

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM PORTO ALEGRE
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

JOÃO BATISTA DA SILVA GOULART

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE LETRAS:
os deslocamentos possíveis no discurso pedagógico metálico em ensino remoto na EJA

PORTO ALEGRE

2021

JOÃO BATISTA DA SILVA GOULART

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE LETRAS:

os deslocamentos possíveis no discurso pedagógico metálico em ensino remoto na EJA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna

PORTO ALEGRE

2021

Catálogo de Publicação na Fonte

G694e Goulart, João Batista da Silva.
O estágio obrigatório do curso de Letras: os deslocamentos possíveis no discurso pedagógico metálico em ensino remoto na EJA. / João Batista da Silva Goulart. – Porto Alegre, 2021.
155 f.

Orientadora: Prof. Dr^a Sita Mara Lopes Sant'Anna.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Unidade em Porto Alegre, 2021.

1. Análise do Discurso. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Ensino Remoto EJA. 4. Trabalho de Conclusão de Curso. I. Sant'Anna, Sita Mara Lopes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Carina Lima CRB10/1905

JOÃO BATISTA DA SILVA GOULART

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE LETRAS:

os deslocamentos possíveis no discurso pedagógico metálico em ensino remoto na EJA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna

Aprovado em: ____/____/____ .

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sita Mara Lopes Sant'Anna (PPGED – MP/Uergs)
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs

Prof. Dr^ª Ana Carolina Martins da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs

Prof. Me. Rodrigo Ademar Bender
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs

Dedico ao meu filho, João Pedro de Souza Goulart, razão da minha existência, que todos os dias me ensina a ser melhor como pai, como homem, como ser humano.

“Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem, na tela, oculta, uma porta
que dá um corredor
que leva a outra e muitas portas.”

João Cabral de Melo Neto, in Museu de Tudo (1975)

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas desempenharam papéis fundamentais durante o tempo de maturação na Universidade. Contudo, decidi nomear algumas delas e dirigir-lhes os meus sinceros agradecimentos.

A Deus, pelo dom da vida;

À minha querida mãe Núbia da Silva Goulart, tão pequenina em estatura, mas enorme na fé, com uma força hercúlea e a coragem espartana, saibas que sempre és e sempre será farol que ilumina meu caminho;

À minha irmã Nalu Teresinha da Silva Goulart, pela partilha no cuidado com o meu filho, tenho certeza de que sem o teu auxílio, teria sido um pouco mais difícil;

Ao meu filho João Pedro de Souza Goulart, tão jovem, tão inteligente e tão meu, obra prima que a natureza tão gentilmente me escolheu para ser teu pai;

À minha namorada Jussara de Azevedo, amiga e companheira, soube aguardar pacientemente minhas demoras e meus atrasos, minha tão acelerada rotina. Saibas que nossas longas conversas contribuíram no delineamento desse trabalho;

À minha orientadora, Prof. Dr^a Sita Mara Lopes Sant'Anna, pelo companheirismo, amparo e direcionamento. Cada linha que compõe essa monografia tem um pouco de sua sempre atenta dedicação. Obrigado pelo cuidado e sensibilidade na condução de nosso diálogo com profissionalismo e responsabilidade;

À Coordenação, ao colegiado e a todos (as) docentes do Curso de Licenciatura em Letras: Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa que sempre se mostraram incansáveis em nos motivar a não sermos só bons professores, mas, certamente, os melhores;

Aos meus queridos professores da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, mais que companheiros incentivadores de Pesquisa, Ensino e Extensão, registro aqui o meu agradecimento e carinho especial à Prof^{ra}. Dr^a. Ana Maria Bueno Accorsi, Prof^{ra}. Dr^a Magali de Moraes Menti e Prof^{ra}. Dr^a Ana Carolina Martins da Silva e Prof. Me. Gilmar de Azevedo pelos conselhos, acolhimento, carinho, humanidade, incentivo e sensibilidade em serem parceiros de projetos tão maravilhosos dos quais fiz parte e logamos êxitos com publicações, e menções honrosas que fizeram enaltecer o nosso curso em todo o Rio Grande do Sul, Brasil, América Latina e na República Tcheca;

Aos amigos Anie Cristine Pires Gabriél, Mariele Schutz dos Santos e Vinicius da Siveira Suris, agradeço pelas horas de conversas, pela parceria nos trabalhos e estágios, pela vida compartilhada, pela vida celebrada;

Aos colegas do Projeto de Pesquisa Biblioterapia e Projeto de Extensão Fabulando, agradeço por toda a parceria, cuidado e atenção com esses projetos maravilhosos, sejam semeadores e continuem colhendo os frutos dessa realidade que criamos;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso da UERGS, que prazer imenso poder compartilhar momentos de muitos desvelamentos com vocês;

À esta casa, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, minha *Alma Mater*, a qual tenho orgulho de dizer que sou filho e que não me despeço, apenas digo até logo, com a promessa de retornar para começarmos mais uma linda história acadêmica;

Aos funcionários (as) do corpo técnico-administrativo e de apoio à Uergs/Campus Central, particularmente, à Emilene Gonçalves Teixeira e ao Celso Cabral, sempre tão solícitos e exemplos de fidalguia;

Enfim, a todos e a todas que contribuíram – direta ou indiretamente – para que eu pudesse finalizar esta jornada com o mesmo êxtase de quem termina de ler um bom livro.

Muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho abrange a Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto direito, conforme normatizações previstas constitucionalmente e nas Leis de Diretrizes e Bases Educacionais brasileiras, tendo por base os discursos que compreendem os processos pedagógicos desenvolvidos em situação de estágio obrigatório no ensino de Língua Portuguesa Instrumental do Curso de Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, sendo a primeira de levantamento bibliográfico e documental da legislação e a segunda, conduzida por orientações da pesquisa-ação educacional. Os dados produzidos foram efetivados à luz dos referenciais teóricos e analíticos da Análise do Discurso originária de Michel Pêcheux. Tendo em vista o problema de pesquisa, a saber: quais deslocamentos discursivos são possíveis em atividades remotas com projeção de práticas pedagógicas autônomas, autorais e emancipatórias na EJA, em contextos de estágio obrigatório do curso de Letras/Uergs? objetivou-se analisar o funcionamento discursivo das posições assumidas pelos sujeitos da pesquisa-ação diante do denominado “discurso pedagógico metálico”. Como referenciais, destacam-se: Achard (1999), Authier-Revuz (1991), Arroyo (2005), Di Pierro (2005), Freire (1997, 2002, 2009), Maingueneau (2001, 2005), Maliska (2001), Orlandi (2006, 2015, 2017), Pêcheux (1999), Possenti (1996), Thiollent (2011). Dos resultados, destacam-se o desenvolvimento do processo reflexivo na ação e sobre a ação como instância formativa do pesquisador e seu deslocamento enunciativo enquanto professor-estagiário. Mesmo diante de um ambiente virtual de aprendizagem, que é agenciado, foi possível, mediante diálogo e a participação dos estudantes, a autonomia e a produção do conhecimento, o que se evidencia no estudo realizado.

Palavras-chave: análise do discurso; educação de jovens e adultos. ensino remoto na EJA. estágio na EJA. discurso pedagógico metálico. direito público subjetivo à educação.

ABSTRACT

This work covers the Education of Youth and Adults - EJA, as a law, according to constitutionally provided norms and in the Brazilian Laws of Guidelines and Educational Bases, based on the discourses that comprise the pedagogical processes developed in a situation of compulsory internship in the teaching of Portuguese Instrumental Language of the Course of Letters of the State University of Rio Grande do Sul. This is a qualitative, exploratory and descriptive research, being the first of bibliographic and documentary survey of the legislation and the second, conducted by guidelines of the educational action research. The data produced were carried out in the light of the theoretical and analytical references of Michel Pêcheux's original Discourse Analysis. In view of the research problem, namely: what discursive displacements are possible in remote activities with projection of autonomous, copyrightand emancipatory pedagogical practices in the EJA, in contexts of mandatory internship of the Course of Letters /Uergs? This study aimed to analyze the discursive functioning of the positions assumed by the subjects of the action research in the face of the so-called "metallic pedagogical discourse". As references, the following stand out: Achard (1999), Authier-Revuz (1991), Arroyo (2005), Di Pierro (2005), Freire (1997, 2002, 2009), Maingueneau (2001, 2005), Maliska (2001), Orlandi (2006, 2015, 2017), Pêcheux (1999), Possenti (1996), Thiollent (2011). From the results, we highlight the development of the reflexive process in the action and on the action as a formative instance of the researcher and his enunciative displacement as a teacher-trainee. Even in the face of a virtual learning environment, which is brokered, it was possible, through dialogue and the participation of students, the autonomy and production of knowledge, which is evidenced in the study conducted.

Keywords: discourse analysis; youth and adult education; remote teaching at EJA; internship at EJA; metallic pedagogical discourse; subjective public right to education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADF	Análise do Discurso de Linha Francesa
AI	Ato Institucional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEED	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMET	Centro Municipal de Educação do Trabalhador
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DP	Discurso Pedagógico
DPM	Discurso Pedagógico Metálico
EAA	Educação de Adolescentes e Adultos
EaD	Educação à Distância
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDEBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMS	Organização Mundial da Saúde
POA	Porto Alegre

PNE	Plano Nacional de Educação
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SEA	Serviço Nacional de Educação de Adultos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
Uergs	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAMINHOS TEÓRICO-TEMÁTICOS EMPREENNIDOS	21
3	DIMENSÕES HISTÓRICO-JURÍDICAS EM RELAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: do período colonial à contemporânea LDBEN	25
3.1	A GÊNESE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: as ordenações intramarinas portuguesas.....	26
3.2	A CONSTITUIÇÃO DE 1824 E A DUALIDADE DA EDUCAÇÃO FORMAL DE UMA SOCIEDADE DIVIDIDA ENTRE “MASSA” E ELITE.....	29
3.3	A CONSTITUIÇÃO DE 1891 E O PARADOXO DA DUALIDADE DOS “ARRANJOS” DE COMPETÊNCIAS DA UNIÃO E DOS ESTADOS.....	25
3.4	A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DE 1934.....	34
3.5	O DUPLO RETROCESSO NA CONSTITUIÇÃO DE 1937: do direito social para o direito civil e o retorno do caráter dual da educação.....	35
3.6	NO TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1946, DÁ-SE INÍCIO AO CICLO DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	37
3.6.1	A 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	38
3.7	A CONSTITUIÇÃO DE 1967: a carta dos atos (r)emendativos.....	40
3.7.1	A Emenda Constitucional nº 1/1969 ou a Constituição da República Federativa do Brasil de 1969	42
3.7.2	A LDB de 1971	44
3.8	A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ DE 1988.....	46
3.8.1	A LDBEN de 1996 e as expectativas dos jovens e adultos	49
3.9	A EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO: apontamentos teórico-jurídicos.....	52
3.9.1	Todavia, em que consiste, afinal, o direito público subjetivo em nosso contexto constitucional?	54
4	NARRATIVAS ACERCA DO ESTÁGIO CURRICULAR NO CMET PAULO FREIRE DURANTE A PANDEMIA: o chão de escola da EJA reconfigurado para o ensino remoto emergencial	69
4.1	A NARRATIVA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CENÁRIO	

	DA PESQUISA: o CMET Paulo Freire, seus sujeitos e a pandemia de Covid-19.....	70
4.2	A NARRATIVA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO CULTURAL DOS SUJEITOS DA EJA E SUAS INSCRIÇÕES NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO REPRESENTADA PELO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL MEDIADO PELAS TDIC.....	76
4.3	A NARRATIVA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR-DISCENTE: o ensino de Língua Portuguesa instrumental transposto para a prática didático-pedagógica na EJA como exercício de formação docente no ERE.....	80
5	NA RUPTURA DO PROCESSO HISTÓRICO CAUSADO PELA PANDEMIA: possibilidades de deslocamentos discursivos.....	86
5.1	HISTORICIDADE E FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	87
5.2	O DISCURSO PEDAGÓGICO E SUAS TIPOLOGIAS.....	90
5.3	NÃO HÁ HISTORICIDADE NEM “OUTRAR-SE”, HÁ UM PACOTE DE INFORMAÇÕES E NELE CONTIDO O DISCURSO PEDAGÓGICO METÁLICO.....	91
6	CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE CONSUBSTANCIAM A PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DO OLHAR DA PRÁTICA DOCENTE COMO PESQUISADOR-REFLEXIVO.....	97
6.1	NA PRÁTICA DA DOCÊNCIA REFLEXIVA, POR MEIO DE REFLEXÃO NA AÇÃO E SOBRE A AÇÃO, A PESQUISA-AÇÃO EMERGE COMO EVENTO FORMATIVO E COLABORATIVO.....	99
6.2	NA PRÁTICA DA DOCÊNCIA REFLEXIVA, OS SUJEITOS DA PESQUISA E A PESQUISA-AÇÃO EMERGEM COMO ELEMENTOS FORMATIVOS E COLABORATIVOS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	105
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS.....	112
7.1	CONTEXTUALIZANDO O <i>LÓCUS</i> : ainda apontando aspectos das condições de produção.....	114
7.2	NAS PALAVRAS, O CREDENCIAMENTO AO SABER DO OUTRO.....	115
7.3	NOS NOVOS DESLOCAMENTOS, O RECONHECIMENTO DE AUTONOMIA.....	125
7.4	A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O PROCESSO	

	ANALÍTICO REALIZADO.....	132
8	REFLEXÕES FINAIS, CONTUDO NA ILUSÃO DO ACABAMENTO.....	135
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICE.....	153

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em ensino-aprendizagem foi motivada por questionamentos e inquietações surgidas durante a minha caminhada, por diferentes itinerários que compõem as áreas de ensino, extensão e pesquisa do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (doravante curso de Letras/Uergs). Posso dizer que tive a oportunidade de trilhá-los, buscando me apropriar daquilo que estava sendo oferecido, nos diferentes ambientes e cenários que se apresentavam durante o percurso, no intuito de ensejar minha formação como professor.

No entanto, o que se almeja de um (a) futuro (a) professor (a)?

Permito-me inferir que não é objeto de análise minha pretensa condição de ser um bom professor. De fato, não sou eu quem irá mensurar meu saber, eis que sou inacabado, inconcluso, em processo permanente de construção (FREIRE, 2005). Na verdade, são os movimentos motivados pela teoria e prática que, alicerçados aos conhecimentos prévios, mobilizam deslocamentos dentro dos novos cenários, novos contextos que compreendam o fenômeno educativo não alheio ao ser humano, mas junto a ele e seu ser no mundo.

Portanto, como pesquisador, entendo que ser professor requer apropriar-se de posicionamentos discursivos que permitam ao (à) educando (a) uma educação que vai além das disciplinas; atingindo o pensamento crítico, e que esse venha a se concretizar a partir de intervenções na sociedade. Freire (2003, p.67) leciona que “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”, deveria ser o principal objetivo da aprendizagem, ou seja, “processar” esse conhecimento visando ações de melhoria junto a realidade social de cada sujeito.

Diante dessas inquietações, e com a finalidade de procurar as respostas, os desafios nos fazem crescer, e para tanto, três movimentos desafiadores possibilitaram o crescimento para que eu pudesse imergir como sujeito participante no campo eleito para a pesquisa, a saber: primeiro, um evento sanitário inesperado – pandemia de coronavírus - que, conseqüentemente, gerou um segundo movimento – o ensino remoto a partir das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC) - a fim de reduzir os efeitos decorrentes do primeiro, no campo educacional e, por último, o exercício de estágio da prática docente na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), a partir do ensino da Língua Portuguesa Instrumental.

Nesse contexto, as TDIC foram potencializadas pelo discurso das políticas educacionais inerentes ao retorno às aulas remotas em meio à pandemia, conforme a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020) e a Lei nº 55.465, de 05 de setembro de 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Portanto, é necessário inferir que a incorporação destas tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las como meio para promover aprendizagens ou tão somente despertar o interesse dos (as) educandos (as); contudo, e, como resposta política, utilizá-las para que eles construam conhecimentos com e sobre o uso dessas TDIC, a fim de promover aprendizagens mais significativas por meio de metodologias de ensino ativas.

No entanto, tendo em vista a solução de alguns problemas, infelizmente, outros podem emergir diante de uma prática educativa alicerçada pelos efeitos de sentido mobilizados pelo discurso político educacional. Assim, esse movimento discursivo desvelou intenções na utilização das ferramentas digitais, deslizando os sentidos presentes nos enunciados “processo de ensino-aprendizagem” e “realidade dos estudantes” na Educação Básica (EB), principalmente na EJA.

Deve-se considerar que a EJA possui particularidades específicas, especialmente em relação ao direito de ser diferente, respeitando as suas particularidades, suas vivências, suas heterogeneidades, sua luta constante pelo direito à educação que a fazem ser uma modalidade fantástica e rica em saberes diversos. Desse modo, é importante ressaltar que essa modalidade, antes do contexto da pandemia, já enfrentava problemas de evasão dos jovens e adultos que optam por ela. Logo, ao passo que, ironicamente, a pandemia trouxe a possibilidade de uma “proximidade¹” com as TDIC, encurtando a distância professor/estudante por meio do uso de fóruns, *chats*², *webconferências*³, entre outros recursos - contudo fez com que fosse escancarado o déficit do Brasil em relação ao acesso à internet de qualidade, aquisição de ferramentas necessárias (computadores e celulares). Ademais, diante do panorama apresentado, a evasão escolar pode aumentar de modo

¹ É importante ressaltar os efeitos de sentido metaenunciativos do dizer que as aspas, como marcas de heterogeneidades enunciativas, fazem surgir no texto como estratégias de persuasão, colocando-as a serviço de estratégias argumentativas que podem tanto implicar em um distanciamento do dizer quanto influenciar o interlocutor em seu modo de ver, pensar e sentir; assim, desvia-se o foco de um olhar meramente normativo como sinal de pontuação para um olhar sobre a tensão polifônica que elas podem evidenciar (AMOSSY, 2017; AUTHIER-REVUZ, 2004).

² Chat é um termo da língua inglesa que se pode traduzir como “bate-papo” (conversa). Apesar de o conceito ser estrangeiro, é bastante utilizado no nosso idioma para fazer referência a uma ferramenta (ou fórum) que permite comunicar (por escrito) em tempo real através da *Internet* (DOTTA, S. Uso Da Webconferência Em Ead. Santo André, 2009).

³ Dotta (2009) leciona que *webconferência* é qualquer sistema de comunicação, síncrona ou assíncrona, cujo acesso ocorra pela internet e o seu uso justifica-se pela necessidade de se fazer uma transição de cursos centrados em conteúdos para cursos centrados no diálogo. A autora ainda afirma que a presença síncrona de professores e 3 alunos favorece a sensação de pertencimento ao grupo, promovendo desta forma o engajamento.

alarmável em qualquer das modalidades de educação existentes no Brasil, mas em particular com os sujeitos da EJA, que certamente tiveram potencializadas essas dificuldades.

Diante desse panorama imbricado, tentador, polêmico e motivador, decidiu-se que esta investigação partisse de uma abordagem qualitativa por estar fundamentada em uma compreensão ampla entre o objeto de pesquisa e o pesquisador, portanto, não estando presa a procedimentos meramente estatísticos. Nesse sentido, constitui uma etapa exploratória, a partir da pesquisa bibliográfica, seguindo os pressupostos delineados por Gil (2008), objetivando abranger conceitos, concepções, políticas e outros estudos realizados envolvendo a EJA, os pressupostos da formação docente e práticas didático-pedagógicas no curso de Letras/Uergs, a inserção da TDIC no contexto educacional e, sobre, a historicidade e fundamentos da Análise do Discurso (doravante AD).

Nesse sentido, o capítulo 2 discorre sobre os caminhos teórico-temáticos que embasam o trabalho, pois não há como discutir ambiente remoto, tampouco o discurso que se concretiza nessa modalidade de ensino à EJA, sem que se considere a inserção e a influência das TDIC e o processo de formação de professores do Curso de Letras/Uergs e sobretudo na pandemia, nos deslocamentos discursivos dessa nova tipologia discursivo-pedagógica metálica.

O convite que se segue, no próximo capítulo, é o de se pensar a Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA) a partir de uma abordagem à percepção do direito a essa modalidade, tendo como foco a legislação constitucional e educacional nacional, desde as primeiras leis a vigorarem no território brasileiro, as construções normativas que regeram a educação no ordenamento histórico-constitucional, bem como as respectivas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96) que, paralelamente, eram normatizadas com compromissos em prol da educação das pessoas jovens e adultas (BRASIL, 1961, BRASIL, 1971; BRASIL, 1996). Ademais, evidencia-se a aplicação prática do Direito à Educação como direito público subjetivo à educação de jovens e adultos em relação à legitimidade de sua interpretação, regulada Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado.

Por conseguinte, no capítulo 4, volve-se o olhar, a partir da construção histórica rememorada, à importância do Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (doravante CMET Paulo Freire) e sua rica história experiencial acerca da EJA no município de Porto Alegre/RS, consolidada como referência na educação permanente de jovens e adultos. Tendo o *locus* da pesquisa demarcado, faz-se necessário compreender o lugar da EJA no currículo do Curso de Letras/Uergs a partir do seu Projeto Político do Curso (PPC) e

discutir a importância de priorizar essa modalidade de educação como componente curricular teórico-prático devido a sua importância histórico-sócio-cultural e inseri-la como componente obrigatório do 9º semestre, tendo em vista a oportunidade da realização do estágio 5, em caráter excepcional e experimental no contexto da formação de educadores na EJA. Por fim, os estágios foram realizados de modo remoto e emergencial e, desse modo, as TDIC tiveram sua inscrição na EJA do CMET Paulo Freire, o que possibilitou vislumbrar que incursão poderia ser mais complexa em razão do acesso dos sujeitos-estudantes aos meios digitais, bem como as possibilidades de deslocamentos discursivos, relacionados à prática pedagógica nesse ambiente virtual, local de condição de produções discursivas.

No capítulo 5, verifica-se que, após as modificações do espaço escolar oriundas do contexto pandêmico, que modificaram as relações construídas intra e extramuros, esse espaço foi alocado em um local de condições de produção discursivas agenciadas e mediadas pela interação metálica. Nesse sentido, o olhar desta pesquisa volta-se à Análise do Discurso e seus pressupostos teóricos (condições de produção, relações interdiscursivas, memória, discurso pedagógico e suas tipologias), a fim de que se possa refletir sobre as interações metálicas nas práticas discursivas produzidas no ambiente remoto, gerando possíveis deslocamentos. Ou seja, possíveis alterações de posições enunciativas que instituem a desestabilização dos sentidos pré-construídos, movimentando-se a cada nova enunciação promovida pelos sujeitos, no uso da língua, determinando que o sentido passe a ser outro.

Pelo fato de a natureza do objeto de estudo exigir interação entre os sujeitos da pesquisa para contextualizar as experiências e as vivências surgidas no contexto (pandemia, ensino remoto e de ensino de LP instrumental), no próximo capítulo discorrer-se-á sobre a motivação originada pela minha posição-lugar de ser-estar estagiário-pesquisador e opção por realizar uma pesquisa-ação educacional a fim de explorar os deslocamentos discursivos decorrentes das ações, interações e relacionamentos interpessoais no *locus* de pesquisa (THIOLLENT, 2011, p.14). Logo, traz-se à luz as lições de Thiollent (2011) e Tripp (2005), os quais inferem sobre a importância de planejar, descrever e avaliar, visando à busca de melhorias no exercício do processo, tanto pelo conceito da prática, quanto da própria investigação, confirmando a real importância para ação metodológica da pesquisa-ação.

Por fim, contudo, não conclusivamente, o capítulo 7 traz a etapa descritiva, tendo a partir do dispositivo analítico que, segundo Orlandi (2015), permite a análise dos recortes discursivos de duas aulas no ambiente remoto, visando refletir sobre os possíveis deslocamentos do discurso pedagógico, agora denominado discurso pedagógico metálico.

Logo, um lugar que possibilita o agenciamento seja de sujeitos estudantes da EJA (como centro do processo de aprendizagem) ou de sujeitos professores-estagiários em formação em Letras (como descentralização da detenção do saber), quando na realização das práticas pedagógicas de estágio no ensino remoto. Desse modo, justifica-se nossa pesquisa pela necessidade de analisar o funcionamento do discurso pedagógico, denominado aqui de “discurso pedagógico metálico”, bem como os deslocamentos decorrentes de seu agenciamento nos ambientes virtuais de ensino remoto aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação do Trabalhador Paulo Freire (doravante CMET Paulo Freire), no município de Porto Alegre/RS.

Assim, diante do percurso narrativo-bibliográfico, bem como da pesquisa-ação educacional realizada pelo sujeito pesquisador, em seu ambiente de estágio curricular, fundamentando valores e julgamentos que buscaram refletir sobre as escolhas metodológicas e os conhecimentos necessários relacionados à prática, julgo ser necessário trazer à discussão a questão da pesquisa e incitar os leitores:

Quais deslocamentos discursivos são possíveis em atividades remotas com projeção de práticas pedagógicas autônomas e emancipatórias na EJA, em contextos de estágio obrigatório do curso de Letras/Uergs?

Destarte, a partir dela, refletindo acerca dela e tão somente nos sentidos que são interpelados ao lê-la, possa-se prosseguir na leitura, não obstante densa, questionadora e inconclusiva, que se pretendeu com a pesquisa.

2 CAMINHOS TEÓRICO-TEMÁTICOS EMPREENDIDOS

Em um primeiro movimento do processo consolidação desta pesquisa, importa compreender os principais caminhos teórico-temáticos empreendidos, que incorporam as premissas básicas e se inserem no modo heurístico⁴ (termo metateórico), apresentando orientações e direções para esta pesquisa. Aqui, identificam-se os componentes dessa heurística teórica, constituindo os principais caminhos temáticos seguidos no processo de definição do problema da pesquisa, logo, motivando o pesquisador a procurar informações sobre determinada temática em bases bibliográficas (TASCA *et al.*, 2010).

Assim, determinada a questão da pesquisa, a saber: “Quais deslocamentos discursivos são possíveis em atividades remotas com projeção de práticas pedagógicas autônomas, autorais e emancipatórias na EJA, em contextos de estágio obrigatório do curso de Letras/UERGS?” utilizou-se a lógica booleana⁵ visando à construção da árvore temático-referencial conforme segue: “*deslocamentos discursivos*”; “*atividades remotas*”; “*práticas pedagógicas autônomas, autorais e emancipatórias*”; “*EJA*”; “*estágio do Curso de Letras/UERGS*”.

Para tanto, seguem as áreas tematizadas para fins de direcionamento da pesquisa:

Segundo Mutti e Axt (2008), entende-se por deslocamentos discursivos a alteração de posições enunciativas que instituem a desestabilização dos sentidos pré-construídos, movimentando-se a cada nova enunciação promovida pelos sujeitos, determinando que o sentido passe a ser outro. Portanto, depreende-se a partir de Pecheux (*apud* ACHARD *et al.*, 1999) que essa desestabilização discursiva promoverá brechas nos dispositivos estabelecidos, possibilitando, assim, a multiplicidade de sentidos evocados a partir das posições enunciativas correspondentes, quebrando a homogeneidade que não será reproduzida sem equívocos. Dessa maneira, à medida que se compreende o espaço escolar enquanto local de produção de subjetividades, as atividades de ensino remotas, principalmente em caráter emergencial, advindas de protocolos de distanciamento social, e que foram possibilitadas pelas TDIC,

⁴ Japiassu (1976) destaca que a palavra “Heurística” decorre do verbo grego *heuriskein*, que significa “encontrar”, descobrir”. Nesse sentido, infere-se que método heurístico é aquele que conduz o pesquisador por um processo de pesquisa interna por meio do qual se descobre a natureza e o significado da experiência a fim de descobrir aquilo que se pretende responder na pesquisa; logo, a maiêutica socrática é, por excelência, um método heurístico (JAPIASSU, 1976).

⁵ O modelo de Lógica Booleana, segundo Daghljan (1995), busca sistematizar situações reais (como as apresentadas no problema de pesquisa) que se relacionam com o pensamento humano, aplicado em diferentes campos do conhecimento e que fazem parte da pesquisa em questão. Portanto, a partir da sedimentação do problema em palavras-raiz, são desencadeadas as regras de inferências que resultarão em uma condição-ação para compor o referencial teórico (DAGHLIAN, 1995).

passam a operar como dispositivos de subjetivação, influenciando na constituição dos sujeitos e sentidos que fazem uso desse novo espaço digital escolar.

Segundo Orlandi (2015) é na memória que se inscrevem os sujeitos e os sentidos, mostrando um algo a saber, que não é uma elaboração do que já fora aprendido, entretanto com deslizamentos de sentidos metafóricos produzidos nos discursos desses sujeitos. Desse modo, não há sentidos literais prontos, porém há possibilidades de interpretação desses sentidos, uma vez que eles são da ordem do simbólico e se constituem em processos discursivos na relação entre os interlocutores. A autora infere que “é do domínio do simbólico, na relação com o real da história - a sistematicidade sujeita ao equívoco – a articulação necessária e contraditória entre estrutura e acontecimento” (ORLANDI, 2001, p.13).

Com base no panorama educacional do ano de 2020, entende-se o ensino remoto emergencial como acontecimento discursivo, consequência do acontecimento histórico que passa a ser discursivizado “no ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória”, que rompe com a “estabilidade” anterior e inaugura uma nova “estabilidade” discursiva (PÊCHEUX, 1990, p. 17). Dito diferentemente: o acontecimento discursivo é que permite a inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso, portanto, inscrevendo os sujeitos discursivos em posições enunciativas atravessadas pelo discurso pedagógico mediado no ambiente remoto. Logo, em relação ao discurso pedagógico, Orlandi (2015) leciona que ele é composto por três tipologias discursivas em funcionamento: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário, sendo este o predominantemente presente na prática pedagógica do professor.

Em relação ao ensino remoto emergencial, este espaço se tornou *conditio sine qua non* para que as atividades educacionais encontrassem seu redevir⁶ enquanto modalidade às ferramentas didático-pedagógicas virtuais. Contudo, a presença física do professor e do estudante foi “substituída”, no espaço da sala de aula presencial, por uma presença digital numa aula *online*, mediada pela tecnologia e que sofre a interferência de agenciamentos de espaços e filtros. Por fim, tal “presença” recebe a adjetivação de “social”, causando, assim,

⁶ Nesse sentido, utilizo-me do termo “redevir” intrinsecamente conotado ao conceito de devir nietzscheneano do infinito repetir, a circularidade da eterna totalidade contida em um caráter temporal, ou seja, o vir a ser constante. Para Nietzsche (2011), o mar é uma metáfora fundamental por ser o campo aberto do devir, pois são as grandes ondas que dissolvem todas as certezas do experimentador. Logo, com a pandemia de Covid 19, o ensino remoto emergencial providenciado pelo uso das TDIC se tornou o mar aberto e a educação foi arrastada pelas políticas públicas (forças dionísicas) em direção às grandes ondas. Assim, professores munidos de ferramentas didático-pedagógicas virtuais tiveram que caminhar em direção ao mar aberto para que em um movimento de reconstrução (saber-ser e saber-fazer) da educação, propusessem o redevir, ou seja, uma constante circularidade do vir a ser, na tentativa de manter indissolúveis as certezas outrora construídas (NIETZSCHE, 2011).

uma possibilidade de deriva na produção de enunciação e sentidos, contudo, sem deixar de o professor ainda estar ocupando o lugar do saber, embora “presença social” ou “presença digital” (BEHAR, 2020).

Dessa maneira, este lugar do saber, ou seja, o discurso pedagógico, pode representar posições diversas e contraditórias, possibilitando agitação às formas já estabilizadas de sua constituição na relação de sujeitos com os saberes a partir do uso do ambiente remoto. Desse modo, nesse lugar de rupturas, infere-se que as TDIC estão no centro, as questões pedagógicas à margem e as considerações necessárias restam ao fundo, obliteradas, podendo ser mediadas ou não pelo discurso pedagógico metálico no ensino remoto emergencial.

