessito para passar no Enem**. (Adriana, 29 anos, do lar).
- d) Sim. **É um curso mais rápido e prático** onde se aprende muitas coisas em pouco tempo. (Heitor, 52 anos, vigilante).

Nas formulações discursivas das respostas dos estudantes, percebem-se algumas regularidades pelas suas referências a ideia de tempo da EJA. Sobre esse tempo, dizem que o mesmo é “mais compactado”, “rápido pra quem perdeu tanto tempo”, “em pouco tempo”, “rápido e prático”. Os estudos de Orlandi (1999) nos dizem que as regularidades ganham sentido, pois derivam de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura.

Tais formulações, presentes nas respostas apontam para uma visão tecnocrata e instrumental, que vê a educação e a escola como um produto a ser consumido, a sua modernização e adequação do ensino à competitividade, ao utilitarismo e produtividade, passando a ser integrada ao mercado, e por isso, precisa ser massiva e acontecer de modo mais rápido e prático. Nesta perspectiva, que por muitas vezes na história da educação e das políticas públicas educacionais, no Brasil, constituíram vozes latentes, o aluno é um mero

*Vozes dos estudantes da EJA: uma investigação sobre os sentidos do retorno de jovens e adultos à escola* consumidor do ensino e o professor, como um funcionário, um tarefeiro, é quem os capacita a ingressarem ou a lhes qualificarem para o mercado de trabalho.

Como efeito das formulações históricas que atuam nas memórias discursivas dos estudantes da EJA, há uma memória histórica que fala, nos dizeres dos estudantes. Para a Análise de Discurso, conforme aponta Orlandi (1999), o que interessa é materialidade “forma material do dizer”, que é linguístico-histórica, e opera no funcionamento no discurso. É este funcionamento que se procura descrever e compreender, muito embora, possa ser objeto para outras abordagens.

No Rio Grande do Sul, como efeito de uma memória histórica que falou e ainda fala, há mais de trinta anos do ensino supletivo, instituído pela lei nº 5692 (BRASIL, 1971), ainda se fazem presentes nas formas da EJA. Sobre o supletivo, Sant’ Anna (2015, p.3) enuncia:

Os sentidos expressos por essa legislação evocavam que à "Suplência", cabia a função de "suprir uma escolarização", com o oferecimento de oportunidades de conclusão do ensino de 1º e 2º graus, pelo adulto, no sistema educacional, em tempo reduzido ao ensino regular.

Talvez por efeito da interpelação dessa memória social e histórica na memória discursiva dos estudantes da EJA, é que os estudantes, por uma formulação imaginária, a vejam com características do ensino supletivo.

Ainda sobre às expectativas, uma voz diferente se manifesta:

Sim. Quando voltei **queria amigos**, ter conhecimento e é isso que estou conseguindo. **Os professores me ajudam muito e não desistem de mim.** (Jamile, 18 anos, auxiliar de cozinha).

Diferente das respostas anteriores destacam-se, na resposta da aluna, aspectos socioafetivos: “queria amigos, os professores me ajudam e não desistem de mim”. A presença do outro, a importância das relações sociais para a aprendizagem. A educação assume significado amplo, pois se trata da educação do sujeito não apenas da pessoa em situação escolar em uma instituição de ensino. Os dados revelam que a EJA cria condições para que os alunos estabeleçam relações interpessoais. O conhecimento é experiência pessoal subjetiva, no decorrer do processo de vir-a-ser da pessoa humana.

### **Perspectivas de futuro: conhecimento e educação ao longo da vida**

As respostas que os alunos dão à questão sobre o que esperam da EJA demonstram que a maioria, já ocupando postos diversos de trabalho, possui perspectivas de futuro relacionadas à educação, por mais sutis que estas possam parecer. Estes objetivos são

diversos e remetem a médio e longo prazo, como exemplos das respostas mais recorrentes encontradas: prestar vestibular, passar no Enem, fazer faculdade, conseguir um emprego, ser professor, qualificação para o trabalho, receber o certificado e formar outras pessoas que queiram estudar. Esses sentidos, que ecoam em seus dizeres, remontam demandas da educação ao longo da vida que compreende:

[...] respeito integral aos direitos humanos que nos conduzirão ao desenvolvimento justo e sustentável, a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida passa a ser requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. Assim, somente sob uma perspectiva de aprendizagem durante toda a vida é que a educação de adultos fará sentido. (DECLARAÇÃO DA V CONFINTEA)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (Brasil, 2000), há a afirmação de que o acesso ao conhecimento sempre teve papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje, quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana. No entanto, essa função, a reparadora, deve ser vista, ao mesmo tempo como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos. Devido a isso, a EJA precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio a de criar situações pedagógicas que satisfaçam a necessidade de aprendizagem desse público. No enunciado de um estudante da EJA, percebe-se que a escola é um meio para melhorar sua condição de sujeito perante a sociedade:

Um futuro pra mim e pra minha família e pelas minhas filhas. Está sendo uma **virada** de vida. (Elisa, 26 anos, entregadora de materiais de construção).