Em “Pedagogia da Esperança” (2009, p.11), Paulo Freire nos convoca a discutir sobre a possibilidade de uma prática pedagógica emancipatória, autônoma e autoral impulsionada pela fé na pessoa humana e pela esperança que mobiliza a ação pedagógica. O “esperançar”, de acordo com Freire, é uma necessidade ontológica do ser humano, pois sem esperança não se começa o embate e sem ele, a esperança “se desarvora, se desendereça e se torna desesperança”. Daí, portanto, urge a necessidade de uma educação que seja impulsionada pela esperança.

De acordo com Freire, no exercício dialógico de uma pedagogia crítica “a nova experiência de sonho se instaura na medida em que a história não se imobiliza” (Freire, 2009, p. 92). Na prática discursiva, exercida pela interação, os estudantes terão reconhecidos os seus saberes, a sua cultura e a história, muitas vezes silenciada. Na sala de aula, a interlocução desses saberes com o conhecimento abrirá caminhos para a consciência crítica, reconhecendo nela a possibilidade de autoria em suas histórias.

Nesse sentido, um dos vários aspectos positivos da EJA são os encontros em sala de aula que ocorrem diariamente, constituindo-se como fator importante ao convívio e à interação social. Esses movimentos de aproximação e de acolhida entre professores e estudantes se consubstanciam em relações heterogêneas de construção de identidades. Dessarte, enquanto instituição, a escola reflete a funcionalidade político-cultural da sociedade, absorvendo esses sujeitos, que se adéquam a ela e, ao mesmo tempo, em um movimento contínuo, dialogam com e no espaço escolar, levando suas culturas, seus anseios e suas expectativas com relação à educação, almejando autonomia, emancipação e autoria.

Por fim, Sarmiento, Rocha e Paniago (2019) lecionam que o estágio, segundo a literatura científica da área de formação de professores, constitui:

[...] um momento fecundo para a construção da identidade e para os saberes e práticas da docência. É no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores. Estas aprendizagens perspectivam-se em práticas formativas que fomentam a reflexão, o questionamento e a investigação com vistas a estudar, analisar, problematizar, enfim, a desenvolver projetos de intervenção envolvendo as relações e práticas heterogêneas do contexto escolar da educação básica. (SARMENTO, ROCHA, PANIAGO, 2019, p 153).

Ou seja, depreende-se que o estágio obrigatório supervisionado deve projetar no estagiário uma compreensão do exercício da docência atrelada às mudanças na sociedade, a partir da introjeção de valores, saberes e sentidos atribuídos às práticas discursivas do curso de licenciatura. Desse modo, o licenciando terá a densidade científica e formação humanística necessária para adquirir o perfil profissiológico⁷ para exercer a docência, por meio de domínio de “competências e habilidades exigidas pelas práticas sociais de exercício da linguagem na sociedade e culturas inseridas nas escolas” (SOUZA, 2010, p. 89).

⁷ Para Souza (2010), o estagiário, ao participar de diversas situações do cotidiano da escola (em sala de aula, no diálogo com os professores e nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas), começa a tecer a sua identidade docente, mobilizando essas aprendizagens para a construção do seu perfil profissiológico. Tais aprendizagens e práticas formativas fomentam a reflexão, o questionamento e a investigação, portanto, ele se motiva a estudar, a analisar, a problematizar e, enfim, a desenvolver projetos de intervenção que envolvam as relações e práticas heterogêneas do contexto escolar da educação básica (SOUZA, 2010).

3 DIMENSÕES HISTÓRICO-JURÍDICAS EM RELAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: do período colonial à contemporânea LDBEN

Direito e educação, em um primeiro momento, como campos do conhecimento científico, parecem diversos entre si, logo, nada tendo em comum. Contudo, a educação, por ser uma atividade de Estado, está sujeita a um ordenamento jurídico que se efetiva por meio de leis, iniciando-se com a Constituição e, seguindo-se, de forma hierárquica⁸, traçando normas gerais que a regulamentarão especificamente. Portanto, é nesse liame que se encontra a expressão “Direito Educacional”, que, desse modo, rege a aplicabilidade, a elaboração e o alcance da educação como direito.

De outra banda, é possível afirmar que o Direito, como um processo de construção interpretativa das normas jurídicas, a partir da indeterminação de sua linguagem repleta de anomias e opacidades segue, enfim, possibilitando o excesso de interpretações jurídicas que geram dissenso na educação brasileira, ora marcada por importantes avanços, ora por precipitados retrocessos.

Nesse sentido, quando a linguagem aberta secularmente possui indeterminações semânticas que possibilitam variadas interpretações, infere-se que falar em EJA no Brasil sempre foi remeter-se à existência de um (não) lugar de dizer político-social. Logo, um lugar composto de embates ideológicos e concepções variadas de denominações que a acompanham, paralelamente, em diferentes contextos da história político-jurídica do nosso país.

Por conseguinte, como de praxe, a fim de mitigar os impasses, a história apontou para o Direito e seus remédios legais⁹ como construto de resolução e possibilidade de ampliação do *corpus* da legislação educacional. Contudo tal movimento restou subjacente aos discursos político-intelectuais da época que não amalgamaram em seus debates¹⁰, suportes para a

⁸ No Direito Constitucional Brasileiro (art 59 da CF/88), observa-se a chamada Pirâmide de Kelsen (1998): Constituição Federal e Emendas Constitucionais promulgadas, Leis Complementares, Leis delegadas, Leis ordinárias, Decretos–Lei, Regulamentos, Tratados, Acordos, Atos, Convenções Internacionais, Decretos Legislativos, Costumes e Doutrina, Jurisprudência, Decretos, Medidas Provisórias, Resoluções. As Portarias, Instruções Normativas e os Atos Declaratórios são considerados infralegais ou infraconstitucionais, ou seja, não geram direitos nem obrigações e outras normas que não são propriamente leis, embora promovam importantes modificações nessa seara, fazendo que sua importância cresça a cada ano (BRASIL, 1988; KELSEN, 1998).

⁹ Também conhecidos como remédios constitucionais, são preceitos de máquina processual constitucional que têm com objetivo resguardar os direitos fundamentais dos indivíduos, concedidos pela própria Constituição (LENZA, 2012).

¹⁰ De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury (2002, p. 73-75) a educação foi objeto de debates em várias ocasiões de modo direto e indireto. Em algumas, a pauta ganhou status de importância fundamental, entre as quais se cita a manutenção do princípio da liberdade, a laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e a obrigatoriedade do ensino. No

organização de um sistema jurídico eficiente que, conseqüentemente, deram continuidade a estagnação da educação no Brasil (CURY, 2002).

Assim, este capítulo propõe uma abordagem à percepção do direito à educação de adultos e à EJA, tendo como foco principal a legislação educacional nacional, desde as primeiras leis¹¹ a vigorarem no território brasileiro, no período colonial, seguindo-se um movimento reflexivo a partir de um olhar acerca das construções normativas que regeram a educação no ordenamento histórico-constitucional compreendido, a saber, desde o período Colonial, Pombalino, Monárquica e Imperial, Republicano, Ditatorial e o Contemporâneo, bem como as respectivas LDBEN (4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96) que, paralelamente, eram normatizadas com compromissos em prol da educação das pessoas jovens e adultas (BRASIL, 1961, BRASIL, 1971; BRASIL, 1996).

Por derradeiro, evidencia-se que entender a aplicação prática do direito à educação como direito público subjetivo à EJA é legitimar conquistas e desdobramentos institucionais que buscaram e buscam consolidar a formulação de políticas públicas específicas, priorizando a construção e a efetivação de um espaço escolar privilegiado que considere a historicidade de seus estudantes e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. Logo, desde a CF/88, ela figura como direito de todos e dever do Estado, pois a evolução histórico-política demonstrou a necessidade de assegurá-la também no rol dos direitos sociais, à vista disso, não originada inadvertidamente no contexto legal.

3.1 A GÊNESE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: as ordenações intramarinas portuguesas

Antes de iniciar o percurso que se pretende, convém contextualizar como se construíram as relações sociais permeadas pelas normas jurídicas em um espaço de tempo tão grande entre as Ordenações Lusitanas¹² (sistema de leis que regeu o Brasil Colonial até Independência) e as

entanto, silenciaram a respeito da sua gratuidade (CURY, 2002).

¹¹ O Direito Canônico inspirou, em grande medida, o Direito Civil, a ponto de, por exemplo, nas Ordenações Manuelinas, conjunto de leis promulgadas em Portugal em 1603, já à época da União Ibérica. Na idade média, legislação e religião se misturavam, conforme afirma Paiva, refletindo sobre a religiosidade como marca da cultura brasileira nos séculos XVI e XVII. Dáí, explica-se a atuação dos jesuítas no Brasil do século XVI, de catequese e educação em meio aos índios, visando forjar um cristão católico reformado português, submetido ao Rei de Portugal e ao Papa, foi empreendida a partir de uma mentalidade mercantil, própria do contexto quinhentista lusitano (PAIVA, 2015).

¹² As três primeiras normas legislativas vigentes no Brasil colônia e em todas as demais colônias de Portugal. Formavam a estrutura jurídica e eram denominadas de Ordenações, editadas pelos monarcas. O primeiro a ordenar uma codificação foi D. João I (1385 a 1433), contudo promulgada pelo recém-coroadado Afonso V, que lhe-deu o nome de Ordenações Afonsinas (1446 a 1521). Após a vigência dessa, D. Manoel promulgou a que levou seu nome: Ordenações Manoelinas (1521 a 1569), fruto da revisão das Afonsinas e da recompilação das leis extravagantes (uma lei fora do comum, fora do usual, que surge visando a solucionar um problema novo). Duarte Nunes de Leão, em 1569, recompilou novas leis extravagantes, e publicou o Código Sebastião (1569 a 1603), durante o reinado de D. Sebastião. Por fim, em 1603, após uma revisão das normas, o rei

Constituições brasileiras de 1824 a 1988. Acreditou-se que, na busca de um processo de evolução social, haveria um caminho de harmonização que almejasse um aprimoramento, a fim de que se pudesse chegar ao denominado “bem comum”, que, de acordo com Dalmo de Abreu Dallari (2010, p. 35) significa “ [...] o conjunto de todas as condições de vida social que consintam e favoreçam o desenvolvimento integral da personalidade humana”. Assim, no contexto brasileiro, as variáveis intervenientes¹³ históricas jurídico-sociais começam com o “achamento” do Brasil¹⁴.

Por mais de três séculos (de 1500 a 1822), o regramento jurídico vigente no Brasil colonial era o mesmo que vigorava na sede do Reino de Portugal, ou seja, leis de características gerais, compiladas e reunidas em um único *codex* legal denominado Ordenações. Compostas de cinco livros, o primeiro legislava sobre o direito administrativo e a organização judiciária; o segundo versava sobre os direitos e deveres entre Estado e a Igreja. O terceiro legislava acerca do processo civil e das relações privadas entre os sujeitos; o quarto se referia ao direito civil e ao direito comercial; o último livro dedicava-se ao direito penal. Contudo, percebe-se que, a partir da análise bibliográfica, a educação era um “não lugar” nas Ordenações. Logo, depreende-se que ela, subjetivamente, estaria contida no livro 2 – das relações do Estado e da Igreja – pois, era administrada pelos jesuítas na sede do governo e nas colônias do reino de Portugal, por meio do *Ratio studiorum*¹⁵, “razão de estudar” – que conjugava a educação e a catequese (CESÁRIO, 2010).

Nesse sentido, embora não estivesse institucionalizada em educação formal, as primeiras letras foram ministradas para os índios adultos a partir das casas de bê-á-bá, instituídas no Brasil pelos padres Manoel da Nóbrega e Vicente Rijo, no ano de 1549, na cidade de Salvador, Capitania da Baía de Todos os Santos. Assim, Padre Manoel da Nóbrega, em uma carta de abril de 1549, escreve que “*hum dos principaes (caciques) delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube ho ABC todo.* (FERREIRA Jr e BITTAR, 2006, p. 2-3).

Do ponto de vista jurídico-histórico, a reforma pedagógica do ensino proposta por Marquês de Pombal em 1758, por meio do Alvará de 28 de junho do mesmo ano, deu início aos princípios norteadores da Lei da Boa-razão¹⁶, de 1769, atacando a tradição romanista e escolástica

Filipe II, promulgou as Ordenações Filipinas (1603 a 1772) (CEZARIO,2010).

¹³ Likert (1971) denomina de variáveis intervenientes, as construções sociais externas que influenciam consideravelmente os resultados finais, e que refletem a condição do estado interno de uma organização pública ou privada, inclusive na vida privada, logo, repercutindo na vida em sociedade.

¹⁴ Achamento, exploração e uma série de termos que representam o que ocorreu naquele período.

¹⁵ Esse ‘código’ de leis vigorou quase 200 anos até supressão da Ordem dos jesuítas (1773) pelo Papa Clemente XIV, quando tinha 865 estabelecimentos de ensino espalhados pelo mundo conhecido à época (LEITE, 2004).

¹⁶ A Lei da Boa-Razão reformulou os princípios basilares de toda a jurisprudência, reafirmando o direito natural e o das gentes, reservou um lugar subsidiário ao direito romano através do *usus modernus* e sobrevalorizou o direito pátrio, “que com as disciplinas destas sábias, e proveitosas Leis vivem felizes á sombra dos Thronos, e debaixo dos auspícios dos seus

circunscrita na ética teo-jurídica educacional, base da Reforma dos Estatutos, em 1772. Com essa reforma, houve a oficialização do ensino como função do Estado português no Brasil. De caráter elitista, a preocupação central dos legisladores voltava-se para a formação de uma elite colonial (masculina) que articulasse as atividades internas da colônia com os interesses da classe dominante portuguesa. Assim, a educação, com a criação das aulas régias¹⁷, direcionada aos estudos menores (primário e secundário) deixava de ser legislada pela igreja e passava a ser jurisdicionada pelo Estado (MOLL, 2012).

Nesse sentido, com a expulsão dos jesuítas do Brasil,¹⁸ o sistema de ensino ficou desorganizado e a educação colonial tomou novos rumos com a vinda da família Real para a colônia brasileira, em 1808¹⁹. Durante o período em que D. João VI esteve no país (do ano de sua chegada até 1822), editaram-se e promulgaram-se um compilado de atos legais, alvarás e leis coloniais que constituíram o Código Brasileiro²⁰. Por conseguinte, essa legislação abrangeu todo o Período Joanino e após a Independência, em 1822, constituiu-se como base legal do Império Brasileiro (BRASIL, 1815).

No que tange à educação, nesse período vicejam decretos e decisões “criando escolas, academias, tipografias, cadeiras e provimentos”. Contudo, percebe-se que D. João VI pouco fez pela educação do povo e pela ampliação da escola elementar no Brasil, pois as instituições de ensino privilegiaram a formação da classe superior²¹ negligenciando a maioria da população, que tinha, sobretudo, necessidade de ensino primário (MESQUIDA, 1994, p. 53). Logo, o sistema educacional vigente mantinha as aulas régias, com professores contratados pelas famílias que dispunham de condições e a aprendizagem reduzia-se às atividades produtivas como costura, marcenaria, manufatura, ferraria, entre outras, surgindo, após, o método monitorial ou Lancaster²², que já estava sendo utilizado em Portugal, desde 1815²³. Enfim, destaca-se que o

respectivos Monarchas, e Príncipes Soberanos (...)” (ALMEIDA, 1985, p. 454).

¹⁷ Também denominadas escola, cadeira ou simplesmente aula, caracterizam estudos avulsos ministrados por um professor régio, isto é, autorizado e nomeado pelo rei, que podia ministrá-los em salas alugadas, nos prédios das antigas escolas da Companhia de Jesus, ou mesmo na casa do professor (LIMA, 1974).

¹⁸ A educação jesuítica durou até 1759, quando o Marquês de Pombal determinou a expulsão dos jesuítas, considerados conservadores e acusados de estar voltados apenas para o recrutamento de fiéis e servidores e de priorizar o uso de outras línguas (o latim, principalmente) e não o vernáculo nacional (ROMANELLI, 1998).

¹⁹ O príncipe regente trouxe consigo aproximadamente 15 mil pessoas da corte entre funcionários civis e militares pertencentes à nobreza e que constituíam todo o aparelho burocrático português (ministros, conselheiros, juízes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, membros do exército, da marinha e do alto clero) além de todas as riquezas da Corte, obras de arte, objetos de museus, a biblioteca Real com mais de 60 mil livros, joias da Coroa e todo o dinheiro do tesouro português (LIMA, 1974).

²⁰ BRASIL. Código brasileiro ou Collecção das leis, alvarás, decretos, cartas régias Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1811-[1822]. 3º volume. 1815. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20319>. Acesso em: 22 out. 2021.

²¹ A primeira Faculdade brasileira, criada por D. João VI, foi a Academia Real Militar, que formava engenheiros civis e preparavam a carreira das armas. Também foram criados os cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia, os cursos de Agricultura, Economia, Química, Desenho Técnico, Comércio, Matemática, Serralheiros, espingardeiros e oficiais de lima e a Escola de Ciências, Artes e Ofícios português (BOAVENTURA, 1989).

²² O Método Lancaster ou Método Mútuo foi criado pelo inglês Joseph Lancaster no final do século XVIII, e amparado nas

Correio Brasiliense, no ano de 1816, publicou uma série de artigos sobre o Método Lancaster, nos quais considerara um método excelente e com baixos custos para o governo, além de que o empregador não precisaria se preocupar com as “[...] **classes trabalhadoras e o tempo que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações**” (CORREIO BRAZILIENSE *apud* SODRÉ, s.d.) – Grifos nossos.

Nesse sentido, o método se oficializou no Brasil Império a partir do Decreto de 1º de março de 1823, com a criação da primeira escola com o método mútuo na Corte, destinada a formação de professores, especialmente militares, sendo que à classe trabalhadora, o direito à instrução seria para fins empregatícios e, desde que não causasse transtornos às suas ocupações laborais²⁴. Assim, o Brasil emerge para a Independência sem nenhuma iniciativa legislativa potencialmente emancipadora (FREIRE, 1997; SAVIANNI, 2011).

3.2 A CONSTITUIÇÃO DE 1824 E A DUALIDADE DA EDUCAÇÃO FORMAL DE UMA SOCIEDADE DIVIDIDA ENTRE “MASSA” E ELITE

A Constituição de 1824²⁵ disciplinou o direito à educação nos incisos XXXII e XXXIII do artigo 179, no Título 8º, os quais enumeram os direitos civis e políticos dos cidadãos, conforme segue:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.
[...]

XXXII - A Instrução primaria, e gratuita **a todos os Cidadãos.**

XXXIII - Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (NOGUEIRA, 1999) – Grifos nossos.

ideias pedagógicas do pastor Andrew Bell e de Jeremy Bentham. O método era organizado na proposta do sistema monitorial, ou seja, o professor ensinava as lições a um grupo mais de alunos mais amadurecidos (os monitores), que se dividiam em grupos, de acordo com o nível de conhecimento, a fim de ensinar aos demais o que haviam aprendido (SAVIANNI, 2011)

²³ O editor do Jornal Correio Brasiliense, Hipólito José da Costa de Mendonça, foi o primeiro brasileiro a defender o método no país ao publicar sete artigos no mesmo jornal apresentando as vantagens do método para a educação elementar. Logo, conforme o Decreto s/nº de 3 de julho de 1820, ao professor João Batista de Queiroz concede-se “uma pensão anual para ir à Inglaterra aprender o sistema Lancasteriano” (NEVES, 2009).

²⁴ Durante os anos que se passaram, mudaram os protagonistas políticos que se relacionaram com as mesmas demandas educacionais, no entanto, parece não fazer sentido que o protagonismo é retirado de quem realmente necessita do acesso à educação para realizar melhoras em suas condições sociais. Logo, teoria correta ou não, a semelhança citada não é mera coincidência com a realidade atual, pois aqueles que deveriam ser os grandes protagonistas da história da educação continuam a ser esquecidos e apagados nas formulações políticas.

²⁵ Influenciada pelas Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789), configurando a ideia de constitucionalismo liberal, a Constituição de 1824 continha importante rol de Direitos Civis e Políticos que se mantiveram nos textos constitucionais que se seguiram. Contudo, contraditória é a manutenção da escravidão numa legislação dita liberal e que continha direitos e garantias de liberdade para seus cidadãos.

Percebe-se que, embora o texto constitucional imperial defenda o princípio da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, o tratamento dispensado ao ensino primário restou limitado, reproduzindo o entendimento da época em que a educação ficava a cargo da família – a elite educava seus filhos com preceptores - e da Igreja, sem a ação educacional do Estado. Infere-se que, durante o período de vigência da Constituição de 1824, não existiu, sob o aspecto constitucional, uma atribuição evidente de competências para o desenvolvimento da educação, enquanto direito. Assim, é notório o esvaziamento de sentidos termo “todos”, ou seja, a alfabetização das massas, pois apenas uma parcela da população era considerada cidadã, ou seja, “homens bons”, que detinham grandes posses, títulos e cuja ascendência não fosse impura (judeus). Logo, por analogia, permite-se teorizar que a denominação “não cidadãos” qualificava os escravos, os índios, os homens livres sem posses e as mulheres, portanto, ambos que não detinham o direito constitucional à instrução primária e gratuita (GADOTTI, 2000; MALISKA, 2001; OLIVEIRA, 2005; SOUZA, 2010).

Entrementes, a fim de atender ao direito dos cidadãos, foi publicada primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, a Lei s/nº de 15 de outubro de 1827 que determinava o que segue:

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (BRASIL, 1827).

Analisando a norma, Saviani aduz que:

O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária [...]. Assim, pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país (SAVIANI, 2008, p. 126-128).

Porém, Saviani (2008) descreve que, embora a lei tenha sido erigida sob um forte discurso ideológico governamental que dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, ela não prosperou em virtude de não providenciar os recursos necessários para sua efetivação. O autor pontua que é dentro deste contexto que se promulgou, em 1834, o Ato Adicional à

Constituição, descentralizando²⁶ os assuntos da política e, por extensão, da educação, delegando poder às assembleias legislativas provinciais para legislar sobre a instrução pública. Contudo, a situação de precariedade do ensino e a lentidão aplicada aos procedimentos quanto à instrução pública persiste (SAVIANNI, 2008).

Esse estado das coisas enseja a necessidade de reformas educacionais e, a partir daí, promulga-se o Decreto nº 1.331- A, de 17 de fevereiro de 1854, aprovando a reforma do ensino primário e secundário na Corte, estendendo seus efeitos às províncias, ressaltando em seu texto a obrigatoriedade do ensino, inclusive de adultos, contudo, quando a situação se enquadrar conforme dispõe o artigo 71 do diploma:

Art. 71. Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias da instrucção primaria duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem (BRASIL, 1854). – Grifos nossos.

Nesse ínterim, a partir do Decreto n. 7.031 - A, de 6 de setembro de 1878, foram criados cursos noturnos para adultos²⁷, do sexo masculino, analfabetos, nas escolas públicas de educação elementar, no município da corte, e, por analogia extensivo aos governos provinciais. Normatiza seu artigo 5º:

Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matrículas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos (BRASIL, 1878) – Grifos nossos.

Após, em 1879, foi instituído o Decreto 7.247 de 19 de abril, reformando o ensino primário, secundário e superior, primando pela liberdade de ensino, fato que ensejou o surgimento de colégios protestantes e positivistas. Ademais, a medida estabeleceu no parágrafo 2º do artigo 2º que os meninos que não concluíssem os estudos antes de atingir a idade de 14 anos, seriam obrigados a continuar os estudos onde houvesse escolas gratuitas para adultos, bem como, no inciso 4º do artigo 8º, consignar que o governo poderia criar ou

²⁶ Medida temerária, pois o poder central continuou a controlar a procura pelos cursos superiores, impedindo que os liceus e ginásios secundários provinciais dessem acesso aos cursos superiores obrigando os alunos a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores. Dessa maneira, foi criado pelo governo central apenas um estabelecimento de ensino secundário, o Colégio Pedro II (1837), na Corte. Assim, as províncias abandonaram seus liceus e ginásios, desobrigando-se do ensino secundário (SAVIANNI, 2008, p. 47).

²⁷ O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Já o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros (libertos) só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (MACHADO, 2004).

auxiliar “nas províncias cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos” (MACHADO, 2004) - Grifos nossos.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DE 1891 E O PARADOXO DA DUALIDADE DOS “ARRANJOS” DE COMPETÊNCIAS DA UNIÃO E DOS ESTADOS

Com a Proclamação da República, nosso sistema constitucional consagrado, na Constituição de 1891, obedeceu à preocupação de delimitar as esferas de competências. Desse modo, o texto constitucional estabelecia as competências para as entidades federativas, as competências exclusivas e privativas da União (Art. 7º), a competência exclusiva dos Estados (Art. 9º) e a competência cumulativa em favor de ambas. Não obstante, a Educação não constava no elenco de matérias enumeradas no artigo 7º, logo, não era conteúdo de competência exclusiva ou privativa da União, entretanto, ela estaria descrita como competência do Poder Legislativo (Art. 35), atribuída ao Congresso Nacional, que somente o exercerá com a sanção do Presidente da República (Art. 16) (BRASIL, 1891).

Xavier (1994) infere que, nesse contexto, a magna carta promulgada acompanhou outras constituições dos novos Estados nacionais que emergiram na Europa burguesa desde o século XVIII, por conseguinte, tendo a sua tessitura textual sofrido a forte influência dos princípios de liberdade, consagrados na 1ª geração dos direitos fundamentais²⁸, defendidos por Benjamin Constant²⁹. Assim, os legisladores republicanos, aportando sua interpretação nessa dimensão de direitos, vislumbraram a educação não como um direito social, a ser provido pelo Estado, contudo, no rol dos direitos civis (à liberdade, à segurança individual e à propriedade), conforme dispunha o Art. 72: “A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade [...]” (BRASIL, 1891).

²⁸ Marcelo Novelino (2009) leciona que os direitos fundamentais não surgiram simultaneamente, mas em períodos distintos, conforme a demanda de cada época, consagrados progressivamente e sem ocasionar a extinção dos anteriores, logo coexistindo em harmonia. Nesse sentido, os direitos de primeira dimensão são aqueles relacionados aos direitos civis e políticos, individuais e irrevogáveis, exigindo abstenção por parte do Estado. Os direitos de segunda geração são aqueles que se relacionam à igualdade, ou seja, os direitos sociais, econômicos e culturais, de titularidade coletiva e de caráter positivo, exigindo atuação do Estado para a sua efetivação. Por seu turno, os direitos de terceira geração são aqueles que se conectam à fraternidade e à solidariedade destinados à proteção do gênero humano. Por fim, os direitos de quarta geração compreendem os direitos à democracia, à informação e ao pluralismo político (NOVELINO, 2009).

²⁹ Inspirado pelo positivismo de Augusto Comte, a Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, teve como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangesse todos os níveis de ensino em substituição do ensino acadêmico por um conjunto mais amplo de ensinamentos, com a inclusão de disciplinas científicas, bem como o ensino primário gratuito e ponte para a ascensão ao ensino superior (BOMENY, 1993).

Nesse sentido, o direito à educação sofreu alterações relacionadas ao rompimento com a Igreja Católica, demonstrando a diferença com o modelo do texto monárquico, entre elas o caráter laico do ensino, conforme o § 6 do art. 72 – “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891).

Porém, a prática constitucional na Primeira República estaria longe de efetivar os direitos e garantias formalmente expressos no texto constitucional que lograriam ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. Com efeito, a dualidade dos sistemas educacionais, potencializada pelas consequências econômicas do pós-guerra³⁰, apresentava deficiências quanto ao ensino primário, principalmente em relação aos poucos recursos e à falta de repasses e, referente ao ensino médio, poucas oportunidades que oferecessem uma ascensão social. Assim, o sistema novamente se apresentava como adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes (MALISKA, 2001; RIBEIRO, 2009; SOUZA, 2010)

Entre 1925 e 1926, realizou-se uma revisão constitucional que alterou vários artigos da Carta republicana, incluindo o art. 72, e entrou em vigor como a Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926 (BRASIL, 1926). Cury, em relação a essa mudança no texto constitucional, principalmente no que tange ao dever do Estado de oferecer ensino a todos, especialmente o ensino primário, infere que:

À União caberia centralizar a instrução pública mediante a “escola única”. Dela – dever do Estado e direito do cidadão – emergiria a coesão nacional, o caráter nacional, patrocinados pela orientação também fornecida pela União. Em termos simples, a unidade nacional é resultante de uma unidade pedagógica coordenada pela União. [...] (CURY, 2002, p. 101).

Entretanto o advento não trouxe alterações significativas para a instrução pública, tampouco definiu na mesma direção qualquer programa de educação popular ou de alfabetização básica à população sem instrução, constituída dos filhos de escravos e dos filhos de agricultores. Assim, a Constituição de 1891 consolidou uma tônica individualista, focada na demanda individual e não um dever do Estado. Mantinha-se, desse modo, a estrutura já instalada no Império, ou seja, uma educação dual dentro do país com escolas secundárias acadêmicas e ensino superior para a classe dominante, e escola primária e profissionalizante para o povo (WEREBE, 1994).

³⁰ Quando a guerra eclodiu, em 1914, o caos provocado no comércio internacional ocasionou no Brasil a queda no poder de compra e o aumento do custo de vida aumentaram a insatisfação popular e fomentaram o fortalecimento da classe trabalhadora, incluindo o crescimento de movimentos sindicais e culminando nas primeiras grandes greves nos anos de 1917 e 1918 (VINHOSA, 1990).

3.4 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DE 1934

A Constituição de 1934 afastou-se do idealismo liberal e buscou filiações aos princípios das Constituições Mexicana³¹ (1917) e de Weimar³² (1919), que traziam disposições relativas aos direitos sociais, conforme discorre Pinheiro (2006, p.121):

[...] como os primeiros textos constitucionais que efetivamente concretizaram, ao lado das liberdades públicas, dispositivos expressos impositivos de uma conduta ativa por parte do Estado para que este viabilize a plena fruição, por todos os cidadãos, dos direitos fundamentais de que são titulares. [...] A importância desses dois textos constitucionais, portanto, é notável, vez que dão início a uma nova fase do constitucionalismo (fase essa ainda em discussão e novamente posta em questionamento), que é a fase do constitucionalismo social.

Nesse sentido, Fávero (2001) aduz que estudos sobre a educação nas constituintes demonstram que só no texto de 1934, a educação foi declarada como um direito de todos, logo, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, portanto, caracterizando-a como direito subjetivo público³³, disciplinado em seu capítulo II do título V, no artigo 149:

[...] direito de todos e deve ser ministrada pela família e os poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar o acesso a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite o desenvolvimento eficiente de valores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Assim, como uma das inovações tem-se a extensão do direito à educação aos jovens e adultos, conforme a letra “a” do parágrafo único do art. 150 – “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934). E, nesse sentido,

³¹ A carta política mexicana de 1917 foi a primeira a erigir pilares que garantiram as liberdades individuais e políticas, entre elas, a expansão do sistema de educação pública para o povo mexicano. Esse precedente constitucional histórico na América Latina deve ser salientado, pois, na Europa, tão somente a consciência de que os direitos humanos possuíam uma dimensão social veio a se firmar depois da primeira grande guerra. Em relação ao Direito à educação, o texto mexicano infere que a educação, prestada pelo Estado, deveria “desenvolver harmonicamente todas as faculdades do ser humano e fomentar o amor à pátria e à consciência de solidariedade internacional, na independência e na justiça”, para que os resultados do progresso científico repercutissem na luta contra a ignorância e seus efeitos, a saber: as servidões, os fanatismos e os preconceitos (SAMPAIO, 2010. p. 205-206).

³² Malgrado a sua breve vigência, a Constituição de Weimar exerceu decisiva influência sobre a evolução das instituições políticas em todo o Ocidente. O Estado da democracia social adquiriu na Alemanha de 1919 uma estrutura elaborada, que foi retomada em diversos países após o trágico período nazi-fascista e a 2ª Guerra Mundial. Logo, a democracia social representou, de modo efetivo, até o final do século XX, a melhor defesa da dignidade humana, ao complementar os direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Para os alemães, a educação dos filhos era “dever supremo e direito natural dos pais, velando por seu cumprimento a comunidade política” (art. 120). A finalidade era a da formação moral e cívica, bem como o aperfeiçoamento pessoal e profissional, de acordo com o “espírito de sentimento patriótico de reconciliação entre os povos” (art. 148) (COMPARATO, 2003, p. 192-193).

³³ A priori, direito subjetivo é a possibilidade que a norma dá a um indivíduo (sujeito) de exercer determinada conduta descrita na lei. Caracteriza-se por ser um atributo da pessoa que é titular de poderes, obrigações e faculdades estabelecidos pela lei. Ademais, o instituto do direito subjetivo torna-se público quando protege interesses individuais que converjam com a vontade do Estado.

combinando competências e fixando-as a partir de diretrizes para a educação nacional que passaram a ser exercidas pelo governo federal, conforme discorre o artigo 152, que previu a existência de um Conselho Nacional de Educação com o objetivo precípua de “elaborar um plano nacional de educação” que deveria propor “ensino primário integral gratuito³⁴, laico, de frequência obrigatória, liberdade de ensino e extensivo aos adultos”, conseqüentemente, princípio que se manteve presente, em partes, em todos os textos constitucionais desde então (BRASIL, 1934).

Conclui-se que a Constituição de 1934 foi um marco por representar avanços e conquistas no campo educacional, impulsionando os sistemas de ensino a partir das cartas magnas estaduais. Porém, embora na prática houvesse avanços na construção de um sistema nacional de educação, existia uma excessiva centralização na estrutura burocrática da autoridade do governo federal, engessando a maquinaria educacional com leis, regulamentos e portarias (RIBEIRO, 2009, p. 194-195).

3.5 O DUPLO RETROCESSO NA CONSTITUIÇÃO DE 1937: do direito social para o direito civil e o retorno do caráter dual da educação

O texto constitucional de 1937 mudou a Constituição de 1934, mas não a orientação educacional delineada para o Plano Nacional de Educação, visto que o governo provisório de 1930 até 1934, e constitucional desde então, converte-se numa ditadura em 1937, o chamado Estado Novo. Dessa maneira, alguns princípios consagrados na Constituição anterior foram mantidos na outorgada em 1937, como se observa, por exemplo, no inciso IX do art. 15, que fixa a competência da União para estabelecer as bases e determinar os quadros da educação nacional, bem como no inciso XXIV do art. 16, que atribui também à União, privativamente, o poder de legislar sobre diretrizes de educação nacional, além de, nos artigos 128 a 134, estarem descritos os dispositivos que compuseram o capítulo da “Educação e Cultura” (RIBEIRO, 2009, p. 195).

De outra banda, percebe-se um retrocesso referente à obrigação de o Estado oferecer a educação gratuita e obrigatória, descrevendo no dispositivo somente a função supletiva em relação à educação familiar:

³⁴ No que se refere à gratuidade do ensino primário, de acordo com o Texto Constitucional, fora dos centros escolares sua prestação se tornou dever das empresas industriais ou agrícolas que contassem com mais de cinquenta trabalhadores, sendo requisito que existissem, entre eles e seus filhos, mais de dez analfabetos (BRASIL, 1934).

Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1934).

Ou seja, se em 1934 o direito à educação se aproximava de um direito social (de 2ª dimensão), em 1937, a partir de um movimento retórico no enunciado do artigo a partir da expressão “colaborando, de maneira principal ou subsidiária”, infere-se que se volta a considerá-lo praticamente como um direito civil (de 1ª dimensão), isentando o Estado da obrigação de mantê-lo e, assim, retornando à prática legislativa das constituições do século anterior.

Nesse sentido, da leitura do artigo 129 verifica-se a existência de distinção entre as escolas destinadas à elite e aquelas voltadas à população menos favorecida, conforme dispunha o referido artigo:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Logo, segundo Ferrari (*apud* Moll, 2012, p. 27) concretiza-se o caráter dual da Educação, a formação profissionalizante para as classes populares³⁵ e a formação científica e superior para as elites, culminando, portanto, no final da ditadura (em 1945). Portanto, a década de 30 é marcada pelo surgimento de ideias que possibilitem a adoção de políticas educacionais, a nível nacional, voltadas à difusão do ensino elementar. Assim, o Estado Novo de Vargas passa a vislumbrar a educação não somente como um instrumento de formação, mas também como um construto de “controle das massas”.

Nessa perspectiva, a fim de conhecer e mensurar a realidade educativa e sanitária brasileira, em 1938, é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Este, ao oferecer o retrato sobre a realidade nacional, em 1942, instrumentaliza o governo federal a instituir por meio do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, o primeiro financiamento

³⁵ Durante a Era Vargas, a partir do Decreto-Lei nº 4.048/1942 ocorre a criação do sistema “S”, para o qual foi transferida a responsabilidade de formar parte dos jovens e dos adultos trabalhadores que viviam nas principais cidades brasileiras como força de trabalho simples para a indústria de base. Fazem parte desse sistema o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (BRASIL, 1942; KUENZER, 1999).

federal denominado Fundo Nacional de Ensino Primário-FNEP, que visava implementar recursos que deveriam ser aplicados no plano geral de Ensino Supletivo voltado à educação de adolescentes e adultos (SANT'ANNA; STRAMARE, 2020). Desse modo, no ano de 1946, foi promulgado o Decreto-Lei nº 8.529, estabelecendo a Lei Orgânica do Ensino Primário, a qual previa, no art. 2º, letra “a”, um “ensino primário supletivo destinado aos adolescentes e adultos”, com dois anos de duração e visava formar um trabalhador “minimamente” alfabetizado para atender as necessidades do mercado de trabalho (BRASIL, 1946).

3.6 NO TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1946, DÁ-SE INÍCIO AO CICLO DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

No texto promulgado em 18 de setembro de 1946, o direito à educação foi disciplinado na letra “d” do inciso XV do art. 5º³⁶ e nos artigos 166 a 175. Em um movimento de tessitura legislativa, segundo lição de Baleeiro e Sobrinho (2001), o novel texto constitucional se caracterizou pela tendência restauradora da Carta Constitucional de 1891 e buscava ainda retomar as inspirações liberal-democráticas da Constituição de 1934 (o direito à educação como um direito social, logo público e subjetivo em que a sociedade tem a primazia, e não o Estado) esculpindo-se, a partir do capítulo II - Educação e a Cultura -, como dispõe o art. 166. “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). Mas, embora recuperando os ideais do texto constitucional de 1934, a expressão “que provarem a falta ou insuficiência de recursos” conforme o inciso II do art. 168 da carta de 1946, mostrou-se menos ampla³⁷ (BALLEIRO; SOBRINHO, 2001, p. 189).

Sendo assim, percebe-se que a Carta Constitucional de 1946 consagrou um capítulo sobre educação que ficou enraizado nas bases constitucionais, logo, registrando-o, sucessivamente, até a Constituição de 1988, com as normas programáticas dispostas à descentralização e ao reconhecimento dos encargos educacionais da esfera da União, em caráter supletivo, para os Estados e Distrito Federal, conforme leciona Boaventura:

³⁶ À União competia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, facultando aos estados, em caráter complementar, legislar sobre a matéria. Logo, esse dispositivo viria a subsidiar as futuras discussões sobre a elaboração de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1946) – Grifo nosso.

³⁷ O texto constitucional de 1934, nas letras “a” e “b” do parágrafo único do Art. 150, tinha previsão legal de gratuidade no ensino primário extensiva aos adultos além de possibilitar a gratuidade do ensino posterior, tornando-o mais acessível a todos (BRASIL, 1934).

[...] com a Constituição de 1946 começou a fase da educação estadualista. Nesse processo de descentralização, vamos assistir ao pleno desenvolvimento da educação média a cargo dos Estados. Até 1946, eram poucos os estabelecimentos desse nível vinculados à administração estadual. Para atenuar a falta de flexibilidade usava-se a figura da extensão, criando-se estabelecimentos de ensino médio públicos, em bairros ou em cidades, vinculados a um estabelecimento inspecionado pelo Ministério da Educação. O rígido controle da União impediu o nascimento da educação secundária estadual por muito tempo. (BOAVENTURA, 1996, p. 34-35).

Nesse sentido, de acordo com a lição do autor, depreende-se que, a partir da CF de 1946, com a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, a partir da institucionalização dos sistemas de educação e do Serviço Nacional de Educação de Adultos (SEA), da promoção de campanhas nacionais³⁸ de erradicação do analfabetismo e educação de jovens e adultos, e da recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas, dá-se início ao ciclo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por conseguinte, em 1952, surge a Campanha de Educação Rural, que visava mitigar o índice de analfabetismo no meio rural e, no ano de 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (BOAVENTURA, 1996).

Assim, as campanhas de educação de jovens e adultos se fortaleceram nessa época, em razão da necessidade de aumentar a produção econômica bem como as bases eleitorais dos partidos, pois iniciava-se a redemocratização do país e a integração dos migrantes rurais aos centros urbanos. Portanto, no final da década de 50 e início dos anos 60, vários movimentos sociais surgiram reivindicando direitos à educação de adultos, como, por exemplo, o Movimento de Educação de Base, criado pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961 e empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) sob influência da pedagogia de Paulo Freire que buscava reconhecer e valorizar o conhecimento popular através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País (BRASIL, 1961).

3.6.1 A 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Ao rememorar a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 - primeira lei de ensino do país – destaca-se, a priori que, a partir de sua promulgação, o Estado toma para si a obrigação

³⁸ A década de 40 foi marcada pela criação do Serviço Nacional de Educação de Adultos (SEA), em 1947, com o objetivo de inserir o povo na construção nacional, “visando à industrialização, ao desenvolvimento, à capacitação para o trabalho, à participação política através do voto”. Nessa esteira, campanhas de "erradicação do analfabetismo" foram lançadas nesse período, especialmente, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha Nacional de Educação Rural e o I Congresso Nacional de Educação de Adultos.

do ensino. Nesse sentido, tipifica o artigo 2º da lei, que “a educação é um direito de todos”, distinguindo, portanto, no inciso II, que:

[...] pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada insuficiência de meios, de modo que sejam assegurados iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

Nesse contexto, depreende-se que o Estado assume um papel centralizador, e a educação, desse modo, adquire *status* constitutivo de sistema único de ensino. A promulgação da Lei nº 4.024/61 gerou expectativas positivas nos educadores que laboravam por um modelo educativo menos excludente, principalmente por tornar o ensino público, do curso primário – quatro anos - obrigatório e gratuito, logo, possibilitando maior participação das camadas desfavorecidas na vida social e econômica do país. Assim, a legislação em comento, destacou o papel do Estado como gestor das ações educativas, agente ativo da democratização do processo de ensino.

Quando analisamos a LDB/1961, encontramos, nos artigos 27 e 99 e parágrafo único deste, menções à educação de jovens e adultos ou àqueles que não tiveram acesso à educação em idade própria:

Art. 27 - O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciaram depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

[...]

Art. 99 - Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão de curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem a observância do regime escolar.

Parágrafo único - Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Nesse sentido, a LDB/61 previa o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) que foi elaborado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação, atendendo, desse modo, também, às disposições da Constituição Federal de 1946. Logo, o PNE visava instrumentalizar os dois princípios fundamentais da LDB/1961, ou seja, o direito de todos à educação e a igualdade de oportunidades. Portanto, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, depreende-se que tal normatização trouxe a possibilidade da aceitação das demandas populares, que imprimiram novas características à modalidade de ensino aqui retratada. Destarte, conclui-se que, considerando a necessidade da discussão popular nos planos educacionais, surgiram vários

grupos dispostos a corrigir as distorções a favor da educação popular (RIBEIRO, 2009, p. 204).

Dessa maneira, destacam-se as ações desenvolvidas por Paulo Freire, durante a segunda metade da década de 50, com sua experiência em alfabetização em Pernambuco que influenciaram outras em todo o Brasil³⁹. O educador, devido ao reconhecimento de seu trabalho denominado "Educação Libertadora", que se preocupava com "quem educar? para quê? E como?" por intermédio da problematização, orientaria uma grande campanha nacional, iniciada pelo Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Todavia, a ditadura civil–militar do mesmo ano, revogou pelo Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização - PNA, que não ocorreu extinguiu não só o projeto social de reformas de base, mas o PNA, além dos demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular (SANT'ANNA; STRAMARE, 2020).

3.7 A CONSTITUIÇÃO DE 1967: a carta dos atos (r)emendativos

A partir da madrugada de 31 de março de 1964, com a implantação do Golpe Militar, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados – alunos, professores e outros setores da sociedade -, tendo como resultado um alto índice de repetência e evasão escolar, escolas com deficiências de recursos materiais e humanos, professores mal remunerados e desestimulados, e elevadas taxas de analfabetismo (PILETTI, 2010, p. 114).

Em 09 de abril de 1964, expediu-se o Ato Institucional nº 1 (AI-1), mantendo a ordem constitucional vigente (Constituição de 1946 e as Constituições estaduais), mas impondo várias cassações de mandatos e suspensão de direitos políticos sem a necessidade de justificção, julgamento ou direito de defesa. Consequentemente, após quase 3 anos de imposições infrainstitucionais, em 24 de janeiro de 1967, a nova Constituição foi promulgada e entrou em vigor no dia 15 de março do mesmo ano, vindo a resumir as alterações institucionais constantes na antiga Constituição de 1946, após sofrer vinte e uma emendas⁴⁰, o

³⁹ Campanhas e movimentos oficiais e não oficiais de alfabetização de adolescentes e adultos da classe trabalhadora: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, utilizando a rede de emissoras católicas, Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em 1961, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, em 1961 (FÁVERO, 2004, p. 16).

⁴⁰ A saber, 3 (três) emendas no regime presidencialista, de 1946 a 1961, 3 (três) emendas no regime parlamentarista, de 1961 a 1963 e 15 (quinze) emendas (entre AIs, ACs) no período de exceção.

impacto de quatro Atos Institucionais e trinta e sete Atos Complementares, tornando incompulsável o direito constitucional positivo vigente (RIBEIRO, 1993; SILVA, 2015).

Nesse contexto, conforme José Afonso da Silva (2015), o texto constitucional de 1967 sofreu uma poderosa influência da Constituição de 1937, assimilando suas características de rigor legislativo e de centralização do poder, concedendo mais poderes à União e ao Presidente da República, logo, reduzindo a “[...] autonomia individual, permitindo suspensão de direitos e de garantias constitucionais, no que se revela mais autoritária do que as anteriores, salvo a de 1937” (SILVA, 2015, p. 89).

Com a promulgação da Constituição de 1967, manteve-se o direito à educação e a sua obrigatoriedade dos sete aos quatorze anos (art.168, § 3º, inciso II):

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - [...].

§ 2º - [...].

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - [...];

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem a falta ou a insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; (BRASIL, 1967).

Ou seja, o Estado, praticamente, desonerou-se do compromisso com a educação de adultos, e, novamente, em uma operação de colagem legislativa, recuperando do inciso II do art. 168 da CF de 1946, a expressão “que provarem a falta ou a insuficiência de recursos”, desse modo, restando por mais algumas décadas, a necessidade de provar o distanciamento social evidente que ocasionava os “baixos índices de atendimento da população em idade escolar e os altos índices de evasão e repetência”, logo, um obstáculo que necessitava ser superado diante de um esvaziamento de sentido da palavra “todos” (FÁVERO, 2004, p. 241).

Por conseguinte, o governo militar, em uma manobra “tático-estratégica⁴¹” assumiu o controle da alfabetização de adultos e, em 15 de dezembro de 1967 foi promulgada a Lei nº

⁴¹ O governo castrense ditatorial não poupou esforços para exercer o controle e eliminar quaisquer resquícios de resistência ao regime militar. Rezende (2013) infere que, além dos mecanismos normativos legais (atos institucionais) e a censura, bem como aqueles mecanismos que violavam os direitos humanos (tortura), outras estratégias sutis também eram utilizadas na preservação e difusão dos valores do regime. Assim, diante de uma nova ordem política vigente no país, a formação de cidadãos deveria ser condizente, com valores homogêneos que aderissem ao sistema sem que houvesse divergências de posicionamentos e livre de interferências. Logo, a violência silenciosa surge representada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um movimento alfabetizador em que são postos, ainda que de modo oculto, concepções de

5.379, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), objetivando promover a alfabetização funcional, conferindo à suplência a função de repor a escolaridade não realizada na infância e na adolescência. No Art. 1º, ela estabelece: “Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.” (BRASIL, 1967).

Para tal, a mesma lei determinou a elaboração do Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, o qual criou a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), órgão responsável por executar o plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e de Adultos (BRASIL, 1968). No entanto, as reformas educacionais “outorgadas” não tinham como garantia a participação ativa de “todos” na política do país, mas sim a possibilidade de emprego como assalariado em um novo modelo de acumulação acelerada do capital internacional, que foram difundidas por ideias⁴² que se vinculavam ao sistema educação-mercado de trabalho-modernização-organização do trabalho (taylorismo, fordismo)⁴³, que, conforme Saviani (2011, p. 369), denomina-se de “pedagogia tecnicista”. Assim, a inserção da força de trabalho alienada pelo contrato de trabalho precisa adequar-se e alinhar-se ao mercado, de forma disciplinada (RIBEIRO, 2009, p. 206).

3.7.1 A Emenda Constitucional nº 1/1969 ou a Constituição da República Federativa do Brasil de 1969

No dia 13 de dezembro de 1968, foi editado e promulgado o AI nº 5, logo, rompendo com a ordem constitucional vigente, ao qual se seguiram mais uma dezena de muitos atos complementares e decretos-leis. Posteriormente, com o AI-12, de 01 de setembro de 1969, os ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, que temporariamente ocupavam o poder⁴⁴, editaram um novo texto constitucional, promulgado em 17 de outubro de

legitimação político-ideológica do arabcouço de ideias e ideais do regime militar.

⁴² Advindas de agências internacionais – Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, entre outros - e dos relatórios vinculados ao governo norte-americano (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

⁴³ O taylorismo (Frederick Winslow Taylor (1856-1915)) e o fordismo (Henry Ford (1863-1947)) enfatizaram basicamente os princípios de fabricação e tinha intrínseca ligação com o projeto de aceleração do crescimento do ritmo de trabalho no Brasil, sendo uma das prioridades dos militares. Logo, ao conotar o ensino de jovens e adultos ao modelo capitalista do fordismo-taylorismo, os militares e seus acólitos conseguiram educar sujeitos para compor bancos de mão de obra barata a fim de atender à demanda crescente do consumo em massa brasileiro oriundo de produtos do estrangeiro (BOMENY, 1993).

⁴⁴ O Presidente da República, Marechal da Costa e Silva, acometido de uma moléstia, foi impossibilitado de continuar governando. Desse modo, foi declarado temporariamente impedido do exercício da Presidência pelo AI- 12, de 01 de setembro de 1969, logo, atribuindo o exercício do Poder Executivo aos ministros militares (Almirante Augusto Rademaker, General Aurélio Lira Tavares e Brigadeiro Márcio de Sousa Melo), que comporam a Junta Governativa Militar e não permitiram que Pedro Aleixo, vice-presidente civil de Costa e Silva, assumisse o cargo sob a Constituição de 1967. A “junta

1969, como Emenda Constitucional nº 1 à Constituição de 1967, para entrar em vigor em 30 de outubro de 1969. Logo, a emenda só serviu como construção político-militar de outorga ou pano de fundo de algo pré-aprovado, já que, verdadeiramente, o texto constitucional foi totalmente reformulado, inclusive, em sua denominação: Constituição da República Federativa do Brasil, enquanto a reformulada de 1967 se chamava apenas Constituição do Brasil (SILVA, 2015).

No entanto, embora a EC nº 1 de 1969 representasse, de fato, uma nova Constituição caracterizada mais ditatorial que a de 1967, ressalta-se que, em termos de direito à educação, ela manteve todos os dispositivos e reconheceu, notoriamente, que a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser ministrada tanto no lar quanto na escola (BRASIL, 1969).

Além disso, reiterou no capítulo 2, artigo 8º, inciso XVII, letra “q” a competência da União em legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”, bem como, de modo supletivo, a dos Estados, sem excluir a já estabelecida (BRASIL, 1969). Mas, havia interesses em todo esse movimento político, pois amparado por um dispositivo legal e sob o argumento da necessidade de mão de obra, visto a industrialização acelerada e a expectativa de crescimento, o presidente Emílio Médici concebeu a reforma do ensino no Brasil, sustentada pelo argumento de que o país precisava de trabalhadores. Assim, o governo militar usou como argumento que amparasse o “novo ensino médio⁴⁵” a necessidade de romper com o senso comum de que o ensino técnico (ou por “itinerários formativos”⁴⁶) era somente para os filhos das classes mais baixas e que a universidade era para a elite. Porém, o que ocorreu foi algo bem diferente, pois os estudantes com melhores recursos financeiros buscaram estabelecimentos de ensino particulares que continuaram se dedicando à formação curricular geral (propedêutico), portanto, burlando a exigência do governo, e, preparando-se para o vestibular (BRASIL, 2017).

No ano de 1967, por meio da lei nº 5.379, de 15 de dezembro, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) a fim de prover a alfabetização funcional e a educação de adolescentes e adultos. Gadotti e Romão (2005, p.4) asseverma que o Mobral foi uma das

militar” foi sucedida pelo General Emílio Garrastazu Médici. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juntas-militares>. Acesso em: 30 out. 2021.

⁴⁵ Infere-se uma grande semelhança com a realidade estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, logo, influenciando na estrutura e no volume de horas do Ensino Médio, e, por conseguinte, começou a ser conhecido e debatido como "Novo Ensino Médio". Em especial, nos anos 2019, 2020, 2021. Será que estará o Brasil revivendo o processo dos anos 70?

⁴⁶ Aqui, permite-se fazer um chiste, na acepção Floydiana, pois o ensino técnico do período de exceção se parece muito com os itinerários formativos nos quais o estudante vai escolher a área que deve seguir.

campanhas de maior expressividade, em relação à educação de jovens e adultos, implantadas no Brasil, pois promovia a educação a “qualquer idade ou condição, alcançáveis pelos recursos audiovisuais, em programas que assegurem aferição válida dos resultados” visando que um cidadão “fosse alfabetizado para facilmente receber as informações e desempenhar corretamente seu papel na sociedade e no desenvolvimento”. Por conseguinte, o ensino supletivo foi oficializado mediante a lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, possibilitando que as aulas fossem ministradas “em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971, p. 6.377).

3.7.2 A LDB de 1971

Em 11 de agosto de 1971 foi aprovada a Lei nº 5.692⁴⁷ que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, alterando a estrutura do ensino com a unificação do curso primário e o ginásio num único curso de 1º grau, com oito anos de duração. Nessa esteira, o ensino profissionalizante foi todo transferido para o 2º grau, “exigência coerente com o discurso militar do almejado Brasil-potência, revelando uma tendência produtivista da educação, alinhada ao sistema capitalista que fazia parte da aceleração econômica brasileira” (PILETTI, 2010, p. 122-123).

A Lei elenca, nos artigos 24, letras “a” e “b”, e 25, parágrafos 1º e 2º, a criação do ensino supletivo, visando:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- 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.

[...]

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

⁴⁷ O período militar não se caracteriza somente pelo autoritarismo, mas também pela realização de reformas institucionais na educação sob a Lei nº 5.540/68 que se refere à Reforma do Ensino Superior, e sob a Lei nº 5.692/71 que diz respeito à Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Logo, o Estado Militar nesse período está disposto a se fazer obedecer, estabelecendo por suas próprias razões, formas de dominação baseadas numa organização racional em que a administração é necessária na manutenção da ordem pública. Assim, as reformas educacionais realizadas nesse período foram efetivadas no interior dessa complexa e conflitante máquina administrativa.

§ 2º 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 (BRASIL, 1971).

Nesse sentido, depreende-se da compreensão do artigo 25, caput, que a LDB de 1971, ao implantar o Ensino Supletivo, dedicou um capítulo à Educação de Jovens e Adultos, pautado sob o prisma tecnicista, representa a posição ideológica do Estado, diante de uma “solução técnica” de educação, fulcrada na eficiência e na produtividade, buscando compensar a partir desses construtos, um legado secular de dever do Estado em garantir a educação de adolescentes e adultos como direito. Desse modo, para Bruno (2014), essa concepção de Ensino Supletivo, no que se refere à educação de jovens e adultos, a partir da Lei, pretendia:

[...] restringia-se à educação compensatória, de reposição de conhecimentos àqueles que não estudaram na idade própria, reduzindo o conceito de educação apenas às vivências escolares, desconsiderando as especificidades e experiências de vida do jovem e do adulto (BRUNO, 2014, p.6).

Em relação ao aspecto da individualização e instrução programada da modalidade de educação não-presencial (rádio, televisão, correspondência e outros meios), Di Pierro, ao discorrer sobre a temática normatizada no parágrafo 2º do artigo 25, evidencia:

Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecurços, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão (DI PIERRO, 2005, p.1117-1118).

Por derradeiro, é tácito que a legislação educacional militar tratou a educação de forma reducionista, afinada ao modelo educativo que sofreu influências do mercado de trabalho a época. Dito isso, desvela-se que a educação de jovens e adultos foi gestada, na legislação, para ter um caráter compensatório ou uma espécie de “doação” àqueles que não tenha seguido ou concluído a escolarização na “idade própria⁴⁸”, ensejando, portanto, tão somente o “mínimo” (ler, escrever e contar) necessário para que eles consigam ter condições de inserir-se no campo de trabalho.

Ademais, diante das possibilidades do acontecimento da educação supletiva em seus níveis de abrangência conforme enunciara a lei, várias propostas, constituídas e organizadas

⁴⁸ Terminologia utilizada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para designar as pessoas que não foram escolarizadas na idade/série convencionada.

de diferentes modos foram sendo implementadas no Brasil (SANT'ANNA; STRAMARE, 2020). Nesse contexto, é necessário destacar que a política de alfabetização de adultos via Mobral permaneceu concomitante à regulamentação, implantação e consolidação do ensino supletivo, tendo somente sido extinto pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, em substituição ao Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968:

Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL- instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (BRASIL, 1985).

Nesse documento, percebe-se ao mesmo tempo a extinção do Mobral e a criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos. Logo, aparece pela primeira vez, em documento oficial, a terminologia “Educação de Jovens e Adultos”. A EJA emerge dentro de um dispositivo legal que fomenta, simultaneamente, um programa de alfabetização e de educação básica. Dessa maneira, reafirma os sujeitos da classe proletária como “aqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente”, mantendo, como era no período da ditadura militar, a Fundação Educar (antes Mobral) ao lado do Ensino Supletivo - Decreto nº 91.980 – (BRASIL, 1985), que tão somente será substituído pela EJA, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Portanto, essa nova terminologia aparece como uma tentativa de se vincular a política educacional destinada aos trabalhadores à ideia de redemocratização do ensino. Embora os sujeitos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos, já fossem contemplados em lei (não em direito) pelas políticas de governo, somente a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, que versa no capítulo III, dos artigos 205 a 214 com o Título “Da Educação, da cultura e do Desporto”, tiveram inserido na lei esse “suposto direito” à educação.

3.8 A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ DE 1988

No dia 05 de outubro de 1988, após duas décadas de regime militar, foi promulgada uma nova Constituição legitimada pela população por meio de um processo constituinte, que ficou conhecida, portanto, como “Constituição Cidadã”. O texto constitucional de 1988 é o mais prodigioso de todas as Constituições no que se refere ao reconhecimento de direitos

fundamentais e garantias para seu efetivo cumprimento. Assim, o direito à educação está estabelecido entre os direitos sociais, no “caput” do artigo 6º, inferindo que são: “[...] direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988).

Sendo que a forma como deverá ser disciplinado, enquanto matéria constitucional, encontra-se no título relativo à Ordem Social, nos artigos 205 a 214, descreve o artigo 205 que a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família “ será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, depreende-se do *caput* que sua promoção tem como fins o desenvolvimento tanto da pessoa quanto da própria sociedade.

Lecionam Jaccoud e Cardoso Jr sobre a intervenção social do Estado:

“De fato, a Constituição de 1988 lançou as bases para uma expressiva alteração da intervenção social do Estado, alargando o arco dos direitos sociais e o campo da proteção social sob responsabilidade estatal, com impactos relevantes no que diz respeito ao desenho das políticas, à definição dos beneficiários e dos benefícios”. (JACCOUD e CARDOSO JR, 2005, p. 182).

Segundo Raposo (2005), a perspectiva da natureza pública da educação no texto constitucional de 1988 destaca-se pela tácita definição de seus objetivos e da forma pela qual o sistema educacional é sistematizado em sua tessitura legislativa. Isto posto, percebe-se a relevância dada pelo legislador à matéria, conforme observa Oliveira (1999), ao inferir que a Constituição Federal de 1988, no que tange à educação, diferencia-se dos textos constitucionais anteriores por apresentar abrangência e instrumentos jurídicos que garantam os direitos previstos.

Nesse sentido, Oliveira (1999) leciona que o ensino começa a ser especificado no artigo 206, sendo que, em relação à educação de jovens e adultos, expõe, diretamente, princípios norteadores no inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, por conseguinte, no inciso IX “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2020). Também depreende-se do texto a inovação frente aos anteriores ao incluir o inciso IX, a partir da promulgação da EC nº 108, de 26 de agosto de 2020, que originou-se da Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018, a qual alterou o art. 37 da Lei nº 9.394/96, dando-lhe nova redação, aduzindo que a EJA será destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria

e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a alteração dos dispositivos com a inclusão do inciso na Carta Magna vem a reconhecer um processo erigido desde V Conferência Internacional de Educação de Adultos/CONFINTEA, realizada na Alemanha, em 1997, assim como a VI CONFINTEA, realizada no Brasil, em 2009, que assentaram a busca de articulação entre os conceitos de educação e de aprendizagem ao longo da vida⁴⁹. Portanto, a educação deveria ser vislumbrada como uma “construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (BRASIL, 2009).

O detalhamento do direito à educação se dá no artigo 208, e será garantido e efetivado mediante:

- I - 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;
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
 § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 2009).

A EC nº 59, de 11 de novembro de 2009 alterou a redação do inciso I⁵⁰, eliminando a ambiguidade quanto à obrigatoriedade de frequentar a escola para os que não o fizeram no período regular. Moraes (2007) esclarece que a alteração da redação do dispositivo possibilita

⁴⁹ O conceito de educação ao longo de toda a vida ganhou impulso com o Relatório elaborado em 1996 para a UNESCO, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, denominado “EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR”, mais conhecido como Relatório Delors, em uma referência a Jacques Delors, que coordenou a equipe de especialistas que o elaborou. Nesse sentido, este documento considerava que a educação deveria se organizar, ao longo de toda a vida, em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (UNESCO, 1999).

⁵⁰ Esse inciso já havia sido foi modificado pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que assegurava a oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental em idade apropriada, que, por seu turno, inscrevia o mesmo texto da Carta de 1967, em referência ao art. 176 § 3º criava a possibilidade de restringir o acesso a pessoas fora da faixa etária dos sete aos quatorze anos (OLIVEIRA, 2005).

o caráter opcional ao aluno, no entanto, mantém o dever expresso do Estado de ofertar o acesso aos que a ele recorram. A respeito desse inciso, Moraes (2007) infere que a educação sendo obrigatória, precisa ser gratuita, pois, dada a pobreza da população que vive à margem das condições mínimas de sobrevivência, seria impossível universalizá-la de outra forma.

Assim, embora a existência de ambiguidades textuais, não há como olvidar a relevante expansão das responsabilidades públicas em relação à vida social, de maneira que o enfrentamento de problemas que antes ocorria no espaço privado passa a compor no rol de deveres e objetivos do poder público. Nesse contexto, a educação corresponde importante papel na promoção da justiça social, mobilidade social e diminuição das desigualdades. Mais do que isso, a educação constitui eficiente mecanismo de ação política (RAPOSO, 2005).