Em sentido literal “virada” significa inverter, reverter; em sentido figurado pode significar um elogio, com o intuito de demonstrar força ou grande capacidade de fazer algo, como exemplo, em um jogo, na última etapa, quem perdia passou a frente, “de virada”. Para Elisa, a ideia de futuro para si e seus familiares passa pela escola. Estar cursando a EJA, retornando a estudar, após 10 anos afastada, é para ela uma inversão, uma “virada”, pois seja para o trabalho ou para a inserção sociocultural, aqueles que não usufruírem do saber básico, podem se ver excluídos das novas e antigas oportunidades de trabalhos e derrotado por novas formas de desigualdades. Ainda sobre o que os estudantes esperam da EJA:

- a) Eu espero **que ela me ajude a passar no ensino médio**, coisa que eu não consegui no regular, espero que ela me ensine o suficiente. (Vinícius, 18 anos, recepcionista).
- b) **Espero terminar, para depois fazer faculdade** de odontologia, me formar e ser alguém na vida. (Betina, 18 anos, estudante).
- c) Eu espero conseguir mais conhecimento no geral para que lá na frente quando eu **conseguir minha faculdade eu possa dizer valeu a pena estudar na EJA**. E poder agradecer a todos os professores que me ajudaram. (Jamile, 18 anos, auxiliar de cozinha).
- d) Eu espero que continue assim para melhor porque nunca é tarde para **conquistar os objetivos e a EJA está me permitindo isto**. (Rafael, 20 anos, pizzaiolo).

As respostas dos estudantes, todos jovens entre 18 e 20 anos, em seu conteúdo, mostram a EJA como uma possibilidade à conclusão de uma etapa, neste caso, do ensino médio que migraram por diferentes razões. Alguns destes jovens apontam planos de prosseguir os estudos, pois percebem a educação como um caminho, uma ferramenta necessária para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea que, cada vez mais, vai sendo imposta nestes tempos de grandes mudanças tecnológicas e das demandas dos processos produtivos. Ao que parece, a EJA, como modalidade, abre possibilidade para uma perspectiva futura. Em pesquisa semelhante, apresentada por Santos (2001), esses preceitos também se localizam. O autor conclui que a busca pela formação escolar representa muito mais do que ampliar os conhecimentos, pois a obtenção do diploma e a certificação da conclusão dos estudos é um dos objetivos mais importantes para os alunos da EJA, pois é somente através da sua aquisição que eles sentem-se reconhecidos e habilitados.

### **Considerações finais**

Os objetivos desse trabalho que envolvem um processo de escuta sobre os motivos do o retorno aos estudos por parte de estudantes jovens e adultos da EJA foram atendidos plenamente e nos remetem a três sentidos que predominam em seus dizeres: os sentidos da qualidade, os sentidos do ensino supletivo e, por fim, os sentidos da EJA, como possibilidades de acesso ao conhecimento e à educação ao longo da vida.

Percebeu-se, a partir das respostas, que os estudantes identificam a EJA como um processo formativo ao longo da vida e, conforme descritos no Parecer n. 11 (BRASIL, 2000), como uma função qualificadora e nas conferências internacionais (CONFINTEA) como possibilidades e direitos da Educação ao longo da vida. Assim, percebe-se que a EJA desempenha um papel positivo na vida dos estudantes, seja pela realização pessoal, pela

possibilidade de concluir o ensino médio, pela continuidade dos estudos ou para atender às necessidades do mundo do trabalho.

Outro aspecto que se destaca neste estudo é o número de alunos que se matricula e os inquietantes altos índices de evasão e reprovação. São dados estatísticos atuais que mostram a realidade da EJA em algumas escolas, no entanto, a evasão e a reprovação não são contempladas através das falas dos estudantes participantes da pesquisa. Pelo contrário, as falas dos estudantes da EJA são repletas de entusiasmo e de um impulso ao futuro. A Educação de Jovens e Adultos representadas pelas vozes de seus estudantes, neste trabalho, demonstra que em todas as idades é legítima a aprendizagem, ou seja, uma educação ao longo da vida, como direito, que contribua para a realização pessoal e a participação plena na sociedade.