De outra banda, a omissão do Estado, em deixar de cumprir, em maior ou menor extensão, o texto constitucional, qualifica-se como comportamento revestido de inércia político-jurídica, caracterizando também o desrespeito à Constituição, ofendendo direitos que nela se fundam e a própria aplicabilidade dos postulados e princípios da Lei Fundamental. Logo, quando e se os órgãos estatais competentes vierem descumprir os encargos político-jurídicos que sobre eles incidem, comprometem com tal comportamento a eficácia e a integridade de direitos individuais e /ou coletivos impregnados de *status* constitucional, assim, colidindo com o artigo 208 da CF 1988, visto este se tratar de direito público subjetivo, revelando a preocupação do constituinte com a educação de adultos⁵¹ (PEREIRA; TEIXEIRA, 2007, p. 95).

3.8.1 A LDBEN de 1996 e as expectativas dos jovens e adultos

A Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDBEN, sob a perspectiva garantista, consolidou o dever-fazer do poder público para com a educação e, em particular, para com o ensino fundamental. Desse modo, o ensino proposto pela nova lei da educação efetiva o objetivo maior do ensino fundamental, a saber, proporcionar à população formação básica para que cidadania possa ser exercida.

Em relação à EJA, o texto normativo educacional incorporou a mudança conceitual dessa modalidade, ao alterar a expressão “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e

⁵¹ A configuração do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 revela a preocupação com a educação de adultos, visto que, na década de 1980, 25% (25. 891.655) da população das pessoas acima de 15 anos são consideradas analfabetas no Brasil. Logo, a população brasileira na faixa de idade em comento na década em que foi editada a CF/1988 era de 57,68 % do total de 146.606.705 habitantes. (INEP, Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2014).

Adultos” (SOARES, 2002, p.12). Assim, para Soares (2002), não foi tão somente um avanço sob o viés terminológico, contudo, de sentidos que são evocados, pois o termo ensino se remete à instrução, restringindo-se aos métodos de ensino tecnicistas da década de 70. Já o termo educação amplia o conceito ao compreender diversos processos de formação, porém, apesar da inovação, ainda mantém preceitos neoliberais que arrazoavam que a educação escolar deveria formar uma massa trabalhadora capaz de se adaptar às exigências do mercado de trabalho.

Grosso modo, a norma estabelece no artigo 38 a redução da idade mínima (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio) para prestar exames supletivos, o que permite associar algumas situações que decorrem da supletivação, como: impacto negativo na qualidade da EJA àqueles que já estão em atraso no processo de aprendizagem, aumento no ingresso de adolescentes na EJA, aumentando a diferença geracional e potencializando a heterogeneidade já existente ao possibilitar conflitos por incompatibilidade com o ritmo e perfil dos jovens. Nesse sentido, como consequência, estimula-se ao abandono da vivência de processos pedagógicos visando tão somente a certificação. Logo, percebe-se que a Lei ° 9.394/96 trata da temática relacionada à EJA, contudo, de modo parcial, em detrimento à educação fundamental das crianças, pois todas as propostas de inclusão dos “excluídos”, como jovens e adultos sem (ou com pouca) escolaridade, não foram contempladas (SOARES, 2002).

Assim, percebe-se que a Lei, apesar de existente, e das inúmeras alterações⁵² que passou durante seus 26 anos de existência, algumas já citadas no tópico anterior, parece não ter encontrado o diapasão necessário àqueles que nunca tiveram a oportunidade da escolarização ou àqueles que não fazem parte do setor produtivo da sociedade, logo, excluídos do compromisso político-social, ressaltados no art. 37, seção V:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

⁵² Lei nº 11.741/2008, Lei nº 12.061/2009, Lei nº 12.796/2013 e Lei nº 13.632/2018.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Portanto, evidentemente, os fatores sociais e políticos são apontados como relevantes para explicar o fracasso⁵³ da alfabetização de adultos, e, a nesse sentido, a vontade política seria crucial para que mudanças fossem geridas. Desse modo, a partir desse movimento antagônico de ideias, gestaram-se ações mobilizadas pelo governo federal e pela sociedade civil, que, no início do século XXI, a fim de melhor atender e garantir o direito à EJA pública, restaram na edição de normatizações e na realização e organização de pautas necessárias a serem discutidas pela sociedade organizada.

Destarte, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que a EJA deve ser ofertada em modalidades adequadas, cursos e exames supletivos, cursos presenciais ou a distância, “aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (BRASIL, 1996). Entretanto, é a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que, em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a), passa a entendê-la como modalidade da Educação Básica:

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional (BRASIL, 2000b).

Essa resolução se baseia no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a) e vem sendo considerado um instrumento de valorização da EJA, por reconhecê-la como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidade e funções específicas”, além de instituir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000a, p.5).

Observa-se no esquema a seguir, as três funções da EJA, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

⁵³ Conforme dados estatísticos do IBGE no Censo 2000, o Brasil contava com uma população analfabeta, entre 15 anos ou mais, da ordem de 16.294.889 habitantes, tendo uma taxa de analfabetismo equivalente a 13,63% da população total.

Quadro 1: Funções da EJA

Função Equalizadora	Função Reparadora	Função Qualificadora
Vinculada à concepção de trabalho, considera que os alunos da EJA possuem o seguinte perfil: “[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, subrepresentados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 2000, p. 9)	“[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida” (BRASIL, 2000, p.7 <i>apud</i> SESI; UNESCO, 1999, p. 23).	Ligada à concepção de Educação ao Longo da Vida, “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11). Para justificar sua posição, o relator apresenta um excerto do Relatório Jacques Delors para a UNESCO, produzido pela Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI: “Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo, ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros” (BRASIL, 2000, p. 11 <i>apud</i> UNESCO, 1996, p. 89).

Fonte: O autor (2021).

Dessa maneira, historicamente, percebe-se que a construção da EJA perpassa ações que se confundem entre o Estado e suas funções, que, segundo Moll (2012, p. 203), tem feito com que não se estabeleça um *continuum* em relação aos variados programas implementados na área de jovens e adultos. Nesse contexto, é mister frisar que o Estado reconheça que a EJA é o construto social que permite o exercício da cidadania como condição para a participação desses sujeitos, de forma plena, na sociedade. Logo, o Estado, ao isentar-se e ausentar-se do seu papel de motor das políticas públicas educacionais, adentrará ao campo da responsabilidade jurídica frente ao direito público subjetivo adquirido constitucionalmente por estes sujeitos.

3.9 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO: apontamentos teórico-jurídicos

Os princípios de qualquer ordenamento jurídico transmitem a ideia de condão do núcleo que alicerça a si mesmo. Como vigas mestras de uma robusta construção arquitetônica funcionam como bases de um sistema que mantém a eficiência das normas jurídicas, de modo que se elas apresentarem preceitos que se desviam do rumo indicado, imediatamente estes tornar-se-ão inválidos. Assim, é inegável que as normas constitucionais que norteiam o direito à educação, encontram-se alicerçadas nos princípios. Portanto, ao analisar o artigo 208, inciso I da Constituição Federal, que estabelece o ensino fundamental obrigatório e gratuito, ao mesmo tempo em que o parágrafo primeiro o proclama como direito público subjetivo,

garantindo assim a sua aplicação imediata, bem como a incontestável tutela jurisdicional, percebe-se a notoriedade de sua efetividade. Porém:

Nenhuma lei é capaz por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infraestrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam. (ROMANELLI, 1998, p.179).

Nesse sentido, depreende-se dessa citação que as leis – em toda a sua amplitude de interpretação hermenêutica - por si só, não efetivam direitos, pois sua eficácia depende muito mais de quem as executa e, com qualidade. Para situar a temática, fez-se necessário apontar aspectos do desenvolvimento histórico-legal da educação no Brasil, bem como as definições teóricas- conceituais nos tópicos anteriores, objetivando, assim, contextualizar para após, em um movimento reflexivo, construir o suporte para as análises e considerações apresentadas no decorrer deste tópico, a partir do olhar do Direito, demarcado pelo deslocamento histórico que se reflete sobre as principais reformas educacionais ligadas à EJA ou à alfabetização de adultos, e discutindo sua necessidade pela historicidade, (des)legitimação e resistência. Assim, ao contextualizar-se essa trajetória de ações, de avanços e de recuos descontínuos permeados por contradições da sociedade capitalista colonial, republicana e contemporânea, perceber-se-ão as marcas ideológicas que a estruturam na história, na legislação e nos sujeitos da EJA e que indicam proximidades e distanciamentos para que o direito à educação não seja atendido substancialmente (DI PIERRO, 2001).

A educação, não conceitualmente, mas essencialmente, refere-se a um movimento social devido a sua característica de almejar a transformação da realidade de seus sujeitos (professores, alunos, comunidade escolar), ultrapassando assim, o espaço escolar. Esse conceito de educação, pontualmente social, embora de aparência utópica, é o que constitui o cerne e confere à EJA, além de um espaço de resistência e concentração de potencialidades, sua característica mais marcante, a emancipação de seus sujeitos educandos. Dessa maneira, depreende-se que, para alcançar essa emancipação, a educação de jovens e adultos constitui-se de práticas e reflexões que envolvem um universo pedagógico de processos formativos e de

iniciativas que associam a prática e teoria, potencializando a qualificação profissional, a formação político-cultural para a atuação em suas comunidades, logo espalhando-se enquanto prática educacional além dos espaços escolares (DI PIERRO, 2001).

Ao demarcar a EJA como potência de emancipação social de seus atores, pontua-se a sua relevância no cenário político, que segundo Haddad (1992), liga-se diretamente aos movimentos sociais oriundos das camadas populares, excluídos do desenvolvimento e da esfera educacional brasileira. Logo, a EJA abriga em sua dinâmica pedagógica uma educação aqueles que tiveram oportunidades educacionais desiguais derivadas da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí advindas. Trata-se, portanto, de uma questão de classe que os jovens e adultos educandos trazem para dentro dessa modalidade de ensino e que faz com que ela se inscreva em uma posição enunciativa composta por discursos políticos e ideológicos que definem seu contexto a partir de tensões e conflitos. Assim, é o que a caracteriza como uma modalidade de ensino com especificidades, metodologia e público que lhe conferem identidade própria, portanto, sujeitos de garantias irrevogáveis das instâncias dos direitos sociais.

A heterogeneidade, tão peculiar e tão cara aos sujeitos da EJA, faz com que o espaço da diversidade existente nessa modalidade seja o lugar de riqueza social e cultural advinda de histórias de vida singulares, de memórias e representações ímpares que preenchem o dia a dia da EJA e, que, por conseguinte, necessitam de “escolas” e outros cenários que preencham, atendam e entendam suas particularidades. Desse modo, o sujeito da EJA, considerado como um ator social em constante processo de transformação e, portanto, inacabado, precisa ter assegurado o direito público subjetivo à educação que lhe possibilite uma condição de perspectivas a serem alcançadas que se efetivem ao longo de sua vida (FURTER, 1981; SILVA, 2004; SOUSA, 2007, 2008; CORDEIRO, 2009).

3.9.1 Todavia, em que consiste, afinal, o direito público subjetivo em nosso contexto constitucional?

Jellinek (1910, p.10 *apud* DUARTE, 2004), jurista alemão, cujos estudos publicados em 1892 se consubstanciam em um marco em relação à temática, conceituou-a como "a potência da vontade humana que, protegida e reconhecida pela ordem jurídica existente, tem por objeto um bem ou interesse". Logo, depreende-se da lição jellinekiana que tal direito consiste em uma capacidade reconhecida pelo Estado ao indivíduo, decorrente de sua especificidade como membro

da sociedade e que se materializa no poder estatal de colocar em movimento as normas jurídicas que visam o interesse dos indivíduos de uma sociedade. Grosso modo, o direito público subjetivo confere ao indivíduo – ente social e sujeito de direitos - a possibilidade de transformar a norma jurídica⁵⁴ (direito objetivo) geral e abstrata, que contida no ordenamento jurídico do Estado, em direitos que lhe sejam possuídos e exercidos como próprios, a saber, direitos subjetivos.

No entanto, embora o direito público subjetivo configure-se como instrumento de controle da atuação do Estado, pois reconhece ao indivíduo titular de seu direito um poder de exigência em face do Poder Público a executar o estatuto do seu dever (fazer, dar, prover, estabelecer, criar, entre outros) à prestação devida, e, nesse sentido, um reconhecimento devido de um bem necessário à vida de alguém. De outra banda, a partir da interpretação deste conceito, o judiciário começou a reconhecer situações jurídicas nas quais o Estado também tem o dever de não fazer, não prover, não criar, não estabelecer, entre outros, em benefício de um particular. Assim, como todo direito cujo objeto de apreciação é uma prestação de outrem, supõe-se um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor (conduta negativa), agindo arbitrariamente, desrespeitando os parâmetros legais estabelecidos (BARROSO, 2009; BONAVIDES, 2001).

Consequentemente, no contexto das Constituições do Estado Social, assim como acontece com a nossa Carta Magna de 1988, que incorporaram um rol de direitos sociais, constata-se que o grande desafio para o cumprimento das normas estabelecidas no texto constitucional é conter a inércia do Poder Público no dever de realizar prestações previstas. É necessário inferir que as pretensões de dever constantes no texto magno-social são políticas públicas que se originaram de lutas e resistências e que reconheceram os direitos sociais. Portanto, o controle jurisconstitucional das condutas de atuação do Estado não está mais tão somente adstrito à exigibilidade de uma conduta negativa e ao estrito cumprimento das normas legalmente estabelecidas. Entretanto, volta-se ao fiel cumprimento dos objetivos tipificados no texto constitucional no rol dos direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros previstos no artigo 6º⁵⁵ da CF/1988, bem como a realização destes por meio da implementação de sistemas públicos adequados que os comportem (BARROSO, 2009; BONAVIDES, 2001).

⁵⁴ Para Norberto Bobbio (2004), as normas jurídicas gerais se relacionam com o seu receptor normativo, definindo “geral” como aquela que é dirigida a um conjunto de sujeitos indeterminados, ou seja, à coletividade. Neste contexto, ela regula a conduta de pessoas indeterminadas, no entanto, sem individualizar o sujeito da relação jurídica à qual se pretende estabelecer. Exemplo: associações de classe (regula-se o coletivo de associados de pessoas indeterminadas, contudo sem individualizar os sujeitos). Abstração e concretude, para o Direito, referem-se, à primeira, quando aplicáveis a todas as situações que se subsumirem, enquadrarem-se à norma, e não apenas a um específico caso concreto, ou seja, é o “dever-ser”, “dever-fazer”, ou “dever-deixar-de-fazer” em espaço e tempo para várias situações possíveis, a saber, p. ex.: infrações de trânsito (o motorista tem o dever-deixar-de-fazer, de cometer). Em relação à segunda quando não são prescritas para um indivíduo específico, mas para todos os que se enquadrem na regra, como, p.ex. o indivíduo cometeu a infração de trânsito (abstrata) será penalizado (enquadrado – concretude) de acordo com a previsão legal (BOBBIO, 2004).

⁵⁵ Os direitos sociais estão, em grande parte, previstos no art. 6º da Constituição Federal: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (BONAVIDES, 2001).

No entanto, quando a Constituição reconhece, de modo tácito, um direito social como um direito público subjetivo, e, nesse sentido, como fez ao ter reconhecido a educação com tal relevância jurídica e, mais amiúde, como o ensino obrigatório e gratuito (cf. art. 208, § 1º da CF/88), quais as conseqüências práticas advindas com essa legitimação? Será um reconhecimento de um direito a uma pretensão individual (uma vaga na escola), ou à realização de políticas públicas para uma coletividade? Ademais, sobretudo quando a CF confere imenso prestígio à educação e à garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (artigo 208, inciso V, da CF)?

Ora, questionamentos que são fáceis de responder a partir de seu reconhecimento, em primeiro lugar, como direito e, conseqüentemente, como direito público e subjetivo, pois o ensino obrigatório e gratuito é um direito social e o seu objeto não é, simplesmente, uma prestação individualizada, mas sim a concretização efetiva de políticas públicas, sendo que sua titularidade se estende aos grupos vulneráveis, e, nesse sentido, são titulares desse direito os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, é necessário aduzir que o direito à educação não se reduz somente ao direito do indivíduo de cursar a EJA e, usando do discurso populista, para alcançar melhores posições que oportunizem vagas de emprego dignas e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento econômico da nação brasileira. O escopo é e deve ser muito mais abrangente, porque transpõe pretensões meramente coloniais. Ou seja, ter direito à educação, e, principalmente, ser titular do direito à educação de adultos é ser sujeito de direito de políticas públicas e de ações governamentais que lhe legitimem e lhe ofereçam condições plenas que promovam o desenvolvimento de suas capacidades individuais, sem que jamais sejam limitadas tais condições às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte imensurável de crescimento e inesgotável de capacidades para a sua expansão intelectual, física, espiritual, moral, criativa e social⁵⁶. Portanto, o sistema educacional, principalmente depois de 1988, deveria, em tese, proporcionar oportunidades de desenvolvimento em macrodimensões, preocupando-se em fomentar valores que dialoguem com o respeito aos direitos humanos e a tolerância, à diversidade, à inclusão, e, evidente, que vislumbrassem, a priori, a participação social na vida pública, sendo agentes e sujeitos de mudanças, sempre em condições de liberdade, dignidade e equidade. Assim, no Estado Social de Direito⁵⁷, a proteção do direito individual faz parte do bem comum (COMPARATO, 1998).

⁵⁶ O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 dispõe, em seu caput: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando *ao pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" - Grifos nossos .

⁵⁷ Conforme Di Pietro (2019), consolida-se, após a Segunda Guerra Mundial, o **Estado Social**, também chamado Estado do Bem-Estar, Estado Providência, Estado do Desenvolvimento, **Estado Social de Direito**. DE acordo com a autora, não mais

Entretanto, o grande problema, hoje, não se assenta na fundamentação e no reconhecimento da exigibilidade do direito à educação, mas sim na interpretação do atual sentido e dos deslocamentos dele diante de um signo jurídico, que, embora tenha surgido para resguardar os valores marcadamente individuais do direito em comento, inscreve-se em um novo contexto discursivo. Portanto, uma compreensão adequada do direito público subjetivo deve considerar os parâmetros que consubstanciaram a atual Constituição brasileira, e, notadamente, o modelo de Estado erigido que pressupõe a adoção de ações intervencionistas na área social e abrangem a elaboração e implementação de políticas públicas eficientes orientadoras da atividade estatal (COMPARATO, 2007).

Ressalta-se que, se essas medidas de intervenção e participação forem negadas ou silenciadas, pois, infelizmente, o Poder Público não organiza sistemas adequados que atendam à demanda dos grupos mais despidos de poder, das minorias, daqueles que se encontram à parte, ainda que sejam uma grande fatia de um todo, deve-se almejar proteção jurídica a fim de corrigir esta situação. Portanto, o direito público subjetivo, quando utilizado para proteger um bem com características de dualidade (individual e social), deve, assim, prestar-se à exigibilidade de políticas públicas por parte de seus demandantes.

Pontes de Miranda (2000, p. 88), em seu Curso sobre a Teoria Geral do Direito, traz uma lição que, em relação à educação, nesse momento, vale a pena explorar, principalmente na distinção existente entre direitos e garantias, ou seja, "os direitos representam só por si certos bens, as garantias destinam-se a assegurar a fruição desses bens". Nesse sentido, o jurisconsulto⁵⁸ quis inferir, resumidamente, que o direito público subjetivo, em si, não traz garantias, *stricto sensu*, de que o poder público possibilitará o acesso global à educação básica, ainda que se constitua como instrumento jurídico protetivo deste modelo, e constitua um direito social. Na concepção polissêmica da definição de "garantia", principalmente em sua inscrição no discurso político, pode-se incluir, no caso da educação (aqui, outra palavra polissêmica), a consideração de certos princípios, como o da obrigatoriedade do ensino (no sentido de imposição de um dever-fazer do Estado) e o da sua gratuidade em estabelecimentos oficiais (dever-ser), além da vinculação constitucional de receitas (dever-manter). Assim, esse conjunto de princípios deve ser

se pressupõe a igualdade entre os homens, conforme se afirmava na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, afirmava, logo no art. 1º, que "os homens nascem e são livres e iguais em direitos"; assim, depreende-se a lição de Di Pietro que a pós-revolução Francesa e pós-guerras (1ª e 2ª grandes guerras mundiais) que a aplicação dessa norma havia produzido profundas **desigualdades sociais**. Atribui-se então ao Estado, em sua nova concepção, a missão de buscar essa igualdade; para atingir essa finalidade, o **Estado deve intervir na ordem econômica e social para ajudar os menos favorecidos**; a preocupação maior desloca-se da liberdade para a igualdade. (DI PIETRO, 2019) - Grifos nossos.

⁵⁸ Indivíduo de grande conhecimento jurídico, esp. aquele que dá consultas e emite pareceres sobre questões do direito; jurisprudente, jurista. Dicionário Priberam.

interpretado tão somente como garantias pelo poder público, a fim de assegurar a fruição do direito à educação.

Em um volver histórico na legislação pátria, percebe-se que desde o regime militar, o dispositivo previsto no art. 176 da EC de 1969⁵⁹ já estabelecia, de forma explícita, a educação como um dever do Estado. No entanto, a vinculação de recursos para que os estudantes se mantivessem na escola não constava na referida, sendo assim, introduzida em nosso sistema jurídico somente 14 anos depois, no ano 1983, por meio da Emenda Calmon⁶⁰, que foi regulamentada somente em 1985, após o movimento de Diretas Já. Com relação à gratuidade e acesso universal ao então chamado ensino primário, este princípio do dever-fazer do Estado já estava presente na EC de 1967, que manteve o disposto na Constituição de 1946. A gratuidade é um corolário da obrigatoriedade do ensino imposta aos Poderes Públicos.

O que se pretende demonstrar a partir desses movimentos narrativos é que alguns dos dispositivos elencados em nossa Constituição – cidadã - como, por exemplo, o art. 205, *caput* da CF/88 "a educação, direito de todos e dever do Estado (...)" e o art. 208, I " educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria", inserido pela EC nº 59, de 11 de novembro de 2009 são análogos aqueles previstos na EC de 1969⁶¹. Dessa maneira, tais dispositivos, independentemente das condições ontológicas do direito público subjetivo, já seriam suficientes para denotar pretensões aos indivíduos em face das Políticas Públicas de Educação.

Na realidade, o fato de a Constituição de 1988 ter enunciado expressamente o direito público subjetivo como regime específico do direito às políticas públicas de ensino conferiu aos indivíduos, irrecusavelmente, uma pretensão e uma ação para exigirem seus direitos. Logo, diferenciando-se em relação àquela do regime anterior, em que os parâmetros do modelo de Estado Social não estavam previstos, nem para incluir políticas públicas, visto que um Estado Social de Direito não faz parte de um Regime Ditatorial Militar.

⁵⁹ Com a assinatura da Emenda Constitucional nº 1, em 17 de outubro de 1969, foi afinal concretizada a reforma da Constituição de 1967, sustada até então pela doença de Costa e Silva. Essa Carta, se comparada com a de 1967, aprofundou o retrocesso político do país, incorporou ao seu texto medidas autoritárias dos Atos Institucionais, consagrando a intervenção federal nos Estados, a cassação da autonomia administrativa das capitais e de outros municípios, a imposição das restrições ao Poder Legislativo e a ampliação das medidas restritivas da Constituição de 1967. Enfim, a Constituição de 1969 não favorecia o ideal dos Direitos Humanos.

⁶⁰ § 4º - Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 24, de 1983)

⁶¹ Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. § 1º (...); § 2º (...) § 3º (...) I – (...); II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais; III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos.

Na leitura de Luiz Roberto Barroso (2009), quando da efetivação dos direitos sociais pela via do Judiciário, por meio da utilização de remédios constitucionais (garantias processuais), o que se discute, na realidade, são os limites do jurídico em oposição ao campo reservado à esfera política. Afirmar que a busca pela plena efetivação de direitos sociais implica a necessidade da não omissão do Judiciário em face das demandas que envolvem a implementação de políticas públicas coloca-nos, necessariamente, em conflito com uma das tradições mais arraigadas na cultura jurídica brasileira. Isso porque, para além da questão que envolve a alegada "preservação da separação dos poderes", há, ainda, o ideal de "neutralidade axiológica" nas teorias e de "isenção política" nas práticas jurídicas.

Do que foi exposto até o momento, pode-se inferir que o Executivo, mesmo tendo implementado políticas públicas a fim de garantir o acesso à educação, ainda persiste em estratégias curriculares que levam o aluno à evasão por falta de boa execução administrativa. Nesse sentido, a dimensão social do direito conquistado somente se realiza quando a coletividade exige o cumprimento de políticas públicas, derivadas de interesses que transcendem o objeto das singularidades do sujeito titular de direitos. Assim, a partir da ampliação do objeto e da titularidade da figura do direito público subjetivo, poder-se-á abranger a totalidade de políticas públicas, aqui entendidas como o conjunto de ações que o Poder Público deve realizar, visando o efetivo exercício da igualdade/equidade, base de toda ordem social (FRISCHEISEN, 2000, p. 58).

Portanto, frisa-se que o *leitmotiv* dessa seção é a busca de elementos que contribuam na reflexão ao enfrentamento dos desafios da consolidação da educação de jovens e adultos trabalhadores como direito de todos, haja vista o reconhecido direito constitucional já percorrido até aqui, e da educação profissional também como espaço de formação humana. Logo, essas duas concepções, com as quais se coaduna a presente seção, encontram-se amplamente discutidas, entre autores do extenso campo teórico (pedagógico e ou histórico) da EJA, sendo que não serão aqui retomadas literalmente, mas cabe ressaltar que contribuíram para a análise do que até aqui foi discutido enquanto projetos políticos educacionais e legitimidade histórica, além do tensionamento sobre os sentidos que foram produzidos em larga escala histórico-educacional⁶².

Desse modo, a CF/88 reconhece que o direito à Educação de Jovens e Adultos é direito público subjetivo e que em caso de descumprimento do dever de ofertá-lo a autoridade competente será responsabilizada. Conforme observa Cury (2002):

⁶² Nesse sentido, segundo Di Pierro *et al.* (2001), a EJA se distingue, na concepção e no modo como se identificam em suas práticas pedagógicas as especificidades dos seus sujeitos educandos (jovens e adultos) diante dos demais sujeitos profissionais da educação, dos demais processos didático-metodológicos existentes. Assim, infelizmente, algumas concepções restritas percebem a EJA sob um viés marginal e figurativo, que indissocia os aspectos políticos, culturais e pedagógicos existentes na modalidade.

“Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. [...] O sujeito deste dever é o Estado sob cuja alçada estiver situada essa etapa da escolaridade. O direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo (dever do Estado) e o subjetivo (direito da pessoa). Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo sendo negado”.

Essa explicitação quanto à subjetividade do direito à educação constitui importante inovação apresentada pela CF/88. O texto de 1967, alterado pela EC nº 1 de 1969, reconhecia o direito à educação como mero direito objetivo, representando apenas características de direito declarado (CURY, 2002). O não reconhecimento explícito da educação como direito público subjetivo nos textos constitucionais anteriores gerava extensos debates jurídicos a esse respeito (OLIVEIRA, 1999). Com a vigência da Lei Maior de 1988 não resta dúvida sobre o acesso ao ensino obrigatório e gratuito a que qualquer pessoa que cumpra os requisitos legais tem o direito público subjetivo, não existindo possibilidade alguma para que o Estado lhe negue a solicitação, posto que o direito é protegido por expressa norma jurídica constitucional (CRETELLA JR., 1993).

A fim de fornecer mais visibilidade às configurações da Educação de Adolescentes e Adultos bem como à EJA nas Constituições brasileiras, apresenta-se o quadro 2, que segue:

Quadro 2: Educação de Adolescentes e Adultos e da EJA nas Constituições Federais.

Constituição	Dispositivo Legal em relação à educação	Enunciado do dispositivo Constitucional em relação à educação	Dispositivos constitucionais e infralegais derivados em relação à EAA e à EJA
1824	Art. 179, inc. XXXII e XXXIII	Art. 179 [...] XXXII - A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos .	- Decreto nº 1.331- A, de 17 de fevereiro de 1854 Art. 71. [...] Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias da instrucção primaria duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem (BRASIL, 1854). - Decreto n. 7.031 - A, de 6 de setembro de 1878 Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matrículas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos (BRASIL, 1878) - Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879 - Art. 8º, inciso IV -Crear ou auxiliar nas provincias

			<p> cursos para o ensino primario dos adultos analfabetos; (BRASIL, 1879).</p>
1891	<p> Art. 35, incisos II, III e IV e Art. 72 §6 e §7</p>	<p> Art. 35 – [...] 2º) animar no Pais o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal;</p> <p> Art. 72 - [...] § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos;</p>	<p> - Decreto nº 330 – de 12 de abril de 1890. Art. 3º As escolas regimentaes são destinadas a ministrar ensino primario sufficiente às praças de <u>pret</u>⁶³ do Exercito, intrução elemental do soldado e a especial a cada arma e correspondente ás diferentes gradações até á de sargento (BRASIL, 1890) – Grifo meu.</p> <p> - Decreto nº 10198 – de 30 de abril de 1913. Art. 1º As Escolas Regimentais tem por fim: a) Ministrar as primeiras letras aos praças analfabetos (BRASIL, 1913);</p> <p> - Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925</p> <p> - Art. 24. O Governo da União, com o intuito de animar e promover a diffusão do ensino primario nos Estados, entrará em accôrdo com estes para o estabelecimento e manutenção de escola do fererido ensino nos repectivos territórios. Art. 25. Os accôrds obedecerão ás seguintes bases [...] Art. 26. [...] Art. 27. Poderão ser creadas escola nocturnas, do mesmo carater, para adultos, obededecento ás mesmas condições do art. 25.</p>
1934	<p> Art. 149, 150 § único letra “a” e 152</p>	<p> Art. 150. [...] a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos ;</p>	<p> - Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931 (Criou o CNE);</p> <p> - Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936 (Regulamenta o CNE)</p>
1937	<p> Art. 125, 128 ao 134 e 180</p>	<p> Art. 130. O ensino primario é obrigatorio e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados [...];</p>	<p> - Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945 (Fundo Nacional de Ensino Primário-FNEP);</p> <p> - Decreto-lei 8.529, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) [...]; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.</p>
1946	<p> Art. 5º, inciso XV, letra “d” e artigos 87 item 1, 166 a 175</p>	<p> Art. 166: A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana;</p> <p> Art. 168 – [...] I – O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – O ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III – As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes.</p>	<p> - Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946</p> <p> - Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes: 1. [...]; 2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomadas uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.</p> <p> - Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959 Art. 3º A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos terá por objetivos: a) a escolarização, em nível primário, onde fôr mais aconselhável, de adolescentes e adultos, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro; e, b) o aproveitamento efetivo de radiodifusão na educação.</p> <p> - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Art. 27. 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</p>

⁶³ O termo “Praça de pret” não se refere à graduação e sim a forma como eram remunerados todos os Praças do Exército ou das forças auxiliares dele, ou seja, a força pública que recebiam vencimentos previamente, o que dá sentido ao termo “pret”, conforme o Regulamento da Força Pública de 1862, art. 27, que estabeleceu as normas referentes à Força Pública, tais como estrutura, vencimentos, inclusão, disciplina, escrituração, fardamento, serviço de saúde, e outros aspectos, a saber: “O pagamento dos Oficiais inferiores, cabos, cornetas e Soldados, será feito nos dias 10, 20 e último de cada mês, por pret assinado pelo Comandante, selado com sinete do corpo e rubricado pelo Presidente da Província” (BRASIL, 1862).

			<p> cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.</p> <p> Art. 99. 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 do regime escolar. Parágrafo único. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos.</p> <p> Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961 Art. 8º [...] a) o Ministério da Educação e Cultura especialmente pela Campanha Nacional de Educação Rural, pela Campanha Nacional de Educação de Adultos pela Campanha Nacional de Merenda Escolar, pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo e pelo Sistema Radioeducativo Nacional;</p> <p> - Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964.</p>
1967	Art. 168, § 3, inc. II	Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 1º - [...]. § 2º - [...]. § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - [...]; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais .	<p> - Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos (BRASIL, 1967).</p> <p> - Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968. Art. 2º. Para a consecução de seus fins, a fundação organizará serviços específicos, celebrará quaisquer ajustes com entidades ou autoridades [...] contará com os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, os quais, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos [...] (BRASIL, 1967).</p>
1969	Art. 176 e 178.	Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola .	<p> - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: 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.</p> <p> - Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985 Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (BRASIL, 1985).</p>
1988	Art. 205 e 206	Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	<p> - Portaria nº 489 de 18 de março de 1993 – [...] cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 1993, p. 12);</p> <p> - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Art. 4º [...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com</p>

	<p>Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.</p>	<p>características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola, e, Art 37, § 1 (BRASIL, 1996);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 - Art. 3º [...] § 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004); - Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 - Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto (BRASIL, 2006). - Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 - Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007); - Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Art. 1º O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais. - Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 - Art. 14. O Projovem Campo - Saberes da Terra tem como objetivo elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, na forma do art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento (BRASIL, 2008). - Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 - (Art. 37 [...] § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 2008); - Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 - Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente: I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2011); - Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 - "Art. 5º [...]§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica (BRASIL, 2013) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - 3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da
--	--	---

		<p>escola e com defasagem no fluxo escolar (BRASIL, 2014);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 “Art. 24. [...] § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º (BRASIL, 2017); - Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 - instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017); - Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018 - "Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018); - Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 - Art. 6º [...] IV - alunos da educação de jovens e adultos; V - jovens e adultos sem matrícula no ensino forma (BRASIL, 2019); - Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância (BRASIL, 2021).
--	--	---

Fonte: O Autor (2021).

Nesse contexto, o que se observa é que o estabelecimento da Educação de Adolescentes e Adultos e da EJA no Brasil ocorreu de modo gradual, a partir de inúmeros dispositivos político-ideológicos e de esforços de educadores, além de demandas da sociedade civil organizada. Destarte, estes organismos amparados por normatizações, ora buscavam potencializar a massa trabalhadora diante de um surto contínuo de desenvolvimento industrial, ora dar condições de autonomia e emancipação a uma grande parcela da população que não tinha acesso à educação. Desse modo, a EJA, historicamente, constituiu-se como uma modalidade educativa que transpassa os limites do processo de escolarização formal, abarcando as aprendizagens realizadas ao longo de toda a vida e que se orienta para a inclusão de milhões de jovens e adultos que não puderam iniciar ou completar os estudos na educação básica, logo fazendo frente à exclusão e à desigualdade social.

Com o propósito de fornecer maior visibilidade às configurações da Educação de Adolescentes e Adultos e EJA nas LDBEN, apresenta-se o quadro 3, que segue:

Quadro 3: Educação de Adolescentes e Adultos e EJA nas LDBEN

LDB	Dispositivo Legal	Enunciado do dispositivo legal em relação à educação	Dispositivos constitucionais e infralegais derivados em relação à EAA e à EJA regulamentando ou em referência à LDBEN
1961	Art. 2º e 3º, incisos I e II, 27 e 90.	<p>Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.</p> <p>Art. 3º O direito à educação é assegurado:</p> <p>I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;</p> <p>II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos</p> <p>Art. 27. 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.</p> <p>Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de maturidade, após estudos realizados sem observância do regime escolar. Parágrafo único. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos.</p>	<p>- Decreto nº 52.683, de 14 de outubro de 1963 (Poder Executivo) - (Regulamentação).</p> <p>- Decreto nº 51.409, de 13 de fevereiro de 1962 (Poder Executivo) - (Regulamentação).</p>
1971	Art. 1º §1º e art. 24.	<p>Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: 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.</p>	<p>- Lei Ordinária nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (Poder Legislativo) - (Alteração). Art. 1º, §§ 1º e 2º; Art. 4º, §§ 1º, 2º e 3º; Art. 5º, Parágrafo único, alíneas "a" a "f"; Art. 6º, Parágrafo único; Art. 8º, §§ 1º e 2º; Art. 12, Parágrafo único; Art. 16; Art. 22, §§ 1º e 2º; Art. 30, alíneas "a", "b", "c" e §§ 1º, 2º e 3º; Art. 76.</p>
1996	Art. 4º, inciso VII, art. 37º, § 1 e art. 87, § 3, inciso II	<p>Art. 4º [...] VII - 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;</p> <p>Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.</p> <p>§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as</p>	<p>- Lei Ordinária nº 13.716, de 24 de setembro de 2018 (Poder Legislativo) - (Acréscimo de Artigo). Art. 4º-A .</p> <p>- Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018 (Poder Executivo) (Regulamentação).</p> <p>- Lei Ordinária nº 13.632, de 6 de março de 2018 (Poder Legislativo) - (Alteração). Art. 3º, "caput", inciso XIII; Art. 37, "caput"; Art. 58, "caput", § 3º .</p> <p>- Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (Poder Executivo) - (Norma Complementar). Art. 4º, "caput", inciso VIII .</p> <p>- Lei Ordinária nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Poder Legislativo) - (Revogação Parcial). Art. 87, §§ 2º e 4º e inciso I do § 3º .</p> <p>- Lei Ordinária nº 11.700, de 13 de junho de 2008 (Poder Legislativo) - (Acréscimo de Inciso). Art.</p>

	<p>características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames</p> <p>Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.</p> <p>§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:</p> <p>II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;</p>	<p>4º, "caput", inciso X.</p> <p>- Lei Ordinária nº 11.330, de 25 de julho de 2006 (Poder Legislativo) - (Alteração). Art. 87, § 3º.</p> <p>- Lei Ordinária nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Poder Legislativo) - (Alteração). Art. 32 ; Art. 87, § 2º e § 3º inciso I.</p> <p>- Lei Ordinária nº 11274 de 6 de Fevereiro de 2006 (Poder Legislativo) - (Revogação Parcial). Art. 87, § 3º inciso I, alíneas "a", "b" e "c" .</p> <p>- Lei Ordinária nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (Poder Legislativo) - (Alteração). Art. 6º; Art. 32; Art. 87, § 3º inciso I, alíneas "a", "b" e "c".</p>
--	--	---

Fonte: O Autor (2021).

Com base no quadro, percebe-se que as LDBs de 1961 e 1971 e a LDBEN de 1996, constituíram-se em metas ambiciosas que buscaram um novo perfil à EAA e à EJA, marcadas, as primeiras, por fortes movimentos político-sociais que tentaram mediar a educação de acordo com suas ideologias, e, a última com mudanças significativas em relação às outras leis, baseando-se no princípio do direito universal à educação. Assevera-se que a cada mudança, um novo e longo caminho a percorrer se delineava, com alterações em seu texto, buscando atualizar-se às vicissitudes políticas e sociais. Pelo exposto, depreende-se que o grande problema ocorrido com os programas de alfabetização de adultos em nosso país é a falta de continuidade, pois os vários programas de erradicação do analfabetismo que foram surgindo ao longo dos anos sempre têm assumido a faceta de campanhas políticas e motivações ideológicas, ou seja, mudam-se os governantes e, por analogia, seus programas de erradicação do analfabetismo acabam sendo extintos com eles e, aforicamente, a lógica do rei morto, rei posto, continua a se perpetuar. Além disso, pode-se compreender que as campanhas não institucionalizam a EJA, como direito, nas escolas, por serem assimétricas e descontínuas.

Desse modo, faz-se pertinente aduzir que o viés dessa pesquisa em relação à EJA partiu pela perspectiva da seara de formação inicial do pesquisador, a saber, o Direito. Justificou-se a escolha pelo entendimento de que há muitas pesquisas, artigos, trabalhos, dissertações e teses que abarcam o tema. Contudo, percebeu-se ser mister transitar pelas leis, normas e regramentos legais que orbitam em torno da educação de pessoas jovens e adultas e, que, de algum modo, demarcam sua posição-lugar na educação, às vezes constituindo garantias, outras, silenciando-a. Assim, tornou-se imperiosa essa revisão sistêmica memorial em relação à perspectiva legal dessa modalidade da Educação Básica, pois ela faz parte da história da educacional do país como processo de democratização desse direito, mas também como reflexão a partir dos paradigmas legais, principalmente no momento em que as políticas sociais contemporâneas tendem ao desmonte da educação, e, infelizmente, sob as luzes do Direito, desrespeitado e ultrajado, tal como o direito do jovem, do adulto e do idoso, à educação.

Consequentemente, falar em educação, como direito conquistado, remete-se a discuti-la como prática humana, que é constituída e constitui-se a partir das relações político-sociais que são produzidas dentro da sociedade. Nesse sentido, a educação, como direito de todas e todos os cidadãos, é o exercício pleno e irrestrito ao acesso democrático aos saberes historicamente sistematizados pela humanidade, de modo que seus sujeitos possam contribuir com a construção de novos saberes.

No Brasil, como vimos no decorrer deste capítulo, o reconhecimento do direito à educação dos adolescentes e adultos e, após, dos jovens e adultos foi consequência de processos conjuntos de movimentos sociais e políticos que visaram à democratização do ensino, a qual restou representada, em relação às garantias dos direitos sociais, na Constituição de 1988 e nas legislações que foram surgindo a partir do seu texto. Todavia, a efetiva realização desses direitos limita-se às políticas de ajustes econômicos bem como à redefinição do papel do Estado, aqui entendida como a transposição de sua responsabilidade enquanto promotor do desenvolvimento econômico-social para regulador desse desenvolvimento. Dessa maneira, as oscilações relacionadas aos investimentos de recursos para alcançar determinados fins sociais ou alcance de direitos sociais – e, nesse contexto, o direito à educação – dependem da concepção de cada gestor público, e, por fim, suas decisões em prol do bem comum restam por refletir nas escolas e, consequentemente, na qualidade do ensino, diante do limite ao poder do Estado de concretizar a prestação dos direitos fundamentais⁶⁴ (DI PIERRO, HADDAD, 2000).

Nesse contexto, a EJA manteve-se na agenda de políticas educacionais devido à imposição legal erigida pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, reconhecendo assim, o direito público subjetivo à educação de jovens, adultos e idosos à oferta pública de oportunidades de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o trabalho. Percebeu-se esse movimento ao descrever as retóricas educativas, os acordos internacionais, as constituições nacionais e as suas legislações derivadas, levando-se a crer na existência de um consenso legal em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Ademais, a fim de garantir esse direito em sua plenitude, depreendeu-se também que a responsabilidade deve ser compartilhada pelos estados e municípios, sob a coordenação e colaboração da União. Porém, ao vislumbrar as políticas educacionais levadas à prática, constata-se a coadjuvância da EJA diante das outras modalidades de ensino. Enfim, o que se percebe e persegue-se é o embate contínuo à garantia da

⁶⁴ Tal argumentação ampara-se na teoria da reserva do possível, ou seja, toda vez que o Estado for acionado de forma administrativa ou judicial, ele terá que custear as demandas determinadas em direitos conforme previsão constitucional, contudo respeitando a sua reserva financeira ou do possível, condicionando a prestação da responsabilidade à existência de recursos e que estejam disponíveis, ou seja, com dinheiro em caixa (SARLET, 2010).

educação como política pública de Estado como alternativa para que os trabalhadores e as trabalhadoras deem prosseguimento a seus estudos (BRASIL, 1988, BRASIL, 1996, DI PIERRO, 2010).

Desse modo, conclui-se esse primeiro e denso capítulo por se entender ser mister transitar pelas leis, normas e regramentos legais que orbitam em torno da educação de pessoas jovens e adultas e, que, de algum modo, demarcam sua posição-lugar ou posição não-lugar na educação, às vezes constituindo garantias, outras, silenciando-a. Ademais, o que se segue, no próximo capítulo, é a concretização do direito da conclusão e da continuidade da escolarização dos sujeitos ao apresentar a modalidade EJA a partir de seu processo de organização e execução no CMET Paulo Freire, analisando a percepção dos sujeitos da pesquisa, suas histórias de vida, identidades e subjetividades que devem ser respeitadas, ao passo que buscam nessa modalidade a possibilidade de reconquistar seu direito à escolarização, optando pela realização do exame para conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

4 NARRATIVAS ACERCA DO ESTÁGIO CURRICULAR NO CMET PAULO FREIRE DURANTE A PANDEMIA: o chão de escola da eja reconfigurado para o ensino remoto emergencial

A partir deste capítulo, optar-se-á pela tessitura narrativa explicitada, considerando que o olhar constituído por essa escolha de escrita obedece a uma direção específica que vai do sujeito às construções de sentido da pesquisa realizada. Essa construção é histórica (por rememorar a trajetória da EJA na legislação brasileira enquanto direito social experienciada dentro do CMET Paulo Freire; e, por demarcar um tipo de ensino (não presencial, de modo remoto emergencial) devido a um evento sanitário de proporção mundial), cultural (vislumbrar as representações de mundo dos sujeitos da pesquisa a partir de seus deslocamentos discursivos em virtude dos eventos contemporâneos dentro do ambiente remoto mediado pelas TDIC) e individual (por (re)avaliar a trajetória de uma prática discente como exercício de formação docente em um componente curricular de Português Instrumental). Nesse sentido, inicialmente será necessário trazer à lume a importância do CMET Paulo Freire e sua rica história experiencial acerca da EJA na capital do Rio Grande do Sul. A instituição se consolida como referência na educação permanente de jovens e adultos, atendendo educandos oriundos da Grande Porto Alegre. Assim, o CMET Paulo Freire traz em suas premissas pedagógicas uma formação que visa à construção plena da cidadania, a construção da autonomia moral e intelectual e a educação como direito de todos.

Por conseguinte, para compreender o lugar da EJA no currículo do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa será necessário refletir sobre o Projeto Pedagógico do Curso⁶⁵. A partir do estudo desse documento se discutirá a importância de priorizar a EJA como componente curricular teórico-prático com possibilidade de integrar o eixo pedagógico obrigatório na grade curricular do curso devido a sua importância histórico-sócio-cultural. Desse modo, o componente obrigatório do 9º semestre/Ensino de Língua Portuguesa Instrumental, ao possibilitar a realização do estágio 5, em caráter excepcional e experimental na EJA, vislumbrou-se como agente potencializador

⁶⁵ Curso possui um único componente curricular eletivo abrangendo a Educação de Jovens e Adultos, intitulada “EJA”. De acordo com o este PPC (2013, p. 55), “os componentes curriculares eletivos são voltados às áreas de atuação profissionais priorizadas pelo PPC de Licenciatura em Letras da UERGS, e estas áreas são concebidas como campos que compõem a área de Letras. Tais componentes são oferecidos a partir do terceiro semestre, e os acadêmicos poderão escolher componentes: curriculares eletivos de qualquer um dos campos Letras, Pesquisa ou Educação, demonstrando interesse em aprofundar um deles, a partir daqueles componentes oferecidos por decisão do colegiado do curso (PPC LETRAS UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 56).

das metodologias participativas, em especial a pesquisa-ação, no contexto da formação de educadores e na modalidade de educação em tela.

Conseqüentemente, em 2021, durante a 3ª onda da pandemia do COVID-19, os estágios foram realizados de modo remoto e emergencial a partir do uso das TDIC, inseridas no cotidiano do CMET Paulo Freire por meio de plataformas digitais. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa Instrumental hibridizou-se aos termos e definições vinculados direta ou indiretamente a essas tecnologias, em ambientes mediados pela tecnologia, que, devido ao processo de ensino e aprendizagem, previsto na BNCC, começaram a fazer parte do léxico dos sujeitos da pesquisa-ação do estágio. Portanto, as TDICs tiveram sua inscrição na EJA do CMET Paulo Freire a partir do estágio, contudo, essa incursão é mais complexa em razão das condições socioeconômicas dos sujeitos-educandos e do acesso aos meios digitais destes, bem como as possibilidades de deslocamentos discursivos, relacionados à prática pedagógica, que poderiam ser variáveis a serem consideradas a fim de compreender e fazer com que estes alunos vivenciassem uma relação com suas próprias histórias, com seus próprios modos de subjetivação que os transformam em sujeitos na relação com outros sujeitos (MOURA; SILVA, 2018, p. 11).

4.1 A NARRATIVA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CENÁRIO DA PESQUISA: o CMET Paulo Freire, seus sujeitos e a pandemia de Covid-19

A educação, para que se efetive como direito de todas e todos, pressupõe a adoção de políticas de inclusão que garantam como fundamental o diálogo, o respeito e o conhecimento das diferenças e da diversidade existente dentro delas a partir da multiplicidade de culturas e trajetórias que os sujeitos empreendem na construção de suas histórias individuais e com a coletividade. Nesse sentido, o cenário da pesquisa, a saber, CMET Paulo Freire, caracteriza-se por abarcar em sua prática pedagógica e de organização escolar o processo de democratização do saber como questão curricular, inscrevendo-se enquanto instituição de ensino na concepção dialógica, na qual o conhecimento específico dos jovens e adultos, adquirido em suas experiências de vida, relaciona-se com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, problematizado-os, recriando-os e reelaborado-os a fim de intervir nas situações do cotidiano.

A instituição tem sua origem nas turmas do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), no ano de 1989, logo, tem firmado sua trajetória educacional como referência para a

modalidade da EJA na cidade de Porto Alegre, inclusive atendendo aos três turnos escolares (manhã, tarde e noite). Dessa maneira, ela organiza-se curricularmente por totalidades⁶⁶ de conhecimento por meio de uma proposta a qual compreende que os diferentes saberes e métodos de ensino se inter-relacionam de modo global, a fim de que os conhecimentos sejam construídos e aprofundados conforme o nível de complexidade nas diferentes etapas, logo, seus sujeitos estão em permanente processo de formação (ANDREJEW; VERONESE; SPIELMANN; CKLESS; SILVA; ASSIS, 2004, p. 106).

Assim, seu currículo e fundamentos filosóficos se assentam a partir da:

[...] perspectiva freiriana de educação popular, tendo como princípios orientadores a construção plena da cidadania; a transformação da realidade; a construção da autonomia moral e intelectual; e a educação como direito de todos (POA, Parecer CME/PoA n.º 021, 2017, p. 3).

O Projeto Político-pedagógico (PPP) do CMET Paulo Freire, do ano de 2017, traz elementos fundamentais erigidos pelos referenciais legais, teóricos e metodológicos relacionados à EJA, assumidos pela Escola, explicitando ao longo de sua tesitura a convicção em uma escola inclusiva, ou seja: “a educação como direito de ser diferente, preservando a igualdade de direitos” (PPP, 2017, p. 16). Também se fundamenta, pedagogicamente, no currículo da formação ao longo da vida, sendo que “[...] o conhecimento é visto como ação, reflexão crítica, curiosidade exigente, inquietação, incerteza” (PPP, 2017, p.19). Portanto, depreende-se, em relação à estrutura pedagógica, a lição de Paulo Freire (1991), ou seja, o CMET é uma escola que escreve sua própria história com a concreta participação dos professores em diálogo com a comunidade escolar.

Nesse contexto, percebe-se que o processo de ensino e aprendizado é de responsabilidade de todos, construído pela contínua interação entre os sujeitos, reafirmando o CMET Paulo Freire como um lugar para a ação humana e um espaço de trabalho crítico em que há um esforço contínuo de ação, reflexão e teorização sobre a prática. No entanto, para a efetivação dessa construção é necessária uma postura de pesquisa permanente que perpassa todos os trabalhos e que seja assumida por todos os segmentos da comunidade escolar. Dessa maneira, é pelo espaço de reconhecimento de si e das suas experiências - discentes e docentes – que se desenvolvem áreas de interesses comuns e restam estabelecidas relações de sinergia

⁶⁶ A escola organiza-se através de seis Totalidades do Conhecimento: Totalidades Iniciais – T1, T2, T3 (equivalentes a turmas de alfabetização até o quinto ano) e Totalidades Finais – T4, T5, T6 (equivalentes a turmas do sexto ao nono ano), estando apoiada no princípio de educação permanente ao longo da vida para Jovens e Adultos (POA - Parecer CME/PoA n.º 021, 2017).

que possibilitam “trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos seus sujeitos, [...] aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos” (ARROYO, 2011, p. 153).

Como já visto, essas mudanças que constituíram a construção de um diálogo democrático em relação à reafirmação da EJA, enquanto modalidade de educação, somente foram possíveis a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996 que contribuíram para que a EJA adentrasse ao novo milênio fortalecida na ação, teorização e reflexão prática. Isto posto, as duas primeiras décadas do 2º milênio foram marcadas por planos e programas, entre os quais destaca-se o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), o qual traz em seu texto a adoção de uma nova concepção:

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. **Desenvolve -se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização** (BRASIL, 2001) – Grifos nossos.

Depreende-se do excerto citado que todos os conhecimentos adquiridos desenvolvidos ao ao longo da vida destituem a concepção de que há uma “idade própria” para ser educado. Essa ruptura no paradigma existente é essencial, pois deixa evidente a necessidade de valorizar os conhecimentos adquiridos nas modalidades formal, não formal e informal a fim de preparar os sujeitos da EJA para o exercício da cidadania, rompendo com a estigmatizada expressão “correr atrás do tempo perdido”.

Por fim, no ano de 2018, o marco legal mais recente foi consolidado na Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que alterou a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo as diretrizes e normas da educação nacional, dispondo como princípio o direito de educação e aprendizagem ao longo da vida, no âmbito da EJA e na educação especial, conforme segue:

Art. 1º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º. [...]

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, vislumbra-se que a norma concebe a construção de um projeto educacional que possibilita ao sujeitos da EJA oportunidades de aprender de acordo com suas necessidades, potencialidades e diferenças individuais, em diversos contextos de vida.

Segundo Arroyo (2006, p. 22), ao volver-se o olhar à diversidade dos sujeitos da EJA, percebe-se que os educandos “são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”. Giovanetti (2005) ressalta que essa modalidade é caracterizada pela presença desse grupo de sujeitos, de origem popular, que sofreram e sofrem processos de exclusão social e marginalização cultural. Ou seja, conforme Freire leciona:

Os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação – cultural, espacial, étnica, bem como, das desigualdades econômicas –, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social (FREIRE, 2000, p. 254).

Dessa maneira, é na busca pela “humanidade roubada” que esses educandos adentram à EJA, ávidos por propostas educacionais que se mostrem diferentes do senso comum e que visem à educação popular a partir da participação democrática e de uma prática educativa dialógica direcionada à construção social do conhecimento (FREIRE, 1997, p.16). Também são sujeitos que possuem múltiplos saberes que foram constituídos nas experiências de suas histórias de vida, marcadas por descontinuidades que se evidenciam em seus percursos escolares. Dessarte, retornar à escola e frequentá-la constitui uma possibilidade de aquisição do conhecimento formal que lhes capacite à elevação de escolaridade, visando à qualificação profissional integrada à (re)inserção no mundo do trabalho, viabilizando, assim, melhoria(s) de vida nas dimensões social, cultural e econômica.

Paulo Freire foi defensor de uma escola democrática, assentada no processo de mudança por meio de sua organização curricular que deve ter como premissa a situação presente e concreta de seus alunos. Logo, em função da diversidade dos sujeitos, a educação no CMET Paulo Freire se caracteriza pela utilização de espaços e tempos diferenciados que visam à construção de conhecimentos.

Nesse sentido, o PPP da escola infere:

(...) Para que todos tenham acesso, permanência e qualidade na escolarização correspondente ao Ensino Fundamental e no trabalho com o currículo não formal, é imprescindível um currículo diverso, dinâmico assim como professores, equipe diretiva e multidisciplinar especializados e capacitados para a concretização da proposta político – administrativo – pedagógica e cultural do Centro (PPP, 2017).

Desse modo, vislumbra-se que a proposta do CMET Paulo Freire sustenta-se na educação e no trabalho ao longo da vida, na interdisciplinaridade/docência compartilhada e na sustentabilidade:

Aprender (e ensinar) é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que repetir a lição dada. Aprender (e ensinar) para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1997, p.77).

A partir dessa perspectiva é que o CMET Paulo Freire, como integrante do sistema de ensino, assegura o acesso à escolarização em qualquer tempo e em qualquer idade, construindo um currículo que contemple as complexidades da EJA, presentes em todo o percurso pessoal e profissional de seus educandos. Não obstante, torna-se fundamental pensar estratégias metodológicas adequadas para acolher as especificidades dos sujeitos da EJA em suas faixas etárias, realidades, interesses, espaços, tempos, conflitos, interações sociais, histórias de vida e seus desafios no início ou na retomada da escolarização. Logo, sujeitos excluídos pela desigualdade social que podem e devem exercer sua autonomia, liberdade de expressão e criatividade de forma independente, portanto, ampliando suas potencialidades.

É necessário frisar que, no período de 2020/2021, o espaço escolar, assim como todos os outros espaços de convivência social, laboral, comunitária e doméstica tiveram suas rotinas alteradas em virtude da pandemia global de Covid-19⁶⁷, logo, evidenciando a desigualdade social existente no mundo e no Brasil devido aos impactos sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e educacionais sem precedentes. A educação, diante do contexto, foi marcada por incertezas que impactaram e provocaram diversas reflexões metodológicas, exigindo, assim, um repensar novas formas de ensino e aprendizagem a partir da suspensão das aulas presenciais e do isolamento social.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, no mês de abril de 2020, a fim de frear o avanço do vírus, medidas sanitárias necessárias e obrigatórias foram adotadas pelos mandatários dos países⁶⁸, resultando na suspensão das aulas em escolas e em universidades que afetaram mais de 90% dos

⁶⁷ Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da Covid-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social (FIOCRUZ, 2020).

⁶⁸ No Brasil, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19). Posteriormente, em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (BRASIL, 2020).

estudantes em 194 países, logo, atingindo aproximadamente 1,6 bilhão de crianças e jovens no mundo inteiro (UNESCO, 2020).

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Posteriormente, tal norma recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nºs 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020 e revogada pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, posteriormente pela Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020⁶⁹. Em 18 de março de 2020, o CNE comunicou, publicamente, aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades educacionais em razão das ações preventivas à propagação do Covid-19. Em decorrência deste cenário, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul⁷⁰ e o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre⁷¹ emitiu resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

Nesse sentido, para a EJA, deveriam ser consideradas as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas, conforme Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as DCN para a Educação e Jovens e Adultos (EJA), e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA (BRASIL, 2000, BRASIL, 2020). De fato, isso significa a observância aos pressupostos de harmonização dos objetivos de aprendizagem ao mundo do trabalho, à valorização dos saberes não escolares e às implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes, assim, buscando o diálogo entre as instituições e estudantes na busca pelas melhores soluções, tendo em vista os interesses educacionais e as especificidades dos estudantes. Assim, de acordo com o Parecer CME/POA n.º 13, de 03 de novembro de 2020, o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre,

⁶⁹ Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 (BRASIL, 2020).

⁷⁰ O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd-RS), a partir do fechamento das escolas de seu sistema de ensino, emitiu o Parecer CEEEd n.º 1, de 18 de março de 2020, o qual, dentre outras orientações, permitiu a implementação de atividades pedagógicas não presenciais (ERGS, 2020).

⁷¹ Parecer CME/POA n.º 3, de 23 de junho de 2020 que orienta as escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre sobre a reorganização do calendário escolar 2020, considerando a excepcionalidade causada pela pandemia da Covid19, e, em relação à EJA, no item 6.1.2.17 o qual orienta que sejam realizados Planos Complementares específicos para a EJA, acordados com os alunos, considerando suas especificidades e respeitando as necessidades, características e conhecimentos dos estudantes matriculados nessa modalidade (POA, 2020).

definiu diretrizes e medidas sensatas que pudessem dar respostas educacionais eficazes para proteger os direitos de aprendizagem e mitigar os impactos da pandemia:

[...] de forma a garantir a continuidade do processo de aprendizagem, um planejamento adaptado às características e possibilidades de cada estudante, tanto para a retomada das atividades presenciais, quando for oportuno; quanto para as atividades remotas disponibilizadas através dos diferentes meios online ou impressos, sejam na modalidade exclusiva, enquanto o distanciamento social for necessário, quanto na forma concomitante às atividades presenciais, no período de implementação de protocolos que determinem a alternância de estudantes nas escolas, ou nos casos de frequência adaptada (POA, 2020, p. 17).

Apesar de todas as normas, pareceres, resoluções, entre outras que foram editadas, percebe-se que estas atividades não atingiram a todos os educandos e educandas por um motivo óbvio: as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Ademais, o rol das iniciativas mitigadoras pandêmico-educacionais, em relação às especificidades dos sujeitos da EJA, considerando o contexto da comunidade escolar em que se inscrevem os sujeitos dessa modalidade, se contrapôs em virtude das restrições de circulação, do limitado acesso à internet, do desconhecimento de como operar com as TDIC, bem como o fato de que muitos não possuem os equipamentos adequados. Assim, o uso dessas tecnologias aplicado à área educacional não é uma realidade rotineira que está inserida na educação escolar como um todo. Em tempo, aduz-se que a fluência em recursos tecnológicos educativos digitais e o acesso a equipamentos atualizados requer infraestrutura, formação inicial e continuada dos professores, bem como espaços para o planejamento das atividades.

4.2 A NARRATIVA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO CULTURAL DOS SUJEITOS DA EJA E SUAS INSCRIÇÕES NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO REPRESENTADA PELO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL MEDIADO PELAS TDIC

As sociedades contemporâneas são atravessadas por inúmeras mudanças, e a mais atual, nesse sentido, está sendo a pandemia de Covid-19, momento em que se tornou relevante a utilização de novas tecnologias que romperam com paradigmas de uma sociedade da escrita e adentraram, essencialmente, em uma sociedade da informação⁷². Assim, este novo modelo

⁷² Gouveia traz à lume, a fim de definir sociedade da informação, autores como: Vátimo “é plural, incentiva a participação, reconhece e dignifica as diversidades e dá voz às minoria [...]”; Javier Echeverria “[...]está inserida num processo pelo qual a noção de espaço e tempo tradicional estão em transformação pelo surgimento de um espaço virtual, transterritorial, transtemporal[...]”; Gonzalo “[...]informação é um discurso institucionalizado absorvendo todos os modos de conhecimento e comunicação já desenvolvidos pelo homem, alcançando no atual estágio de regime da informação, numa sociedade informativa”; Chomsky “[...]é também o fruto da globalização econômica, a fim de promover maior circulação de capital e

de sociedade se assenta em novos quadros de desenvolvimento econômico, social e cultural decorrente do processo de globalização, o qual respeita ao modo como os países estabelecem as suas relações (quer sejam de natureza econômica, política, social e/ou cultural) sobre as influências dos avanços tecnológicos nas relações de poder, identificando a informação como ponto central da sociedade.

Nesse sentido, as TDIC são parte integrante dessa sociedade intrapandêmica em que as relações sociais estão baseadas no constante fluxo de dados e num ritmo de informações acelerado. Grosso modo, elas já faziam parte do cotidiano educacional na educação à distância (EaD) com previsão legal pela LDBEN, inclusive devendo ser utilizada em situações emergenciais⁷³, e tornaram-se imperativo para a continuidade das atividades escolares por meio do ensino remoto emergencial⁷⁴ (ERE) na pandemia, que poderiam ser assíncronas⁷⁵ ou síncronas⁷⁶. Contudo, o que não se pode ignorar é a utilização dessas práticas culturais, no tocante às políticas educacionais, como construtos sociais de tornar as tecnologias digitais em uma forma de exclusão social.

A EJA, como já vimos no 1º capítulo desta monografia, constitui-se como um campo em construção, seja no âmbito das práticas, métodos e teoria acadêmica, seja na legitimação e tomada de consciência deste direito social já reconhecido na carta magna brasileira e suas derivações legais. Logo, depreende-se das leituras normatizadas que a principal linha de abordagem à EJA é a preparação de seus sujeitos para o mercado de trabalho a partir de propostas profissionalizantes⁷⁷, como cursos técnicos e de curta duração, destacando-se o Sistema S, ONGs e entidades religiosas. É necessário asseverar que o Brasil assume algumas

informação nas mãos de grandes grupos empresariais[...]” e Castells “consiste na forma como a informação é exposta à sociedade através das Tecnologias de Informação e Comunicação no sentido de lidar com a informação e que toma esta como elemento central de toda actividade humana” (GOUVEIA, 2004, p. 1-2).

⁷³ Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] § 4º O ensino fundamental será presencial, **sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais** (BRASIL, 1996) - grifo nosso.

⁷⁴ Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem on -line, a saber, educação a distância, o ensino remoto emergencial (ERE) é uma mudança curricular temporária e alternativa devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas pessoalmente ou em cursos híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência arrefecer. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a instruções e apoios instrucionais de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise. (HODGES; MOORE; LOCKEE, TRUST; BOND, 2020).