### Referências

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução a Análise do Discurso**. 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP 2012.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio, 2000.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo da Educação Escolar-Educa censo**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio> . Acesso em 15 de agosto de 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf) Acesso em 18 de agosto de 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Joia, Orlando. Ribeiro, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, nº55, 2001.

*Vozes dos estudantes da EJA: uma investigação sobre os sentidos do retorno de jovens e adultos à escola*

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Evanildo do Socorro. **Movimento pela educação de Jovens e adultos nas CONFINTEAS e seus desafios para a política educacional**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará, Pará, 2012.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Marco de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

MACHADO, Maria Margarida.; ALVES, Mirian. **O PNE e os desafios ver se é maiúscula da Educação de Jovens e adultos na próxima década**. In: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto1margaridamiriam.pdf>. Acesso em 19 setembro de 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.) DESLANDES, S.F., NETO, O.C., GOMES, C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, 21ª edição.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2011.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

ROSA, Caroline. SANT' ANNA, Sita Mara Lopes. Stramare, Odilon Antônio. Sentidos de qualidade: vozes de professores e estudantes egressos da EJA no ensino superior. **Revista de Educação Pública**. v. 28, n. 67, p.15/37, jan.-abr.2019.

SANT'ANNA, Sita Mara. Ensino supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul. **Revista de educação, ciência e cultura**. v. 20, n. 2, p.9/29, jul.-dez.2015.

SOARES, Leôncio José Gomes. Leôncio José Gomes. *Currículo de formação docente para a EJA, isso é necessário?* – (UFMG) – MESA 5: **Formação Inicial e continuada de Educadores de Educação de Jovens e Adultos** – Alfaeja, Florianópolis. 25 de outubro de 2016.

SANTOS, Giovana Lúcia dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação: UFMG, 2001.

## Notas

<sup>1</sup> Recorte da pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional-PPGED UERGS, intitulada: Os sentidos da docência nos dizeres dos professores da Educação de Jovens e Adultos de Osório-RS, com registro e aprovação na Plataforma Brasil.

<sup>2</sup> Os trabalhos do educador Paulo Freire (Obras diversas) chamam a atenção para a Educação das pessoas jovens e adultas numa perspectiva mais reflexiva e problematizadora da realidade. O levantamento do Universo vocabular e o diálogo, passam a ser essenciais na perspectiva educacional.

<sup>3</sup> O relatório de Jacques Delors (1999) para a Unesco aponta que a educação é permanente e não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida. Doravante temos que aprender durante toda a vida.

<sup>4</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Ibidem – lei 9.394/96), a EJA passa a ser uma modalidade de ensino da EB com características específicas. Portanto, incorre-se num equívoco quando para diferenciar a EJA de outra modalidade de ensino ou para falar de outras etapas que compõem a EB, utilizamos a expressão regular, como se a EJA fosse “irregular”.

<sup>5</sup> Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) desaparecerá noção de Ensino Supletivo, existente na Lei 5.692/71.

<sup>6</sup> Seguindo orientações do Comitê de Ética da Universidade, os questionários foram aplicados, somente após a assinatura do Termo de Consentimento Informado, pelos participantes.

<sup>7</sup> Conforme dados do Educacenso/INEP 2017, no Município a oferta da EJA está somente a cargo da esfera estadual, em cinco escolas no perímetro urbano, sendo que a EJA Ensino Fundamental é ofertada em três escolas estaduais e a EJA Ensino Médio é ofertada em três escolas estaduais. A concentração de da oferta da EJA na zona urbana deve-se ao fato de que 93% da população osoriense vive aí.

<sup>8</sup> Somente o estudante (d) identifica, sem nomear, as vozes que lhe conduziram ao retorno: “pelos conselhos dos mais velhos”. Importante salientar, que mesmo assim, os “mais velhos” enunciados representam os outros, a presença dos outros, os dizeres dos outros nos discursos.

## Sobre os autores

### **Catiana Dias Gafforelli**

Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional/PPGED-MP, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professora na E.E.E.B. Prudente de Moraes. <https://orcid.org/0000-0002-3347-8823> E-mail: [catianagafforelli@gmail.com](mailto:catianagafforelli@gmail.com)

### **Sita Mara Lopes Sant’Anna**

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional/PPGED-MP/UERGS. <https://orcid.0000-0002-1578-9580> E-mail: [sitamarals@yahoo.com.br](mailto:sitamarals@yahoo.com.br)

### **Veronice Camargo Silva**

Doutora em Linguística Aplicada. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional/PPGED-MP/UERGS. <https://orcid.0000-0002-4255-2757> E-mail: [veronice-silva@uergs.edu.br](mailto:veronice-silva@uergs.edu.br)

Recebido em: 27/09/2020

Aceito para publicação em: 01/10/2020