⁷⁵ O ensino assíncrono é aquele considerado desconectado do momento real e/ou atual. Ou seja: não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas e o aprendizado seja adequado (BEHAR, 2020).

⁷⁶ O estudo síncrono é aquele em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente – nesse caso, virtual. Assim sendo, ambos devem se conectar no mesmo momento e interagir entre si de alguma forma para concluírem o objetivo da aula (BEHAR, 2020).

⁷⁷ Permite-se fazer uma reflexão, pois nota-se uma proposta hegemônica de educação para o trabalho, construída em um contexto de orientações neoliberais, de um capitalismo periférico e dependente, marcado pela transnacionalização do capital e pela globalização cultural.

metas constantes no Plano Nacional de Educação - PNE, redigido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que, de fato, interferem nessa abordagem, ressaltando os incisos do artigo 2º que tratam da erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, superação de desigualdades, melhoria na qualidade, formação para a cidadania, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país e da democracia⁷⁸ (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, diante do panorama de legitimação do direito à educação ao longo da vida e das práticas educativas na EJA, percebe-se que o perfil dos sujeitos desta modalidade de ensino tende a se contrastar com o perfil da chamada sociedade da informação, ou seja, um sujeito com noções de mídias, autonomia para os estudos, com capacidade de organizar seus horários e buscar os esclarecimentos necessários. No que tange ao perfil do estudante da EJA, existem particularidades relacionadas que podem ser variáveis de limitação ou exclusão durante a realização da atividade síncrona no ensino emergencial, pois esses sujeitos encontram-se fora do contexto da informação, contextualizados à parte ou analfabetos digitais, o que exige uma atenção especial para adaptação aos estudos, aos prazos, às rotinas e às responsabilidades. Aduz-se que esse público nem sempre teve ou tem acesso ao computador e *internet*, requisitos básicos para a usualidade de uma aula síncrona no ERE. Ademais, vivem situações diversas como trabalhadores, desempregados, autônomos, microempresários e pessoas que atuam no mercado informal, logo, desconfigurados e à parte dos sujeitos da sociedade da informação.

Ao mensurar o método de ensino (a experiência retratada) retratado por Paulo Freire, que aborda a necessidade da prática e da inserção dos conteúdos no ambiente social, na realidade, percebe-se, a partir da leitura freireana, que os conteúdos devem proporcionar a “leitura do mundo”, a qual os educandos possam situar as situações-problemas que orbitam suas vivências e, conseqüentemente, depreender soluções para os problemas cotidianos (FREIRE, 2009). Portanto, divisa-se um paradoxo nessa inscrição social à sociedade da informação que paira sobre a abordagem educativa que leve em conta a história dos sujeitos e suas motivações particulares e que os valorize na participação do processo educativo, a saber: a mediação será virtual em um ambiente binário com um léxico que não faz parte dos códigos que domina, geralmente expostos na tela de um celular sem muitos recursos a partir de dados compartilhados em uma rede de internet instável e insegura.

⁷⁸ Aqui, percebe-se a perspectiva mais democrática de educação ao longo da vida, com objetivo de uma formação global, humana, de transformação social, formando sujeitos capazes de atuar diretamente na realidade, configurando-se como luta contra hegemônica, formando uma dicotomia entre estes modelos de EJA.

Há divisas e deslocamentos de sentidos que não se encaixam nessa inscrição ideológica-social, pois o sujeito da EJA aprende de maneira dialética, na interação social em uma perspectiva de aprendizagem histórico-crítica. É na parceria com seus colegas que ele se (res)significa e (res)significa os outros, constituindo e (re)construindo significados e generalizações, incorporados pelo afeto ao conhecimento e apre(e)ndidos pela experiência (VYGOTSKY, 2001). Porém, o que se vislumbra, nesse momento, é a impermanência e a descontinuidade, que sugerem deslocamentos diante da transformação do sujeito diante da realidade na qual está inserido. No entanto, percebe-se, nesses movimentos, que sujeito, história e sociedade estão indissociáveis ao acontecimento, portanto, criando significados a partir da linguagem que se inscreve naquele ambiente virtual, e, aqui, entendida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, 2015).

Dessa maneira, o ensino remoto emergencial proposto a partir da utilização das TDIC, no contexto da educação de jovens e adultos, com a proposta de mitigar os efeitos da pandemia de Covid-19, apresenta problemas, principalmente, no tocante à participação e ao acolhimento aos sujeitos da EJA, pois tratam-se de pessoas já afastadas do ambiente escolar “normal” e que optaram em retornar à escola “normal” em busca de um direito que lhes foi negado na época apropriada e, agora, imersos em um ambiente “a”normal que surge pelo clamor social da sociedade contemporânea. Por conseguinte, salas de aulas se transformam em ambientes sociais ocupados por sujeitos capazes de utilizar um computador, um *smartphone* ou um *tablet*, e, além disso, ocupadas por pessoas que possam sobreviver nesta nova sociedade criada, ideologicamente, além de pautada na informação e nas rápidas atualizações. Destarte, desvelam-se objetos simbólicos que estão a produzir sentidos, isto é, investidos de significância para e por sujeitos, de um lado e do outro das telas, em diversos ambiente e condições discursivas (ORLANDI, 2015).

Além disso, infere-se que os recursos não estão disponíveis de modo homogêneo na sociedade e existem estratos sociais que estão à margem destas evoluções tecnológicas, principalmente, diante dos acontecimentos atuais que resignificaram o espaço escolar. Logo, a Universidade, como formadora de docentes nas licenciaturas, e a escola, como instituição que acolhe esses licenciandos em formação, necessitam estar atentas a tais fenômenos. Portanto, na chamada “Sociedade da Informação”, faz-se mister compreender que o papel social das instituições educacionais foi consideravelmente ampliado, já que agora, diante de uma nova reconfiguração, trata-se de uma escola que está presente na cidade, no campo e nos *bits*, criando novos conhecimentos e resignificando relações sociais e humanas. Todavia, e

não menos importante, como bem leciona Gadotti (2000, p.8) “sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade” para que docentes e discentes possam construir uma “escola científica e transformadora”.

4.3 A NARRATIVA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR-DISCENTE: o ensino de LP instrumental transposto para a prática didático-pedagógica na EJA como exercício de formação docente no ERE

A prática didático-pedagógica ou estágio supervisionado, no Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Uergs, constitui-se como requisito fundamental e necessário na formação docente, pois se caracteriza como campo de conhecimento que desvela, pela imersão no espaço escolar, a vivência pela qual o discente construirá sua práxis educativa⁷⁹. Tendo em vista essa dimensão, define a LDBEN, em função do caráter formador, que favorece a relação entre teoria e prática social, o estágio supervisionado é disciplina obrigatória, com carga horária específica⁸⁰, e deve ser planejada de acordo com o projeto pedagógico do curso, respectivamente, de acordo com os tipos elencados nos arts. 61, 62 e 82:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...]

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [...].

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. [...]

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o

⁷⁹ Art. 9º O Estágio constitui-se em uma atividade obrigatória, abrangendo situações profissionais e acadêmicas, que favoreçam a criticidade para a qualidade da intervenção educativa. Parágrafo único. O Estágio é o momento em que o educando deve articular conhecimento teórico e postura crítica para analisar e problematizar diferentes realidades da vida escolar e propor ações alternativas, em consonância com o Projeto de Criação do Curso de Letras – Licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa —formar profissionais licenciados em Letras, por meio do desenvolvimento da proficiência nas quatro habilidades básicas – ouvir, falar, ler e escrever —, da análise, interpretação e produção de textos em língua portuguesa; estudo das teorias literárias e de autores da literatura universal, em especial as de língua portuguesa (p. 12-13 – PPP-Letras UERGS) (PPC, 2013, p. 50).

⁸⁰ Consoante ao Art. 65 da LDBEN, a carga horária de Letras/Uergs tem previsão legal em seu Art. 8º - “A carga horária do Estágio é de 300 (trezentas) horas, equivalente a 20 (vinte) créditos, divididas em 5 (cinco) componentes curriculares assim organizados [...], bem como a Resolução n.º CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (PPC, 2017, p.50).

exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [...]

Art. 82. Os Sistemas de Ensino Estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior de sua jurisdição (BRASIL, 1996).

De acordo com Pimenta (2006), o estágio supervisionado compreende uma construção de processos que investiga, interpreta e intervém na realidade escolar, educacional e social, possibilitando ao licenciando, conhecimentos necessários à formação docente. Dessa maneira, é neste espaço escolar que, durante o estágio, o licenciando poderá encontrar temáticas reflexivas para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem o seu fazer docente.

Nesse contexto, discutir sobre a profissão docente significa refletir sobre o espaço educativo e seus sujeitos, a fim de construir sentidos que consubstanciem a identidade docente e o ato educativo. Ademais, é refletir sobre as relações que se estabelecem no interior e exterior das escolas, diante de uma conjuntura educacional que tenta adequar-se de acordo com as mudanças sociais, culturais, científico-tecnológicas, políticas e econômicas (LIBÂNEO, 2003, p. 276). Assim, percebe-se que profissão docente não se limita somente à ação de ensinar, pois ela é proativa, ou seja, busca desenvolver competências e habilidades que capacitem o professor a antecipar-se, por meio de uma reflexão teórico-científica, à resolução equitativa de problemas

Desse modo, a prática didático-pedagógica deve ser considerada como ponto convergente, na ação tripartíde analisar-compreender-contribuir, objetivando a formação de sua consciência política e social. Logo, a fim de alcançar seus objetivos, o estágio e, por conseguinte, o licenciando assumem uma dimensão dinâmica, profissional e produtora de possibilidades de estratégias didático-pedagógicas abertas a mudanças.

No ano de 2021, em virtude da promulgação da Portaria nº 1.038, do Ministério da Educação, publicada em 07 de dezembro de 2020, foi permitido que as aulas presenciais retornassem a partir de 01 de março de 2021, conforme segue:

Art. 1º As atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, deverão ocorrer de forma presencial a partir de 1º de março de 2021, recomendada a observância de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19.

Art. 2º Os recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais poderão ser utilizados em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia de Covid-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança (BRASIL, 2020).

Contudo, em observância aos protocolos de saúde adotados, a Uergs, conforme a Portaria Interna nº 053/2020, de 26 de agosto de 2020, consoante a legislação referente aos protocolos de saúde para o combate à Covid-19⁸¹, não retornou ao ensino presencial e, dessa maneira, os estágios também tiveram que se adequar à norma editada:

Art. 1º Manter suspensas as atividades presenciais regulares da Universidade enquanto perdurar o estado de calamidade pública do RS.

Art. 2º No período referido no art. 1º, ficarão as Pró-Reitorias responsáveis por emitir orientações específicas em relação aos temas de suas respectivas competências, de forma a garantir a continuidade remota das atividades administrativas e acadêmicas da Universidade.

Art. 3º Atividades presenciais regulares que se façam necessárias no período somente poderão ser realizadas mediante à observância das orientações dos emitidas pelos Centros de Operações de Emergência em Saúde para a Educação (COE-E Local) e dos planos de contingência elaborados, nos termos do Decreto nº 55.292, de 4 de junho de 2020 e da Portaria Conjunta SES/ SEDUC/RS nº 01/2020 (Uergs, 2020).

Logo, em razão dessa normatização, o calendário acadêmico precisou ser alterado, passando por toda uma readaptação, e, nesse sentido, o componente de Planejamento e prática pedagógica V (ensino de LP e literaturas de LP instrumental) – 9º semestre, oferecido no 2º semestre do ano de 2021, foi trabalhada de modo diferente nesse período, a saber: o formato atingiu somente os licenciandos em estágio, contudo a instituição que recebeu os estagiários, o CMET Paulo Freire, já havia retornado às aulas presenciais. Conseqüentemente, o estágio criou uma nova configuração de ensino⁸² (estudantes e professor regente em sala de aula com *notebooks* e projetores multimídia por meio da plataforma *Google Meet*⁸³ e os estagiários no

⁸¹ Decreto no 55.128, de 19 de março de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo Covid-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências; Decreto Estadual nº 55.240/2020, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências; Decreto Estadual nº 55.292, de 4 de junho de 2020, que estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus; Comitê de Monitoramento e Orientações Uergs – Covid-19 de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências; Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS nº 01/2020, de 04 de junho de 2020, que dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo coronavírus a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS, 2020).

⁸² Que não é EaD, nem ERE. Não pode ser configurado como híbrido. Logo, denominamos de E-reconfig (Estágio reconfigurado) Características: Permite que as pessoas possam se reunir em pequenos grupos, compartilhando tela, materiais, bate-papo, imagem (para conversarem), possibilitando maior interação. As atividades eram propostas durante a aula ou em horários combinados entre estagiário e alunos. Um integrante cria o *link* da sala e encaminha aos demais para entrarem e se reunirem. Possibilita interação, construção conjunta e dinamicidade. Permite compartilhar tela e carregar arquivos. Todas as interações acontecem pelo *Meet*, podendo ser utilizada também a plataforma *Zoom*.

⁸³ O *Google Meet* é uma das ferramentas disponíveis no pacote de aplicativos do *GSuite* da Uergs que permite fazer reuniões *online*, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. A utilização do *Meet* não exige equipamentos adicionais ou a necessidade de contratar um serviço de videochamadas. O *Google Meet* é uma alternativa institucional para realização das videochamadas no desenvolvimento das suas atividades dentro da Uergs. Ele permite que os colaboradores remotos possam interagir, em tempo real, possibilitando a realização de reuniões de colegiados de curso, conselhos departamentais e de

ensino emergencial, em suas casas), além de adaptar o componente de Ensino de LP e Literaturas de LP Instrumental aos educandos da EJA, aos moldes de Estágio Supervisionado, criando uma inovação ao Projeto Político do Curso.

Nesse contexto, para que a prática docente se efetive, necessário se fez o aporte teórico a fim de capacitar o licenciando para lidar com as questões suscitadas pelo processo de ensino do componente, além das diferentes situações que poderiam surgir a partir das demandas diversas dos educandos da EJA.

Pimenta (2006, p. 12), acerca do papel da teoria, afirmam que:

[...] O papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são aplicações sempre provisórias da realidade.

Nesse sentido, partiu-se da perspectiva prevista na LDBEN a qual propõe a formação integral do alunado, integrando-o à sociedade globalizada em que ele e a instituição escolar estão inseridos. Para tanto, conforme Leffa (1999), ao ensinar uma língua é fundamental que integre os saberes do aluno aliados aqueles que ele precisa conhecer para compreender e aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento (LEFFA, 1999).

Desse modo, a ementa do componente de planejamento e prática pedagógica V – ensino de LP e literaturas de LP instrumental, com carga horária de 60 horas-aula (4 créditos), assenta o que segue:

Ementa:

Prática docente em ensino instrumental: aspectos teóricos e aplicados. Desenvolvimento de atividades em espaços educacionais formais e não-formais. Planejamento, produção e aplicação de material didático.

Objetivo (s):

Abordar conhecimentos de língua portuguesa e de literatura em contexto de ensino instrumental e compreender o processo de ensino e de aprendizagem para fins específicos e conhecimentos específicos de metodologia interdisciplinar (PPC, 2013, p.131)

Nesse sentido, percebe-se que, ao aglutinar o componente em tela à prática de estágio destinada à EJA, deveria ser oferecido práticas em ambiente remoto que desenvolvessem as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares de LP, voltadas às

planejamento com os servidores das unidades. Além dos usos corporativos, essa ferramenta também pode ser usada na realização das atividades síncronas dos componentes curriculares e orientações acadêmicas.

práticas sociais do uso da linguagem, à reflexão acerca de seu funcionamento, a fim de mobilizar os efeitos de sentido produzidos. Por conseguinte, os planos de aula deveriam ser organizados no sentido de ampliar competências e habilidades já desenvolvidas pelo alunado da EJA e envolvidas nos usos cotidianos deles, isto é, para que eles dominassem o discurso nas diversas situações comunicativas, com o intuito de entender a lógica de organização que rege a sociedade, bem como interpretar as sutilezas de seu funcionamento. Outrossim, em uma sociedade que destaca a escrita, seria oportuno trabalhar com a oralidade, motivando-os a vontade de explicar, criticar e contemplar a realidade pelas palavras, que são instrumentos essenciais para a compreensão e o maravilhamento (FREIRE, 1987; POSSENTI, 1998).

Desse modo, compreende-se que o estágio é o momento no qual o licenciando desenvolverá suas reflexões por meio da observação-reflexão-ação, que serão articuladas de forma coesa com todo o embasamento teórico recebido na academia, integrando-o com a realidade institucional da escola. Portanto, ele irá intervir de modo construtivo com o professor-supervisor, tendo como objetivo norteador o progresso do processo de ensino-aprendizagem, no constante devir do saber teórico e saber prático (BORSSOI, 2008). Logo, por meio da experiência adquirida no transcorrer da prática de estágio, o licenciando, cientificamente, realizará um contraponto entre a teoria estudada durante o componente do curso na Universidade e a realidade do âmbito escolar, e, nesse caso em particular, a realidade em um retorno presencial pós-pandêmico.

O estágio enquanto teoria contribui para que o acadêmico possa compreender a realidade de uma escola e suas teias de relação com a sociedade em que está inserida, bem como as influências que ela recebe de diferentes agentes sociais. Além disso, as reflexões teóricas articuladas com as práticas de ensino ao longo do estágio permitem o desenvolvimento de habilidades docentes e o domínio de técnicas que permitirão ao estagiário tornar-se competente nas questões relacionadas aos procedimentos de ensino. Assim, esses momentos permitem ao estagiário questionar as discussões teóricas, construindo, dessa maneira, a sua identidade docente.

Por derradeiro, diante das reflexões levantadas neste capítulo, pode-se afirmar que as narrativas tecidas ensejaram fazer um movimento, diante dos acontecimentos do período cotejado, de observação-reflexão-ação, em busca de melhorias e transformações da prática educativa que possibilitasse, a partir da análise e da crítica, novas maneiras do saber-fazer educação ao longo da pandemia. Enfim, o estágio, além de prática de formação de identidade docente, constitui-se em um *locus* de reflexão que propicia embates no decorrer das ações

experienciadas pelos estudantes e estagiários, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade. Entretanto, como todos os textos são abertos a interpretações, é necessário que alguns sentidos possam ser desvelados para que as significações possam surgir e com elas movimentos que permitam reflexões mais profundas acerca desse novo normal no espaço escolar. Logo, é o que se pretende descrever nos próximos capítulos.

5 NA RUPTURA DO PROCESSO HISTÓRICO CAUSADO PELA PANDEMIA: possibilidades de deslocamentos discursivos

Ao atentarmos para as rupturas próprias dos processos históricos e, conseqüentemente, discursivos nos quais o direito à educação, como construto social de alcance *erga omnes*⁸⁴ foi erigido à educação de adultos e jovens e adultos, percebe-se o processo frágil de delimitação de começos e fins para a sua efetivação. Compreender o modo de como os discursos foram se inscrevendo e se formando transpassa o exercício hercúleo que tem como via de apoio a pesquisa sobre os discursos circulantes que atravessam e deslocam-se acerca do objeto de estudo desta pesquisa. Portanto, a investigação que se traz à luz é resultado de uma pesquisa que gesta nos principais fatos político-constitucionais, a partir de recortes das legislações que discorrem sobre o tema da educação de adultos e da EJA, e desse modo, seus sujeitos como agentes na (con)formação dos deslocamentos discursivos no ERE em uma prática didático-pedagógica realizada durante a pandemia.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos constitutivos desta pesquisa que se realiza também à luz da ADF. Para tanto, serão evidenciados os conceitos de discurso, de formação discursiva, de formação ideológica, de condições de produção, de interdiscurso e intradiscurso, bem como a noção de sujeito e de memória discursiva. Dessa maneira, diante de desses construtos de análise, verificar-se-ão os deslocamentos discursivos decorrentes da mobilização de sentidos dos sujeitos quando interpelados pelo discurso pedagógico e suas tipologias, além do novel discurso pedagógico metálico, enquanto motor de interpelação na ambiente remoto.

Orlandi (2006a), sob a perspectiva acima citada, leciona que são os gestos de interpretação que decidirão a direção dos sentidos, então, decidindo sobre a direção do sujeito, posto que ao significá-lo se significa. Ressalta-se que o processo que desencadeia a decisão sobre a direção dos sentidos é inconsciente, logo, o sujeito não tem controle nem acesso a ela. Conseqüentemente, escolhe-se um sentido entre outros possíveis a partir da ação da ideologia que “decidirá” o rumo da interpretação na relação entre o histórico o simbólico (ORLANDI, 2006a, p. 46).

Nessa relação entre a historicidade e o simbólico, percebe-se que o digital produziu alterações nas discursividades, em decorrência do acontecimento “pandemia”, nas relações históricas, sociais e ideológicas, bem como na constituição dos sujeitos e na circulação dos sentidos dos seus discursos. Assim, vislumbra-se a ocorrência de processos de ressignificação do

⁸⁴Locução latina, de erga, com respeito a, relativamente a, para com + omnes, todos); expressão usada para designar algo que se aplica a todos. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/erga%20omnes> . Acesso em: 05 dez. 2021.

funcionamento das instituições⁸⁵ e dos discursos, logo, fazendo parte das formas de individuação dos sujeitos pelo Estado, de acordo com o que tem mostrado Orlandi (2006a, 2015) em seus estudos. Outrossim, compreender aspectos do discurso pedagógico, segundo a tipologia do discurso proposta por Orlandi (2006), também será objeto desta seção.

Por fim, a partir da afetação ocasionada pela migração do presencial para o digital, infere-se a possibilidade de derivas para outros lugares de significação, que produzirão novos sentidos diante do mesmo e do diferente. Desse modo, a instauração da conjuntura de mudança em caráter emergencial alterou a “relação da ordem simbólica com o mundo” e, derradeiramente, alterando a maneira de como a sociedade significa e produz significações. Nessa esteira, percebe-se que essas consequências têm relações com o digital e com o modo pelo qual ele altera os encadeamentos simbólicos entre os sujeitos e o conhecimento a ser apre(e)ndido, por intermédio de um material construído a partir de arquivos digitais, em um funcionamento específico contido e consubstanciado em uma memória metálica que é elaborada a fim de reduzir “o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente transparentes”. Isso posto, nessa relação de produção de sentidos mediados pela memória metálica, que levam os sujeitos da pesquisa a interpretarem em direções opostas e não em outras, eis que surge o discurso pedagógico metálico (ORLANDI, 2006, p.16).

5.1 HISTORICIDADE E FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

A AD surgiu no contexto francês do final dos anos 60, a partir da proposta de Michel Pêcheux, e parte de uma relação necessária entre aquilo que é dito e as condições de produção desse dito, inserindo a exterioridade como elemento constitutivo dos sentidos. Tal movimento exige um deslocamento teórico que recorre a conceitos exteriores ao domínio da linguística, a fim de dar conta da análise de unidades mais complexas da linguagem. Assim, a AD visa elucidar que não há separação entre a linguagem e a sua exterioridade (SANT’ANNA, 2011; MALDIDIER, 2003).

Nessa perspectiva, o discurso implica na construção de sentidos que se relacionam com as condições de produção dele. Estas podem ser entendidas, *stricto sensu*, como contexto imediato de enunciação e, *latu sensu*, como contexto sócio-histórico-ideológico, logo, sendo nesse contexto apreendidos os efeitos de sentido (ORLANDI, 2006a). Segundo Orlandi (2006a), o conceito de condições de produção tem um lugar privilegiado, na medida em que não se poderá atribuir ao

⁸⁵ Refiro-me às instituições partícipes da pesquisa, enquanto proponente e concedente de estágio curricular, personalizadas em seus agentes (administração, docentes e estagiários e alunos) que tiveram que adaptar suas funcionalidades, maquinaria burocrático-discursiva e práticas didático-pedagógicas às políticas adotadas durante o evento pandêmico.

sujeito a produção de suas falas, porque não é possível afirmar que ele é a fonte do seu próprio discurso em razão das interpelações impostas a ele pela maquinaria ideológica. Destarte, de acordo com Althusser⁸⁶, o sujeito é condição de existência da ideologia, ao passo que a ideologia o interpela a fim de seu devir como sujeito.

Pêcheux (1997, p. 74) define o processo de produção do discurso como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas”. As “circunstâncias” de um discurso são suas condições de produção. Assim, o processo de produção do discurso é o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de um tipo dado em condições de produção dadas.

Orlandi (2006a) também descreve que os sentidos resultam de relações, sendo que um discurso aponta para outros que o sustentam, bem como para dizeres futuros. Acerca disso, infere a autora que, segundo o mecanismo da antecipação, o sujeito tem a capacidade de antecipar-se a seu interlocutor em relação ao sentido que suas palavras produzem. Nesse jogo de tensões ou relações de forças, o lugar pelo qual o sujeito inscreve seu discurso é constitutivo do que ele diz. Portanto, esses construtos de funcionamento do discurso, de acordo com a autora, constituem as formações imaginárias, as quais, Pêcheux (1996, p.82) as definiu como “uma antecipação do que o outro vai pensar, na qual cada enunciado vem carregado da imagem que fazemos de nós mesmos e do outro”.

Orlandi (2006a, p.43) infere que os sentidos das palavras são modificados à medida que são modificadas as posições dos sujeitos que as empregam, pois as palavras têm seus sentidos modificados a partir das posições ocupadas pelos sujeitos em relação às formações ideológicas nas quais eles se inscrevem. Desse modo, cabe aqui definir formação discursiva, que, segundo Orlandi (2006a, p.43), corresponde àquilo que “numa formação ideológica dada – a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Logo, tal definição encontra lume na lição de Pêcheux (1996, p.160), aduzindo que “os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Pêcheux (1996, p.162), ao formular as definições de interdiscurso e intradiscurso, leciona que interdiscurso deve ser entendido como algo que “fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”, delimitando o espaço discursivo e ideológico em que se desdobram as formações discursivas em

⁸⁶ Althusser, na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, os princípios do ideológico, condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, e em Foucault, com a *Arqueologia do saber*, entre outros postulados, a definição das Formações Discursivas, aponta estas duas obras como sendo importantes vertentes que fundamentam a AD, além de toda a tradição da linguística e as contribuições da Psicanálise (ALTHUSSER, s.d.)

razão das relações de dominação, subordinação e contradição. Já o intradiscurso representa o funcionamento do discurso em relação a ele mesmo ou o discurso que opera sobre si próprio, caracterizado por dois traços distintivos: o pré-construído, identificado em qualquer formação discursiva e semelhante a ou funcionando como um preconceito histórico que é do conhecimento geral, e a articulação, que permite a um sujeito constituir-se como tal em relação àquilo com que o seu próprio discurso constrói. Em resumo, a distinção mais imediata dos dois conceitos propostos por Pêcheux leva-nos a definir o interdiscurso como o “discurso de um sujeito” e o intradiscurso como a matéria linguística, ideológica, literária, simbólica, pré-existente, ou seja, uma espécie de imagem já conhecida de uma realização linguística que qualquer sujeito pode reconhecer.

Sant’Anna (2000) leciona que o sujeito, sob o modo imaginário, para se constituir e produzir sentidos enquanto fala - sendo afetado por eles- tem a ilusão de ser o dono daquilo que é dito ou proferido por ele, pois é assujeitado pela história e pela linguagem. É nessa forma-sujeito histórica, antagonicamente livre e submissa, que se submete à língua para ser sujeito-assujeitado do e pelo seu discurso. Assim, o sujeito da AD, ao inscrever seu discurso em lugares sociais já definidos, predispõe-se à falha, ao acaso e à regra, logo, constituindo-se, reproduzindo e produzindo mesmos e novos sentidos, ao passo que rejeitará alguns e ressignificará outros.

Por fim, destaca-se a concepção de leitura na perspectiva da AD, enquanto momento crítico da constituição do texto, uma vez que é o momento no qual se privilegia o processo de interação verbal, no qual os interlocutores desencadeiam o processo de significação. Desse modo, durante essa interação, os sujeitos se inscrevem no espaço da discursividade, relacionando o texto com a historicidade (história do sujeito-leitor) e com o fato de que há uma história de leituras que afeta o texto. Portanto, o sujeito-leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, ao passo que o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes sujeitos-leitores.

A linguagem, diante do contexto apresentado, não é vista somente como instrumento de comunicação, mas também há de ser considerada como trabalho simbólico e social inerente à relação entre o homem e sua realidade natural, advinda de processos histórico-sociais (SANT’ANNA, 2000). Logo, conceber a linguagem com este olhar é considerar as condições de produção do discurso, compreendidas aqui como a situação e o contexto histórico-ideológico-social em que os enunciados são produzidos, a partir da relação entre os sujeitos. Ou seja, as condições de produção nos remetem, também, aos fatores externos e internos que compreendem as produções dos discursos, sejam eles implicados no que é material (a língua sujeita ao equívoco e a historicidade), institucional (a formação social originária) e imaginário (a imagem que se tem/prodiz ou que se faz/prodiz dos sujeitos), assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 2015, p.38). Por fim, compreender o espaço escolar e a

sala de aula, primeiramente presencial, como locais permeados pelo discurso pedagógico, faz-se necessário.

5.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO E SUAS TIPOLOGIAS

Orlandi (2015) sugere que, resultantes da observação da linguagem, a produção discursiva se faz na articulação de dois processos: a paráfrase e a polissemia. O processo parafrástico é aquele que permite a produção do mesmo sentido sob variadas formas. Já o processo polissêmico é o responsável pela existência de possíveis sentidos diferentes. Ou seja, a paráfrase é um constante retorno a um mesmo dizer sedimentado e, a polissemia caracteriza-se pela tensão que aponta para o rompimento do sentido (ORLANDI, 2015).

De acordo com Orlandi (2006a), são variados os critérios pelos quais as tipologias se constituem na AD, como efeitos dos processos históricos. Contudo, a autora aduz que a tipologia pode ser útil, entretanto não deve fazer parte das preocupações na análise do discurso, pois o que a caracteriza, antes de tudo, não é o tipo, mas o seu funcionamento. Destarte, a autora procurou estabelecer critérios que pudessem distinguir diferentes modos de funcionamentos discursivos, tendo como referência os elementos constitutivos de suas condições de produção e como se relacionam com a produção dos sentidos. Assim, Orlandi (2006a, p.86) os distingue em:

Discurso autoritário é aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;

Discurso polêmico é aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;

Discurso lúdico é aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. (Grifo nosso)

Segundo a autora, a noção de tipo se faz necessária em virtude de classificação para o estudo do uso da linguagem, ou seja, uso do discurso. Ademais, as tipologias têm o caráter metodológico e são de aplicação relativa, logo, tendo maior ou menor generalidade, desde que estabelecidos os objetivos específicos da análise que se estiver empreendendo a fim de adequar a linguagem que é objeto de análise (ORLANDI, 2006a).

Ressalta ainda a autora que as tipologias devem ser interpretadas, sendo vedado qualquer uso para elaborações, aplicações mecânicas ou estabelecimento de relações

categorizadas entre os tipos. Dessarte, aduz que é preferível conotar tendências às tipologias que estabeleçam discursos que tendem para o tipo autoritário ou lúdico e vice-versa, pois não há discursos puramente autoritários, polêmicos ou lúdicos, a não ser idealmente (ORLANDI, 2006a). Desse modo, saber como funciona o DP, nesse jogo de tensão e de conflitos instaurado entre a memória histórica e aquelas que se atualizam, faz-se necessário. Enfim, é preciso atenção e entendimento sobre os discursos que são circulares e reincidem com os mesmos dizeres ao retonar, mas que podem ser tensionados, em movimentos de rupturas.

5.3 NÃO HÁ HISTORICIDADE NEM “OUTRAR-SE”, HÁ UM PACOTE DE INFORMAÇÕES E NELE CONTIDO O DISCURSO PEDAGÓGICO METÁLICO

Há uma mudança na discursividade do mundo que deriva da informatização ou das práticas de linguagem metaforizadas das relações sociais e dos sujeitos que, por meio da tecnologia, deslocam suas inscrições discursivas para o digital. Ou seja, a informatização mundial é um processo de historicização dos sentidos que deslocam o modo de significar e produzem uma forma material⁸⁷ outra, pois inscreve o dizer em outras condições de produção, afetadas por instituições (*Google*⁸⁸ ou *Microsoft*⁸⁹) que garantem o funcionamento da maquinaria ideológica estabelecida por meio das relações de poder e de produção-reprodução do trabalho. Logo, a informatização mundial ou digitalização do mundo é definida por algo “en-formado” pelo digital (ORLANDI, 2006b, p. 72).

Para tanto, há também alguns problemas e desdobramentos advindos dessa informatização que devem ser objetos de reflexão, especificamente, à luz do campo epistemológico da AD. Tais desdobramentos e problematizações, gestadas a partir do objeto

⁸⁷ Sobre a noção de forma material, aqui se ancora os trabalhos de Eni Orlandi (2001, 2012) que formula e define a noção de forma material no campo da Análise de Discurso, a saber, forma material não é nem empírica, nem abstrata, mas linguístico-histórica (2012, p. 72).

⁸⁸ *Google* é uma empresa multinacional e uma das principais referências de mecanismos de busca e *software* de gestão e produtividade para trabalho remoto do mundo. Atualmente, é responsável por processar mais de um bilhão de solicitações diariamente, deixando à disposição 20 petabytes de dados por dia em pesquisas. Grosso modo, é um motor de busca inovador com a possibilidade de analisar as informações dos usuários levando em consideração a quantidade de buscas, qualidade dos *links* e informações relevantes para quem estivesse fazendo as pesquisas. Tudo isso de forma automática e utilizando a inteligência artificial a favor. Disponível em: <https://www.zoom.com.br/pc-computador/deumzoom/quem-criou-o-google-o-que-significa-google>. Acesso em: 05 dez. 2021.

⁸⁹ *Microsoft* foi fundada por Bill Gates e Paul Allen em 1975 nos Estados Unidos. O primeiro produto desenvolvido pela empresa foi uma versão do interpretador *BASIC*, para o computador Altair 8800 da MITS. Em 1976 é lançado o *Microsoft FORTRAN*, para computadores baseados em CP/M. A empresa entrou no ramo de sistemas operacionais em 1980 com sua própria versão do *Unix*, chamada *Xenix*, mas em 1984 uma nova página foi escrita na história quando a Microsoft lançou o *Windows*. Entre seus produtos de *software* mais conhecidos também merecem destaque a linha de aplicativos para escritório *Office* e o navegador *Internet Explorer*, que agora deu lugar ao *Edge*. Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/microsoft/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

estabelecido e de suas constantes (autoria, memória, materialidade, cenário e etc.) tiveram ampliação de seus processos de significação, no campo do simbólico, em razão da pandemia de Covid-19.

Na seara da AD, a partir de seu dispositivo teórico e analítico, permite-se vislumbrar questões que o digital coloca para a linguagem e seu funcionamento, e, por conseguinte, os questionamentos que a própria AD redireciona para o digital, porque “os sentidos não são indiferentes à matéria significante”. Desse modo, é preciso considerar o digital em sua opacidade, enquanto se significa e ressignifica dentro e fora da escola, nas tipologias discursivas que vão orientar as práticas discursivas, no espaço educacional agora mediado pelas TDIC (ORLANDI, 2006a, p. 12).

Frisa-se que a educação, na sociedade brasileira, é supervalorizada, no entanto, e, infelizmente, tem função discriminadora e discriminatória, pois divide socialmente, economicamente e politicamente cidadãos e (não) cidadãos. Nessa divisão estratificada, entre aqueles que podem e não podem ter boas ocupações laborais ou circular nestes ou naqueles espaços sociais, a mediatização e a informatização são potencializadas em virtude de um vírus que assolou o planeta. Consequentemente, ao passo que tal movimento aproximou professores, alunos e famílias escancarou o quanto o Brasil está “desinformatizado” e “desmediatizado”, principalmente, na educação, seja pela falta de investimentos, recursos e qualificação nas instituições educacionais, seja pela falta de recursos da grande massa de famílias de estudantes que pertencem aos estratos mais baixos da sociedade ou pelo desconhecimento acerca das TDIC, caracterizando uma vulnerabilidade digital. Assim, as políticas públicas editadas durante o período pandêmico não distinguiram, discursivamente, as posições-sujeito em suas práticas sociais, a saber: sujeito, situação econômica e social, história sociocultural, localização geográfica e espacial, idade, escolaridade, etc. Logo, tão somente definiram, paliativamente, a dinâmica da sociedade em um contexto histórico-político e ditaram os percursos informático-sociais dos sujeitos.

Uma afirmação usual daqueles que defendem a informatização é a de que já somos uma sociedade da informação. Ora, tratando-se da educação social, faz-se imperioso asseverar que informação e conhecimento não significam a mesma coisa⁹⁰. Nesse sentido, na circulação

⁹⁰ A proximidade entre os conceitos de informação e conhecimento pode provocar uma desordem conceitual que dependerá de abordagens distintas acerca dos conceitos de cada área e seus objetos, visando vislumbrar os porquês da dificuldade do estabelecimento de diálogos acerca dos valores científicos dos conceitos. Ressalta-se que a explosão da informação e do contexto tecnológico foram impulsionados, primeiramente, pelo valor atribuído ao conhecimento na sociedade da informação, e, posteriormente, e, muito atual, pela pandemia de Covid-19. Em resumo, faz-se mister refletir que disponibilizar informação é promover a geração de conhecimento, que por sua vez produzirá mais informação e, assim, sucessivamente. No

e no acesso à informação, senso comum, o que importa, é a quantidade de acessos, *likes* e curtidas, esvaindo-se, em alguns momentos, os sentidos de agregar conhecimentos para promoção do lazer e entretenimento. Por conclusão, percebe-se que a informatização funciona, para estes fins, de modo serializado, ou seja, produz efeitos pela gama de variedades. De outra banda, para o conhecimento, e no sentido daqueles que querem agregar, não é a quantidade que importa, porém seu modo de produção em andaimos, suas redes de intersubjetividades de saberes construídos e a relação que se estabelece entre linguagem, mundo e pensamento, resultantes da compreensão do mundo e o modo pelo qual o sujeito está se (re)significando e (re)configurando nas relações interpessoais que estabelece com a sociedade e ela com ele.

Em relação ao primeiro aspecto, que é a valorização da quantidade, ao pensar escola e educação, Orlandi (2006a) observa que um discurso pedagógico que é construído no auge do excesso de informação acaba por não substituir a importância que se tem em adquirir um conhecimento bem formado, pois este excesso apresenta-se como um *plus* que corta a relação entre linguagem, pensamento e mundo, logo, podendo não deixar espaço para o novo, para a descoberta, para a dúvida, para o questionamento e para a invenção⁹¹. Considera-se aqui, como informação tudo aquilo que pode reduzir a incerteza, ou seja a informação como conhecimento. Assim, para comunicar algo faz-se necessário expressá-lo, descrevê-lo ou representá-lo de alguma maneira física, como um sinal, texto ou comunicação, ou seja, expressões, descrições ou representações seriam informações dadas como coisas. Nesse sentido, as informações chegam em um fluxo muito rápido e, grosso modo, é o que se lida na atualidade e, os jovens, diretamente. Logo, pode ser que a intenção seja que os usuários se tornem sujeitos bem informados, então, ter-se-ia informação como um processo de aquisição e, como resultado desse processo, poderia ser alcançado algum conhecimento, ou seja, informação como conhecimento.

Mas, o ponto crucial dessa informação como conhecimento, e é ponto que interessa para a AD, assenta-se justamente sobre o significado desse objeto de conhecimento e como a

entanto, somente com uma política nacional de desenvolvimento em ciência e tecnologia aliada às políticas educacionais efetivas, porém, não só a partir delas, viabilizar-se-ão o diálogo e manutenção desse fluxo que não permitam derivas semânticas e distanciamentos entre significado e significante (XAVIER; COSTA, 2011).

⁹¹ Assevera-se que não é objeto dessa pesquisa apontar as capacidades consideradas universais na espécie humana ou dissertar sobre a teoria que Howard Gardner (1995, p. 22) elenca e discute, a saber: a Inteligência Lingüística (Int.L), a Inteligência Lógico-matemática (Int.LM), a Inteligência Espacial (Int.E), a Inteligência Corporal-cinestésica (Int.CC), a Inteligência Musical (Int.M), a Inteligência Interpessoal (Int.Inter) e a Inteligência Intrapessoal (Int.Intra). Reconhece-se e ressalta-se a contribuição valorosa do autor. Contudo, a priori, nosso cunho é, nessa seção, refletir sobre a memória metálica (ORLANDI, 2006b) e suas ramificações no processo de informação e difusão de conhecimento ou pseudo conhecimento, sem aferir juízos de valores.

informação que gerou tal conhecimento foi difundida. Por conseguinte, se difundida pelos construtos mediatizados e informatizados, ora temos a ação da memória metálica, que pode ser manipulada e operacionalizada, armazenada e recuperada, e, não obstante, não deixará de ser informação física, digital e magnética, ou seja, a mesma informação como coisa que precisará ser significada (BUCKLAND, 1991, p. 352).

Orlandi (2006b) infere que nesses processos realizados dentro do espaço escolar ocorre uma esterilização do discurso pedagógico, uma assepsia que imobiliza os processos pelos quais são constituídos e formulados os sentidos, estacionando os sujeitos da informação na corruptela desvirtuada do termo “diversidade”, contudo, sob a opacidade polissêmica de série e de repetição, produzindo o mesmo, sob suas diversas formas e versões que retornam ao mesmo espaço do dizível, estabilizado e não dinâmico e inventivo, na medida em que é disponibilizada pela máquina por meio de uma memória metálica.

Nesse contexto, na maior parte do tempo ocioso da pandemia, entre ambientes remotos síncronos e assíncronos, tem-se mais informação do que se necessita para movimentar a relação linguagem/pensamento/mundo, na produção do pseudoconhecimento⁹², entre outros, por uma tipologia discursiva que nasce em plena catástrofe sanitária. É sabido que o conhecimento necessita da incompletude, do inacabamento dos sujeitos, da errância dos deslocamentos dos sentidos, ou seja, a realidade possível para que, discursivamente, ele – sujeito - acesse e considere a memória discursiva estruturada pelo esquecimento, que não lhe é transparente nem dá acesso ao já dito (PECHEUX, 1996, p. 163).

Dessa maneira, é ao contrário que ocorre, pois a circulação da informação em uma dita sociedade da informação funciona pela ilusão da completude, da precisão, da exatidão. Não são neurônios que se excitam e conseguem responder aos estímulos modificando e propagando-se pela membrana e causando o fenômeno conhecido como impulso nervoso que

⁹² Para Edgar Morin (2018), o teor do conhecimento é umas das esfinges, pois só podemos apreender o real por meio das representações e interpretações. “A realidade do mundo exterior é uma realidade humanizada: não a conhecemos diretamente, mas por meio do nosso espírito humano, traduzida não só pelas nossas percepções, como também pela nossa linguagem, nossas teorias, nossas culturas e sociedades. Nessa ótica, nossos sentimentos vividos, subjetivos, nos parecem mais reais que tudo. Para nós, humanos, a afetividade, que é a própria subjetividade, é o núcleo duro da nossa realidade.” Por outro lado, a informação nos atuais tempos pandêmicos proliferou e temos hordas de especialistas em tudo, que compartimentam, compartilham e as informações ficam dispersas. Retornando a Morin, leciona o mestre que “A nova ignorância é diferente da antiga, que vem da falta de conhecimento. A nova surge do pseudoconhecimento”. Logo, já não se tem a verdade, eis que há o instituto da pós-verdade demarcada pelas *fake news* e pelo impressionismo autoritário. A propósito, o pseudoconhecimento, além de já ter definição, não satisfeito, ganhou cara, nome e função, pois não há pseudoconhecimento tão escancarado quanto, dois exemplos: o primeiro, instado por um Ministro da Saúde, que em plena pandemia, sem entender bulhufas de hospitais nem de doenças, porém, logisticamente “infalível”, pentaestrelado gestor de quartéis, armamentos e munições; e, outro, também estrelado, que sem conseguir articular um raciocínio lógico foi capaz de contestar médicos e cientistas que dedicaram anos de estudos e pesquisa na academia, não a militar, impingindo aos brasileiros e brasileiras panaceias que deixariam Flamel envergonhado.

ativará nossa memória. Entretanto, os mesmos neurônios criaram a máquina e configuraram-na a partir de memórias constituídas em *bits*, *kbites*, *megabits*, *terabits* administrados por um código binário que serão os responsáveis por dar agilidade e velocidade no funcionamento do sistema, guardando toda a informação temporariamente que a máquina precisa para aquele momento ou para um futuro próximo. Assim, o ser humano manipula o código binário e lhe dá significações que serão significadas por outros seres humanos a partir de como tais informações significadas chegarem a eles, de modo cíclico.

Porém, saturação e imobilidade, na maioria das vezes, andam juntas e, portanto, a imobilidade se dá pelo excesso e não pela falta. Como diz Foucault (1978 apud Orlandi, 2017, p. 16) “Édipo não se cegou por culpa, mas por excesso de informação”. Sabe-se o resultado do excesso quando se pensa na qualidade e no efeito dos textos escolares, que são fundados no par informação-comunicação, distanciados de um projeto de conhecimento, mediados pelo discurso pedagógico escolar com informações que excedem e, ao mesmo tempo, não bastam (ORLANDI, 2017).

Assim, a questão não é a informação nem a quantidade, mas o saber, a experiência, a memória e o real social adquirido ao longo da vida que demanda modos de conhecimento para transformar certas condições em determinadas conjunturas que a natureza nos impele ao desafio. É a isto que o discurso pedagógico metálico tem de responder a partir da posição sujeito-autor e o efeito sujeito-leitor que são afetados pela natureza da materialidade significante em que se configuram as relações nos ambientes mediados pelo digital. Dessa maneira, a matéria significante do digital, de certo modo, afeta o gesto de interpretação e, por conseguinte, a posição sujeito-autor e a posição sujeito-leitor no processo de significação, na relação entre a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos e dos sujeitos, operando outros sentidos (ORLANDI, 2017).

Destarte, pode-se inferir que, no caso do discurso mediado pelos ambientes de ensino remoto, eivados da materialidade digital, é afetado pelo seu modo de circulação, que constitui, evidentemente, parte inerente a sua materialidade. Dessa maneira, é o modo de circulação dos discursos que rege tanto a sua constituição quanto a sua formulação, e, portanto, o funcionamento ideológico dele no ambiente remoto. Isto, certamente, traz consequências para as posições ocupadas pelos sujeitos que serão inscritos nos discursos produzidos. Enfim, os efeitos do discurso pedagógico metálico, tanto no excesso como no achatamento afetam seja a posição autor ou o efeito leitor. Mas, são os efeitos produzidos a partir das condições e modos

específicos de sua produção, que, nas palavras de Orlandi (2017) seria o “outrar-se” ou encontrar-se no outro pela interface de uma máquina?

Portanto, retornando à noção de memória metálica, que funciona nesta tipologia discursiva, vê-se que este “outrar-se” existe enquanto ilusão de tornar-se outro, entretanto, sem relacionar-se ao outro na materialidade significativa do social, em espessura e memória. Isto posto e abrindo o espaço para discussões, nas palavras de Orlandi (2017), não há relação social enquanto laço de estar-a-ver, sem estar em convívio. Não há história nem há *glide*, pois a memória metálica lineariza o interdiscurso, achatando-o e reduzindo o saber discursivo a um mero pacote de informações ideológicas, sem distinguir posições-sujeito e sem inscrever-se no funcionamento assimétrico, heterogêneo e constitutivo do discurso. Destarte, nesse movimento circular do avanço do conhecimento, das descobertas que surgiram com o novo normal, há de se considerar que existe também a descoberta de limites e da percepção daquilo que pede sentidos outros, que se torna obscuro na sensação de estar elucidado. Assim, é importante que perceba quais foram os caminhos metodológicos traçados na pesquisa a fim de que, consignando respostas, possa ser desvelado o movimento no processo de pesquisa-ação aplicado, que, efetivamente, gerou possíveis deslocamentos dos sujeitos da pesquisa.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE CONSUBSTANCIAM A PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DO OLHAR DA PRÁTICA DOCENTE COMO PESQUISADOR-REFLEXIVO

Antes de iniciar a pesquisa em educação faz-se mister refletir sobre a concepção de educação a qual se fala. Sabe-se que há diferentes acepções, porém, com a finalidade de possibilitar uma amplitude expositiva, no entanto, sem tornar o texto prolixo, pretende-se abordar duas concepções antagônicas sobre educação: a primeira, como processo de reprodução da sociedade e a segunda, como construto de transformação da sociedade (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2003; LUCKESI, 1993, FREIRE, 2005).

Nesse contexto, a educação como processo de reprodução da sociedade refere-se à educação não-crítica, que tem como finalidade principal adaptar o sujeito à sociedade tal qual ela se apresenta. Portanto, ao considerar que a sociedade na qual se vive é desigual, depreende-se que a educação concebida como um instrumento de adaptação e reprodução dessa sociedade tem como intenção mantê-la desigual.

Por seu turno, a educação como construto de transformação da sociedade relaciona-se à educação crítica que tem como finalidade dar condições para que os sujeitos possam exercer uma prática social crítica e transformadora. Logo, significa que, diante de uma sociedade desigual, potencializada na atualidade pela pandemia de Covid-19 e, conseqüentemente, pela sobreposição dos discursos em uma sociedade da informação, os sujeitos precisem se apropriar de conhecimentos, valores, comportamentos e etc., de modo crítico-reflexivo, a fim de que atuem nessa sociedade visando a sua transformação. Assim, é a partir dessa concepção de educação que se delinea esta trilha metodológica sobre a pesquisa, como pesquisa-ação educacional e, por derradeiro, nos sujeitos pesquisadores como agentes transformadores da sociedade e produtores de conhecimentos.

No entanto, urge questionar-se, a fim de conceber o termo pesquisa, que, grosso modo, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 542), pode significar “indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição”. Ademais, pode expressar também uma “investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”. A partir dessas definições, passa-se a vincular o significado de pesquisa à ação de conhecimento de uma determinada realidade, ao processo de investigação, minucioso e sistemático que se percorre com o intuito de se conhecer a realidade ou aspectos de uma

determinada realidade que são ainda desconhecidos, seja essa uma determinada realidade natural ou social, ou, na lição de Maria Cecília de Souza Minayo:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2008, p. 17).

Então, em síntese, entende-se por pesquisa, nesse TCC, como sendo o processo de produção de conhecimentos que conduz à compreensão de uma dada realidade, auxiliando a interpretar a realidade vivida, que, por mais abstrato que o significado possa parecer, infere à interpretação do que se vive.

De outra banda, Gil (1996) traz como definição de pesquisa aquela que se relaciona com o método, com a sistematização dos conhecimentos:

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...] a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1996, p. 19).

Portanto, seja uma abordagem conceitual ou operacional, é necessário observar que as definições sobre o termo “pesquisa” associam-se a “conhecimento”. Por conseguinte, faz-se necessário refletir sobre o que é conhecimento.

Inicialmente, de acordo com Luchesi (1993), há três dimensões do “conhecimento”, a saber: a) como mecanismo de compreensão e transformação do mundo; b) como necessidade para a ação; e, c) como elemento de libertação. Nessa perspectiva, conhecimento como mecanismo de compreensão e transformação do mundo, segundo o autor, remete-se à reflexão sobre o mundo humano – em constante atividade –, construído pela cultura, pelos sujeitos em sua relação entre si e com o ambiente em que vivem, refletindo sobre o observado, o sentido e o vivido. Assim, o conhecimento torna-se a compreensão teórica do mundo e das coisas, ou seja, há uma elaboração no pensamento em busca de significado (LUCKESI, 1993).

No entanto, existe nessa relação uma ação prática, pois aquilo que se define no pensamento se remete à ação, ao modo de agir sobre o mundo compreendido, ou seja, ao mundo significado. Logo, agir sobre o mundo para transformá-lo exige que se possa compreendê-lo, interpretá-lo a partir dos significados que foram e são produzidos durante toda

história da humanidade pelo conjunto dos sujeitos sociais, portanto, em uma *praxis* essencialmente humana, histórica, social e intencional. Assim, a ação que tem como consequência o sentir reflexivo a fim de compreender determinada circunstância ou acontecimento é uma característica essencialmente humana, portanto, um “ajuste cognitivo” sobre a realidade que nos cerca, isto é, não se consegue viver sem compreender o mundo que se vive.

Por fim, esse “ajuste cognitivo” advém dos instrumentos que são utilizados para dar direcionamento às ações derivadas da busca pelo conhecimento que possibilitarão a sensação de segurança. Ademais, o conhecimento também é desvelado como um processo de libertação, e, antagonicamente, opressor, pois ele não é neutro, eis que é derivado da ação intencional de um construto humano, histórico e social, dirigido à opressão ou à libertação. Destarte, somente quando o conhecimento é utilizado em comum acordo visando às necessidades e às vontades do coletivo social envolvido na construção de seu processo, ele é libertador.

Por derradeiro, se o conhecimento instrumentaliza a pensar e a agir conscientemente sobre o mundo, sua prática social e a pesquisa é uma atividade que se realiza em todos os momentos da vida humana, pode-se concluir que pesquisar é produzir conhecimentos para a ação. Enfim, pesquisa-se sempre, sistemática ou assistemáticamente.

No entanto, na educação, em que o conhecimento ocupa um papel de destaque, exige que se trate do conhecimento – e, conseqüentemente, de sua produção – de modo sistematizado. Dessa maneira, na academia, em particular, dedica-se a uma prática de pesquisa bastante sistematizada e organizada, com o intuito de produzir conhecimentos elaborados e sistematizados, ou seja, conhecimento científico, e que esteja ao alcance de todos os pesquisadores, principalmente, aos docentes em sua prática de pesquisa-ação.

6.1 NA PRÁTICA DA DOCÊNCIA REFLEXIVA, POR MEIO DE REFLEXÃO NA AÇÃO E SOBRE A AÇÃO, A PESQUISA-AÇÃO EMERGE COMO EVENTO FORMATIVO E COLABORATIVO

Ao passo que se reivindica a figura de uma prática docente que seja conjunta à pesquisa, cresce o entendimento de que a prática também necessita ser reflexiva, logo, desvelando polos de uma mesma unidade, que constituem um mesmo processo. Nesse contexto, a temática prática docente reflexiva e o seu conseqüente ensino reflexivo situam-se, majoritariamente, no campo da

profissão docente na qual a formação contínua surge como *locus* propício para sua reflexão, inclusive na formação de futuros professores.

Fruto de uma construção erigida no cenário educacional da década de 70, ancorado nos estudos de John Dewey e desenvolvido também por outros autores como Alarcão (1996; 2011), Pimenta (2002) entre outros, pode-se inferir que a marca central de uma prática docente reflexiva é a sua problematização enquanto prática e o valor da experiência arraigada, dessa maneira, aspectos considerados importantes para o desenvolvimento do processo de reflexão do docente, necessitando que se compreenda também os processos educativos de modo contextual e temporal. Portanto, Dewey (1979) define três atitudes necessárias para a ação reflexiva: abertura do espírito, responsabilidade e sinceridade que se equilibram entre a ação e o pensamento.

Dewey (1979) também considera dois aspectos que se relacionam ao agir e ao pensar reflexivo. O primeiro aspecto seria o estado de dúvida, hesitação, perplexidade, ou dificuldade mental que origina o ato de pensar. E, por conseguinte, o segundo aspecto seria o comportamento resultante do primeiro, ou seja, um ato de pesquisa ou inquirição para resolver a dúvida e desvelar a perplexidade.

Observa-se que existe uma lógica nos aspectos deweydianos, pois, embora surjam dificuldades durante o processo executório da prática, elas são necessárias para a reorganização da atividade mental, possibilitando o desenvolvimento de um processo lógico de ideias. E, ainda, se obstáculos ou problemas não aparecessem durante a prática assim, seria inexistente a possibilidade de uma ação reflexiva, já que ela somente é desvelada quando há algo que necessita de intervenção e solução. Destarte, é notório que, para o autor, a prática reflexiva relaciona-se com a atitude persecutória da realidade pelos sujeitos da pesquisa, de modo que a dúvida seja a potência de compreensão e transformação⁹³, ainda que durante o processo reflexivo surjam obstáculos (DEWEY, 1979, p. 132).

Necessário se faz destacar que a reflexão da prática e da experiência como pontos de partida de identificação e de resolução de problemas não pode ser resumida a um pragmatismo destituído de teoria, que, na concepção de Dewey (1979, p. 18), tem implicações maiores do que a busca de soluções lógicas e racionais para a dificuldade imposta, pois “[...] implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer”⁹⁴. Portanto, diante desse cenário,

⁹³ Percebe-se uma compreensão assentada na reflexão docente no durante e pós-aula, logo, contrária às práticas de ensino mecânicas e tecnicistas, tão comuns até a década de 80 do século XX.

⁹⁴ Refere-se o autor ao processo de reflexão-ação-reflexão, que faz parte da vida do docente. Esse processo reflexivo é uma constante em sua vida profissional, pois ele é portador de características próprias que tem como instrumento de trabalho o saber e o saber fazer em interação com seus estudantes.

expressões como ensino reflexivo e prática-reflexiva passam a fazer parte do discurso pedagógico dos pesquisadores (formadores de professores, professores e licenciandos).

No entanto, o ensino reflexivo e a prática docente reflexiva não são garantias para que se efetive um ensino de qualidade, haja vista a necessidade de um conjunto de condições prévias e exame de seus efeitos e impactos. Destaca-se que não basta somente instituir um ensino reflexivo, é necessário também que a reflexão instrumentalize os sujeitos para que de fato eles possam encontrar soluções para os problemas que enfrentam em seus contextos de sala de aula e, na medida do possível, resolvê-los.

Nesse contexto, a partir do momento em que a prática docente se revela flexível e aberta ao cenário complexo de interações, a reflexão-na-ação e sobre ela pode se constituir em um instrumento eficaz de aprendizagem, possibilitando um questionamento constante sobre a prática e sobre o planejamento de ensino. Sendo assim, ao requisitar-se um ensino reflexivo, exige-se a indissociabilidade da atitude reflexiva e atitude de pesquisa no sentido de potencializar o docente e, por extensão, seu aluno, tornando-os críticos, reflexivos e conscientes de seus limites e possibilidades, portanto, agentes autorais em suas práticas sociais. Enfim, a indissociabilidade da relação entre teoria, prática e da reflexão-na-ação que o saber fazer e o saber como fazer acompanha a reflexão do saber por que faz, e para que faz, em quais condições e contextos, sempre mantendo a atitude de reflexão e investigação sobre o planejado e praticado (ALARCÃO, 2011).

Dito isso, ao desenvolver-se uma pesquisa-ação educacional, o sujeito pesquisador pode refletir sobre suas práticas e mudá-las, devido ao caráter científico que o induzirá a sistematizar seus estudos sistemáticos sobre tais práticas, criando no interior das escolas uma nova cultura docente investigativa e reflexiva (ALARCÃO, 2011). Dessa maneira, compreende-se que os objetivos da pesquisa-ação educacional não se prendem tão somente à produção e à socialização do conhecimento, mas também ao questionamento das práticas sociais e dos valores presentes na sociedade como um todo que interfere na prática docente.

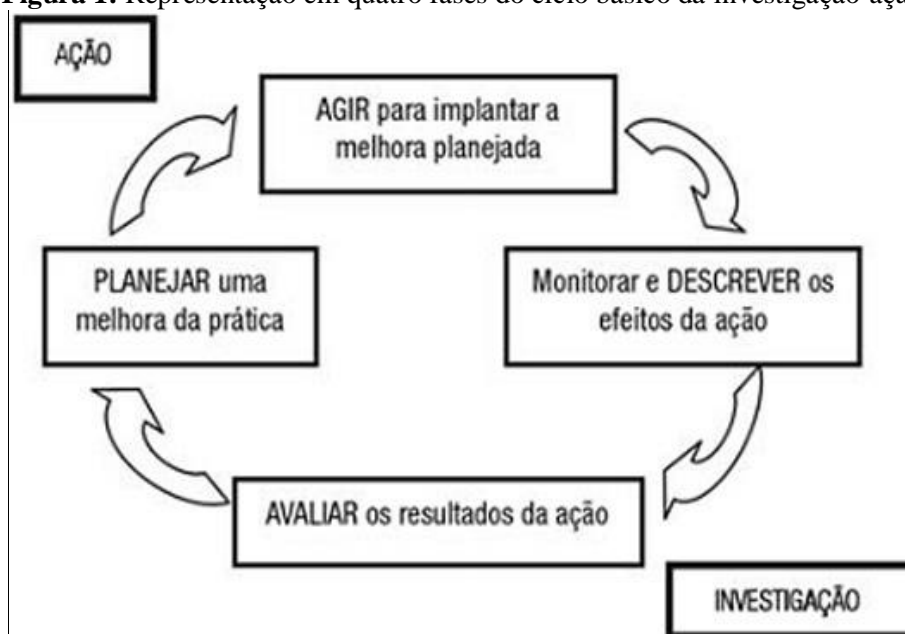
Ao estudar a pesquisa-ação, revelou-se como metodologia, para o alcance dos objetivos desta monografia, o desenvolvimento de um processo de investigação, que conforme Francisco Imbérnon enuncia:

[...] voltado para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação e, mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação, uma análise da prática profissional, a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base (IMBERNÓN, 2010, p. 65-66).

Compreendem-se, a partir do excerto do autor, que as formulações teóricas descritas pautadas pela reflexão e investigação, permitem articular problemas práticos com propostas de soluções que operem mudanças de melhoria em sala de aula. Por conseguinte, ao deparar-se com uma vasta literatura sobre pesquisa-ação, sistematizam-se seus principais pressupostos orientadores, nomeando-os, a partir dos estudos de Thiollent (2011) e Tripp (2005).

Nesse sentido, a pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, a persecução (investigação) de meios que os permitam responder aos problemas que vivenciam, com eficiência e com base em uma ação transformadora e cíclica, constatemente aprimorada pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito. Conforme Tripp (2005), esta ação cíclica consiste no planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada para melhorar a prática, bem como o aprendizado constante no decorrer do processo, tanto a respeito da prática, quanto de sua própria investigação (TRIPP, 2005; THIOLLENT, 2011). Assim, a ação cíclica que tensiona a ação - investigação é ilustrada na Figura 1:

Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.

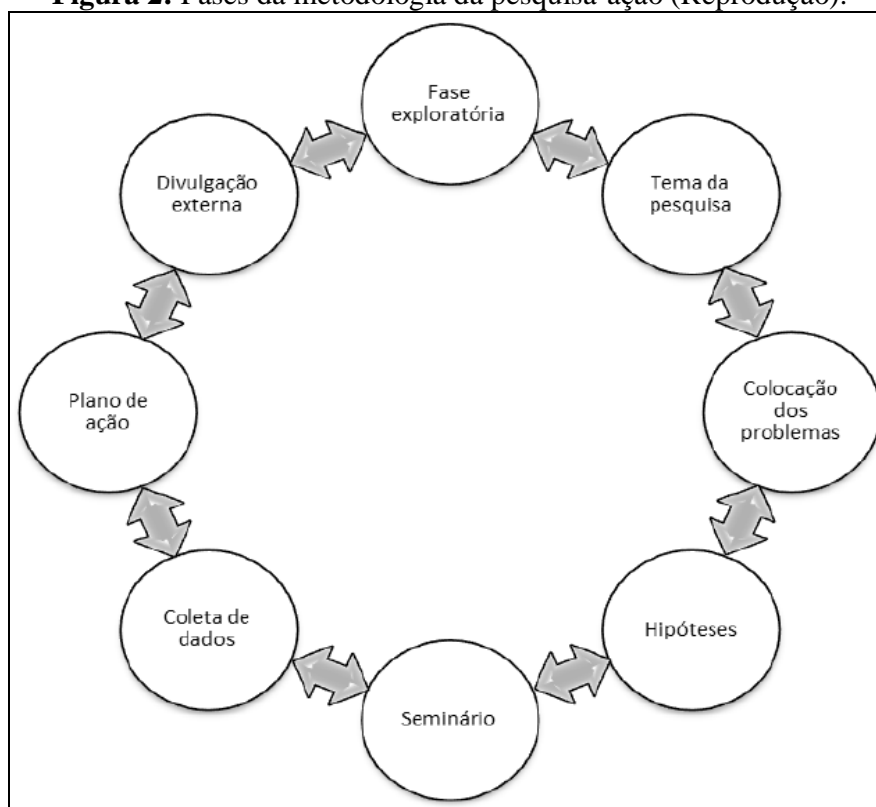


Fonte: Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica (p. 446). **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466.

Passando para a concepção e organização da pesquisa, Thiollent (2011) ressalta que o planejamento da pesquisa-ação é muito flexível, portanto, não seguindo uma ordem estanque de fases. Assim, o autor apresenta uma lista de temas, contudo enfatiza que eles seguem tão somente

uma ordenação temporal, pois são marcados por constantes dinâmicas e de interação interna, conforme se visualiza na figura 2:

Figura 2: Fases da metodologia da pesquisa-ação (Reprodução).



Fonte: Thiollent, M. (2011). **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez.

Desse modo, primeiramente há a fase exploratória que consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56). Após o levantamento do campo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa estabelecem os principais objetivos da pesquisa que se referem aos problemas, ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação que serão focalizados no processo investigatório (THIOLLENT, 2011).

A próxima fase é a delimitação do tema da pesquisa, que consiste na delimitação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados, sendo definidos de modo simples e sem ambigüidades, contemplados dentro de um campo teórico e prático (THIOLLENT, 2011).

Na formulação do problema, Thiollent (2011, p. 62) infere que este é colocado na seguinte ordem:

- i) análise e delimitação da situação inicial;
- ii) delineamento da situação final, em função dos critérios de desejabilidade e de viabilidade;

- iii) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem do primeiro ao segundo;
- iv) planejamento das ações correspondentes;
- v) execução e avaliação das ações.

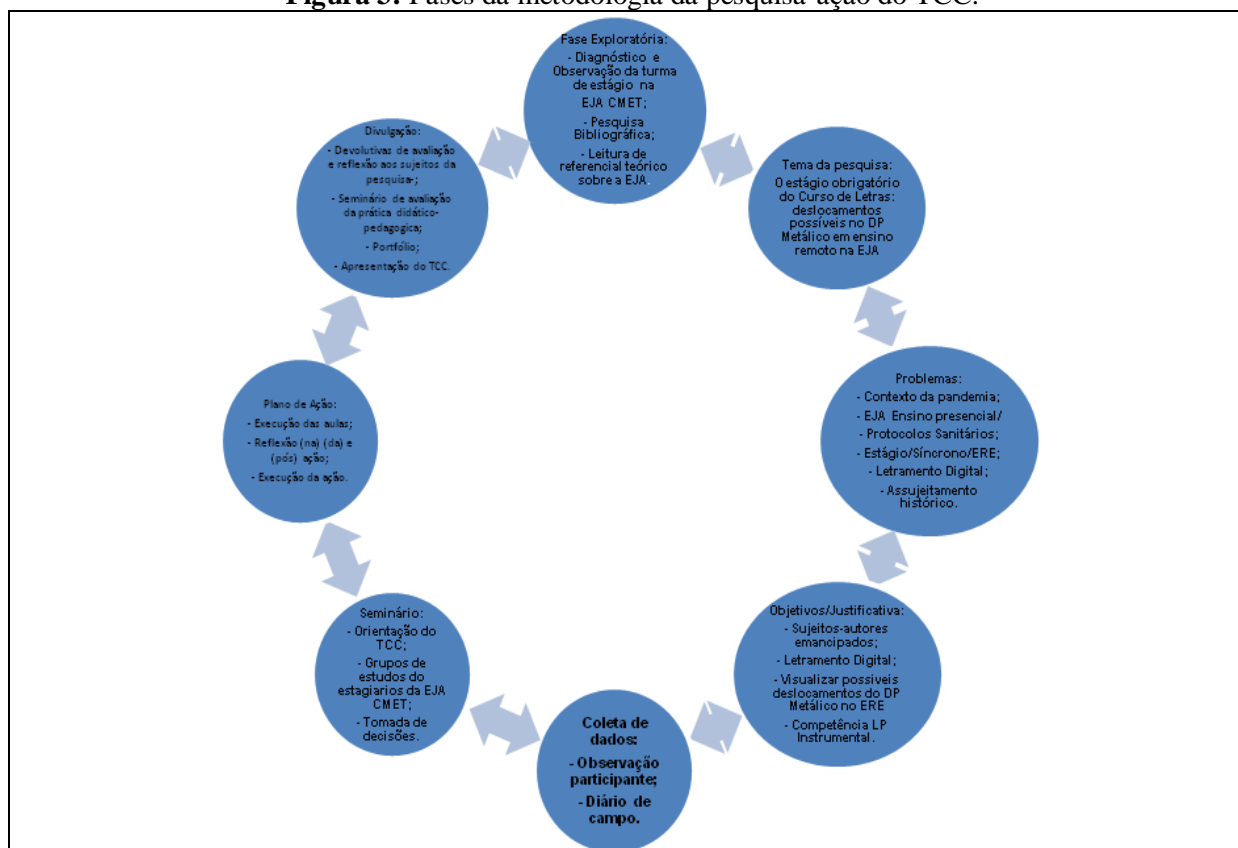
Outra fase adotada na metodologia da pesquisa-ação é a da hipótese. Thiollent (2011) descreve que tal fase não segue o esquema tradicional de formular hipóteses e coletar dados que venham a comprovar ou serem refutados. Na pesquisa-ação, as hipóteses são definidas na forma de suposição elaborada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções acerca de um problema identificado na pesquisa.

Após, com os objetivos definidos e alinhados, bem como os problemas que deverão ser inquiridos, Thiollent (2011) aponta a técnica do seminário, que tem por objetivo examinar, discutir e tomar decisões sobre o processo de investigação. Assim, a partir das informações processadas, o seminário produz o material, sendo que uma parte será de natureza teórica e outra parte de natureza empírica.

A fase de coleta de dados é realizada pelos grupos constituídos sobre o controle do seminário, em que os sujeitos procuram as informações necessárias que darão andamento à pesquisa. Empregam-se como principais técnicas a entrevista coletiva e a entrevista individual. Junto a estas técnicas, podem ser utilizados questionários convencionais e técnicas antropológicas como: observação participante, diários de campo, histórias de vida, dentre outras (THIOLLENT, 2011).

Na elaboração do plano de ação, deve ser compreendido quem são os sujeitos ou os modos da ação de intervenção; a relação entre os sujeitos da pesquisa e as instituições; o processo decisório; objetivos da ação e os critérios de sua avaliação; como dar continuidade à ação em razão das dificuldades que surgirem; ações com a participação da população e incorporar as sugestões fornecidas; e como controlar o processo e a avaliação dos resultados. Por fim, a última fase compreende as estratégias de divulgação externa e o retorno dos resultados aos grupos e setores interessados, visando promover uma visão de conjunto (THIOLLENT, 2011).

Desses movimentos da pesquisa-ação, embasou-se a partir do ciclo apresentado a figura 3, adaptando-o na investigação proposta neste TCC, conforme segue:

Figura 3: Fases da metodologia da pesquisa-ação do TCC.

Fonte: O autor (2021).

6.2 NA PRÁTICA DA DOCÊNCIA REFLEXIVA, OS SUJEITOS DA PESQUISA E A PESQUISA-AÇÃO EMERGEM COMO ELEMENTOS FORMATIVOS E COLABORATIVOS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Ao passo que se reivindica a figura de uma prática docente que seja conjunta à pesquisa, cresce o entendimento de que prática também necessita ser reflexiva, logo, desvelando polos de uma mesma unidade, que se contituem um mesmo processo. Nesse contexto, a temática prática docente reflexiva e o seu consequente ensino reflexivo situam-se, majoritariamente, no campo da profissão docente na qual a formação contínua surge como *locus* propício para sua reflexão, inclusive na formação de futuros professores. O referencial prático⁹⁵ da atividade de estágio docente realizada traz como fundamento a perspectiva

⁹⁵ Aceita-se esse conceito de prático, ao partir da práxis criativa de Vázquez, a saber que ela consiste na ação livre, criativa e criadora, que se apresenta diferente dos padrões estabelecidos vigentes, sendo, portanto, o seu maior exemplo, a ação revolucionária educativa, pois produz algo radicalmente novo. Logo, ao referir-se ao referencial prático da atividade, depende-se que é aquele o qual visa garantir que certa atividade consciente, racional e reflexiva pode ser efetivada contrária aos instintos e padrões sociais ideologicamente inculcados e introjetados na educação. Logo, a ação repercutirá no mundo natural e social, fazendo dele um lugar mais humano, incluindo aqui as decorrências da ação no plano subjetivo e intersubjetivo dos sujeitos da pesquisa em seus mundos particulares e sociais (VÁZQUEZ, 1977).

histórico-cultural que considera a constituição do sujeito parte intrínseca do desenvolvimento humano. Vygotsky (2001) afirma que as características humanas resultam da interação dialética do sujeito com os demais, além dele e destes com o meio social, ou seja, o sujeito, que ao mesmo tempo em que transforma o seu meio, é por ele transformado, que se constitui e é constituído pelas relações sociais. Como visto anteriormente, são as relações sociais do sujeito e seu contexto cultural, que viabilizam a tessitura dessas redes de conhecimento. Todavia, não ocorrem de forma direta, mas sim a partir de processos de mediação simbólica constituídos historicamente.

A práxis que estruturou e sedimentou as propostas didático-pedagógicas desenvolvidas no planejamento das aulas para CMET Paulo Freire fundamentou-se na situação-problema-desafio. Portanto, a proposta foi construída com base no respeito às histórias e saberes diversos dos educandos adquiridos ao longo da vida.

Um dos diferenciais do processo didático-pedagógico do CMET Paulo Freire é o acolhimento, a “amorosidade” com que os educandos (a) são tratados (Freire, 1996). Nesse contexto, parte-se do pressuposto pedagógico de que, quando se atua com pessoas as quais foi negado o acesso à escola ou foram excluídos em razão do sistema de alfabetização e letramento, trabalha-se com sujeitos excluídos de inúmeras formas e que não têm como habitual, em suas vidas, o acolhimento, principalmente, pelo Estado e, por conseguinte, pela escola. Logo, sentir-se acolhido no processo de alfabetização e letramento pode ser garantia de permanência do educando (a) no ambiente escolar.

Viu-se, anteriormente, que ao longo da história de nosso país e das trajetórias pessoais, os (as) educandos (as) da EJA passaram por inúmeras situações de negações em que não tiveram sua voz respeitada, fato que contribui para o silenciamento em sala de aula. A amorosidade, conceito desenvolvido por Paulo Freire (1996), faz-se necessária e imperiosa no que tange ao acolhimento e respeito a esses (as) sujeitos, que possuem uma bagagem histórica permeada de saberes. A amorosidade, de acordo com Freire, envolve dois aspectos: é preciso saber ouvir, mas também ser ouvido. Por sua vez, a situação-problema-desafio se refere “às necessidades amorosas/afetivas, econômicas, financeiras, sociais e culturais. Essas necessidades caracterizam o cotidiano vivido e enfrentado pelos educandos da EJA nesse período pandêmico.

As necessidades dos educandos são constituintes do planejamento da prática didático-pedagógica, erigidas de acordo com a observação realizada em sala de aula durante o processo de escuta. Tornam-se o eixo dorsal de referência do processo do planejamento das aulas. A

partir da escuta, surgem os encaminhamentos individuais e coletivos com o propósito de superar essas questões. Posteriormente, já em sala de aula, o texto coletivo é um processo de transcrição da palavra oral em texto escrito. Assim, essa construção narrativa-coletiva contribui com a desinibição e favorece o empoderamento coletivo dos sujeitos da pesquisa (professor-estagiário e educando).

Desse modo, o processo da coleta e planejamento da ação ocorreu por meio do registro e sistematização das aulas, no debate e diálogo entre os educandos da EJA, e o professor regente de classe e estagiário-docente. A partir desses registros oriundos da oralidade foram desenvolvidas as atividades da aula, que envolviam o Ensino de Língua Portuguesa Instrumental e Literatura. Logo, a intenção foi a de valorizar a voz dos (as) educandos (as), buscando a partir de questões propostas por eles (as), que dizem respeito a sua realidade, encaminhar soluções que pudessem potencializar seus saberes.

Ao optar pela pesquisa-ação parte do reconhecimento da necessidade de superar investigações que se limitam a uma perspectiva diagnóstica e descritiva. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação “ou com uma resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 14). Portanto, essa concepção de pesquisa vai ao encontro das ideias deste pesquisador, ao pensar a prática didático-pedagógica como um construto de prática social, em que o sujeito participa de maneira ativa, sustentando o compromisso mútuo na ação e o compartilhamento de histórias, que implicam na construção de identidades em relação ao CMET Paulo Freire.

Nesse contexto, estimulou-se a reflexão e a ação na e sobre a prática, bem como o registro das aulas em um diário de campo⁹⁶, que é um dos instrumentos de avaliação do processo formativo do estágio. As metodologias, conteúdos e intervenções pedagógicas foram centradas e articuladas com os educandos, suas vozes, experiências, anseios, particularidades. Frisa-se que os relatos cotidianos e silenciamentos durante a observação e prática serviram de base para construção de uma proposta pedagógica de aprendizagem replicada na prática diária, em um processo de planejamento-ação-reflexão-ação, que resultaram na produção de um saber autônomo e crítico. Destarte, caracterizando a concepção

⁹⁶ Consiste num instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, de uso individual do pesquisador durante a realização da pesquisa. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, reflexões e comentários (Falkembach, 1987).

humanizadora que preconiza Freire, em que ao invés de “sobrepôr aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelecem uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 2005, p. 77).

As atividades ligadas à pesquisa-ação tornam os processos curriculares mais reflexivos, logo, possibilita a sensibilidade de lidar com a ação pela reflexão e, assim, reduz a desigualdade entre os saberes durante a prática. Contudo, é necessário que se perceba e que os sujeitos da EJA se vejam como protagonistas de suas próprias histórias, pois, já que foram silenciados pela construção educacional ainda presente nas escolas, “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana” (BAKHTIN, 2009, p. 324). Assim, a educação se transforma e se torna libertadora.

Além de perceber a importância do acolhimento e dessilenciamento, o professor regente da turma passou por um processo de mudança pessoal que afetou vários aspectos de sua vida:

“Cara, tudo muda...as posturas, de cabisbaixas e silenciosas, até envergonhadas, deixaram de ser...são pessoas mais felizes e sorridentes. Inclusive peguei um dos teus planos de aula e já estou utilizando em outra turma. Até no Ensino Médio!”
(Professor Regente).

Assim, este estudo enquadra-se no modelo de pesquisa descritiva, não conclusiva, haja vista os pressupostos da Análise do Discurso que serão utilizados como dispositivo analítico dos recortes, eis que o texto, como objeto empírico, tem caráter inesgotável⁹⁷, ao se propor a investigar como o corpus que compõe o objeto de pesquisa percebe a (trans)formação em si próprio e no meio em que se insere por meio do processo de pesquisa-ação (PA), além da pesquisa bibliográfica, com vistas a embasar a análise e interpretação dos dados coletados.

Configura-se como de caráter descritivo por cumprir as etapas de análise, observação, registro e correlação de aspectos, envolvendo fenômenos sem manipulá-los. É, portanto, aquela que analisa, observa, registra e correlaciona aspectos (variáveis) que envolvem fatos e / ou fenômenos humanos ou naturais, sem interferência do pesquisador, o qual apenas “procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características” (CERVO; BERVIAN, 1983, p.55).

Dada a liberdade de o pesquisador definir os instrumentos mais indicados para a obtenção dos resultados, considerando as características de sua pesquisa, para a investigação,

⁹⁷ Muitas análises sobre os modos de produção de sentido dos recortes dos textos podem ser realizados, contudo nenhum discurso está fechado em si, já que constitui um processo discursivo; e, como tal permite que sejam feitos recortes diferentes a cada análise e, principalmente, que se estabeleça relação entre língua, história e ideologia, tomando esta como “função da relação necessária entre a linguagem e o mundo” (ORLANDI, 2006a, p. 31).

com base nos diversos tipos de pesquisa, bem como no atendimento às exigências de credibilidade, consistência e fiabilidade, a técnica utilizada para o levantamento de dados em relação às escutas⁹⁸.

Este procedimento de acerca da escuta dos dados produzidos, escolhido de forma consciente a partir do objetivo dessa pesquisa, busca investigar a (trans)formação do indivíduo e a perspectiva de como ele contribui para a transformação social (SELLTIZ, 1965).

Visando o êxito diante da interpretação do que fora produzido, as aulas foram gravadas em formato de vídeo e áudio e, posteriormente, transcreveram-se recortes das intervenções. Para atender aos requisitos validade, relevância, especificidade e clareza, cobertura da área e extensão, descritos por Lodi (*apud* LAKATOS, 2003), algumas condições favoráveis foram oferecidas e cuidados foram tomados na relação à produção, tal como a boa comunicação pelo ambiente remoto entre os sujeitos da pesquisa, a fim de que as perguntas fossem bem interpretadas e respondidas espontaneamente; portanto, mantendo-se a neutralidade e evitando que o educando fosse influenciado.

A fim de responder aos problemas de pesquisa e cumprir com os objetivos geral e específicos⁹⁹, esta investigação segue os pressupostos da pesquisa qualitativa e descritiva, de tipo exploratória, por buscar apreender uma realidade. Para tanto, o estudo discorre sobre aspectos necessários para conhecer e descrever determinado cenário, por efetivar registros, análise e interpretação dos fatos através da coleta de dados e de fonte bibliográfica secundária, a qual é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50).

A etapa exploratória parte da pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (2003) tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto. Desta forma, realizou-se um levantamento bibliográfico, por meio de pesquisa em livros e artigos acadêmicos sobre o Direito Constitucional, Direito à Educação e Direito Subjetivo Público relacionados à Educação de Jovens e Adultos, pandemia de Covid-19, Formação Docente e Estágio Curricular e Ensino de Língua Portuguesa Instrumental.

⁹⁸ Para a realização das escutas dos estudantes durante as aulas e, posteriormente, coleta e análise dos dados, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs, sendo que o estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que consta no Apêndice dessa monografia, além de possuírem autorização do CMET Paulo Freire para uso de imagem, declarações que possam auxiliar em pesquisas educacionais, de acordo com a legislação vigente, Resolução CNS 466, de 12 de outubro de 2012,(2) que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras a serem observadas nas pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

⁹⁹ Quais deslocamentos discursivos são possíveis em atividades remotas com projeção de práticas pedagógicas autônomas e emancipatórias na EJA, em contextos de estágio obrigatório do curso de Letras/Uergs?

A pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

Nesta perspectiva, foi revisitado um estudo aprovado em 2014 e intitulado *Docência e Formação Inicial: A Educação de Jovens e Adultos nas Licenciaturas da UERGS*¹⁰⁰, realizado por pesquisadores do grupo de pesquisa *Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da Educação Básica*, do CNPq; o qual focaliza a presença da EJA nos Projetos Pedagógicos (PPCs) dos cursos de Licenciatura da UERGS, dentre eles, o de Licenciatura em Letras da UERGS, que será destacado nesta investigação.

Transcritos os dados, o procedimento de interpretação utilizado no presente estudo foi feito à luz da Análise do Discurso. De fato, entre a Análise do Discurso e o(s) sujeito(s) envolvido(s) há a linguagem, que, segundo Pêcheux, neste contexto, é pensada em sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável. Conforme afirma Benveniste (2005, p. 286), é na (e pela) Linguagem que o homem se constitui e se posiciona como sujeito, apropriando-se do pronome *eu* para instituir a consciência de si.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2007, p. 15).

Enquanto metodologia de pesquisa, o uso da Análise do Discurso é diferente da Análise Estatística ou de Conteúdo, e embora permeada pela Linguística, porque envolve questões relacionadas aos aspectos ideológicos, históricos e sociais que (re)constroem o efeito de sentido das palavras, quando faladas e/ou escritas:

[...] Deste modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. (ORLANDI, 2017, p.43).

¹⁰⁰ Pesquisa realizada por Sita Mara Lopes Sant’Anna, Odilon Antônio Stramare, professores da Uergs, tendo como bolsista Camila dos Santos Padilha, acadêmica do Curso de Letras. Projeto registrado na Proppg Uergs e concluído. Este estudo foi apresentado também no Trabalho de Conclusão de Curso de Luane Pacheco, intitulado: *Vozes de licenciandos da Uergs: a Educação de jovens e Adultos no Curso de Letras*, em janeiro de 2021.

Em situação hipotética em que se obtém, então, a relação professor (A) e educando (B), sujeitos da pesquisa, associa-se tal relação a Pêcheux:

“[...] não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentido’ entre os pontos A e B”, ou seja, entre interlocutores. Faz-se necessário, então, durante a Análise do Discurso, remeter o enunciado – texto produzido ou fala produzida – à determinada formação discursiva – “espaço em que a materialidade enunciativa tem a possibilidade de ser interpretada e compreendida, a partir da posição histórica e ideológica na qual o sujeito se encontra” (PECHEUX, 1996).

Assim, tem-se a consciência de que a Análise do Discurso Francesa trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo marcado pela história e ideologia, sendo que não será descoberto o “novo”, apenas produzida uma nova interpretação ou uma releitura pelo “mesmo”. Por isso, visando identificar e compreender determinados discursos, no próximo capítulo será vislumbrado como foram mobilizadas as relações de força entre os sujeitos, a partir dos recortes discursivos oriundos da prática didático-pedagógica.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS

Com o objetivo de realizar uma análise dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa (estagiário-professor de LP Instrumental e estudantes da EJA), segundo referido na introdução, foram selecionados recortes discursivos com base no processamento pedagógico desenvolvido, com o intuito de evidenciar as posições enunciativas por eles manifestadas, marcadas por possíveis deslocamentos discursivos nas atividades síncronas do ensino remoto emergencial. Ressalta-se que tais discursividades em análise são resultantes das práticas didático-pedagógicas de estágio curricular realizadas no CMET Paulo Freire, tendo como metodologia a pesquisa-ação educacional em um processo reflexivo da atividade docente. Assim, esse trabalho constitui-se num estudo por meio do qual se aprofundou no referencial teórico da análise do discurso, considerando, diante do contexto educacional mediado pelas TDIC, a necessidade de analisar o funcionamento do discurso pedagógico, denominado aqui de “discurso pedagógico metálico”, haja vista as condições de produção de ocorrência e do agenciamento promovido nesse espaço.

Ao considerar que a proposta da Análise do Discurso consiste em detectar no discurso dos sujeitos conteúdos conscientes, inconscientes e ideológicos, ou seja, “visar além das aparências”, o que se propõe no decorrer das próximas páginas é um movimento reflexivo sobre como o funcionamento discursivo ocorreu na prática de estágio mediada pela tecnologia. Logo, segundo leciona Pêcheux (1996), diante das relações de apreensão de interpretações decorrentes das tomadas de posições entre os sujeitos da pesquisa, oriundas dos efeitos de identificação assumidos e não negados, vislumbrar-se-á os consequentes efeitos de sentidos ligados a essas posições discursivas nas quais eles se constituíram e foram constituídos. Ressalta-se que, tais efeitos de sentido resultam do percurso da análise, em que se coteja a materialidade enunciada e sua relação com o enunciável, que almeja compreender como o histórico atravessa a linguagem e confere sentido à língua.

De acordo com Orlandi (2006a, p. 116), “A Análise de Discurso não é um nível diferente de análise, quando pensamos em níveis como o fonético, o sintático, o semântico. É, antes, um ponto de vista diferente. Isto é, o problema é antes de tudo metodológico”. Nesse sentido, Eni Orlandi propõe que AD visa destacar o modo de funcionamento da linguagem. Desse modo, que escuta o analista deve estabelecer? Para tanto, Orlandi (2006a) sugere a construção de um dispositivo de interpretação que tem como característica:

“[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras”(ORLANDI, 2006a, p.59).

Assim, este dispositivo teórico permitirá explicar o funcionamento dos jogos simbólicos em que a ideologia e o inconsciente estão presentes, bem como os processos identificatórios e os gestos de interpretação que fazem com que os sujeitos (se) signifiquem.

É necessário inferir que a linguagem emerge num ambiente de interação e assume que há, “durante a” e “na” enunciação, marcas linguísticas observáveis que Authier-Revuz (1990) denominou de heterogeneidade enunciativa. Authier investigou as formas de heterogeneidade em suas diversas configurações e diversificados níveis de análise, caracterizando o que definiu de metaenunciação reflexiva, que aparece no fio do discurso, momento pontual do ato enunciativo pelo qual o sujeito desvela-se como dividido. Logo, com a ocorrência do equívoco, resta ao sujeito-enunciativo tentar minimizar os efeitos da falha, remediando a lacuna provocada pelo fenômeno e obturando a falta que o sistema linguístico apresentou naquela situação.

Portanto, as heterogeneidades discursivas consideradas para análise são manifestadas por vozes diversas, que ocupam e referem-se, primeiramente, a um lugar de exclusão socioeducacional e a uma memória histórica que está em conflito com o acontecimento discursivo contemporâneo (pandemia, isolamento social, ensino remoto emergencial). De outra banda, há também a voz do lugar-saber institucionalizado, que também sente rupturas entre o diferente e o mesmo causado pelo acontecimento. Desta maneira, na perspectiva de Pêcheux (1999) e Achard (1999), diante do acontecimento discursivo ocorre a ruptura da memória recorrente por meio do interdiscurso, sendo que a memória mobilizada pelo discurso será reconstruída por meio dos já-ditos, ou seja, na enunciação, numa tensão entre a regulação e a desregulação, de divisões e de disjunções, de deslocamentos e de retomadas.

Destarte, a fim de dar a fluidez necessária a análise, constituiu-se a presente em quatro achados analíticos mobilizados pelos sujeitos da pesquisa, a saber: a) marcas de heterogeneidade notadas; b) discursos e memórias que se fizeram presentes; c) deslocamentos da posição-sujeitos decorrentes das fronteiras de formações discursivas; e, d) condições de produção discursivas e de agenciamentos que promoveram o discurso pedagógico metálico. Por derradeiro, contextualizar-se-ão as práticas e, em ato contínuo, serão exemplificadas as formulações dos recortes discursivos, a partir das quais realizou-se a análise.

7.1 CONTEXTUALIZANDO O *LÓCUS*: AINDA APONTANDO ASPECTOS DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

De acordo com Orlandi (2006a, p.30), condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, sendo que, em *strictu sensu*, se remetem às condições de enunciação. Contudo, *latu sensu*, "[...] as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico". Ou seja, as condições em que os sentidos são produzidos são constituídas pelas formações discursivas, logo, pelas diferentes regiões que recortam o interdiscurso, refletindo as diferentes formações ideológicas e o modo como as posições-sujeito, os lugares sociais por eles representados constituem diferentes sentidos. Assim, o acontecimento da enunciação deve ser entendido como discursivo e, conseqüentemente, são todas essas condições de produção que irão constituir o sentido da enunciação.

Nesse sentido, faz-se necessário contextualizar o planejamento das aulas (o quê, como e por quê) das quais foi realizado o recorte discursivo, a fim de que se possa demonstrar uma ação a um indivíduo, situando-o em lugar no tempo e no espaço, para que ele possa encadear concepções a partir do apresentado. Nessa perspectiva, as aulas ocorreram no ambiente virtual do *Google Meet*, no *link*: meet.google.com/vyg-krcd-vxf, às quintas-feiras, no período de 30 de setembro de 2021 a 11 de novembro de 2021 (sete dias de aula, cada um com 02 horas-aula)¹⁰¹, das 09h45min às 11h45min. Os estudantes da turma 509, totalidade 5 (cinco), já haviam retornado ao ensino presencial, contudo, poucos, aproximadamente 6 (seis) estudantes, de uma turma de 32 (trinta e dois) componentes iam ao CMET Paulo Freire. As aulas ocorriam na sala de vídeo da instituição educacional, com o suporte material tecnológico de *datashow*¹⁰², *chromebook*¹⁰³ e caixa amplificadora e suporte humano do professor titular de Língua Portuguesa do turno da manhã e mais duas estagiárias de inclusão¹⁰⁴.

¹⁰¹ Portfolio do Componente Curricular de Práticas didático-pedagógicas V/2021.

¹⁰² É um aparelho que tem como função projetar uma imagem ampliada. Esta pode ser feita na parede, em um telão de vidro ou lona, ou qualquer outra superfície. Em geral, o arquivo vem de outro equipamento, podendo este ser um celular, computador, monitor ou até um pendrive.

¹⁰³ Chromebook é um notebook com menos recursos. A máquina vem apenas com o sistema operacional Chrome OS instalado e, pelo menos em teoria, tem peso bem abaixo dos laptops tradicionais. Na prática, o grande diferencial está no seu sistema operacional que, por definição, é focado em serviços na nuvem. Assim, é um equipamento apenas para navegar, executar aplicativos online e armazenar dados na nuvem. Ele não vem com unidades de mídia ótica (CD/DVD) nem com um grande disco rígido interno (traz apenas uma pequena memória flash para armazenar e inicializar o sistema mais rápido). O aparelho pode vir com conectividade Wi-Fi ou 3G, portas USB 2.0, Ethernet, HDMI, leitor de cartões SD e o teclado.

¹⁰⁴ Havia três estudantes de inclusão nessa turma, por isso a necessidade de estagiárias de inclusão.

7.2 NAS PALAVRAS, O CREDENCIAMENTO AO SABER DO OUTRO

A primeira sequência didática¹⁰⁵, da qual se originou o recorte, foi constituída a partir do gênero miniconto “A memória”¹⁰⁶ de Gabriel Louback (2018):

Quadro 4: Miniconto “A memória”

Uma memória

Haviam se encontrado novamente, como dois velhos e bons amigos acabam sempre se reencontrando. Os abraços, como risadas iniciais, "Fazia tempo desde a última vez, né?" e o habitual. Passado o tempo inicial, o mais novo lembrou: "E a memória?" Uma memória? Ah, o jogo da memória! Estava ali, como sempre. Ou melhor, achava que estava ali, intacta. Foram procurar "a memória". Abriram como gavetas, reviraram como almofadas, abriram os armários. Nada. Será possível que perdido "a memória"? - Onde você deixou-a da última vez? - Bem, se eu lembrasse, não teria perdido "a memória", né? - É verdade! E começaram a rir, riram muito. - Ei, vocês aí? Estão rindo do que? Se olharam ... não lembravam. Afinal, haviam perdido "a memória". E riram ainda mais.

Fonte: O autor (2021)

Como é possível observar, a narrativa apresenta o reencontro de dois grandes amigos que se reconhecem enquanto caminhavam na calçada retornando aos seus lares. Os dois começam um diálogo em discurso direto com falas dispersas. O clímax da narrativa ocorre quando um dos amigos pergunta como está a memória do outro, sendo que o amigo responde que não sabe, porque se soubesse, não a teria perdido. Após se divertirem com a situação, despedem-se e seguem para seus lares.

O gênero miniconto foi utilizado nessa sequência didática, a partir do conceito de conteúdo temático na formação do enunciado, que segundo Fiorin (2016, p. 69), “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. Nesse sentido, a partir do que já se conhece sobre o gênero miniconto, visualiza-se o gênero como uma narrativa que conta uma história que busca despertar a atenção do leitor com outros objetivos: compor uma crítica social, despertar para uma reflexão a respeito de um determinado assunto ou até mesmo para aguçar a capacidade intelectual do leitor. Logo, por meio da perspectiva bakhtiniana, pode-se caracterizar o miniconto a partir de sua construção composicional ou o modo de estruturar o texto e o estilo, de acordo com Fiorin (2016, p. 69):

[...] O estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

¹⁰⁵ De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

¹⁰⁶ LOUBACK, G. Minicontos. 2018. Disponível em: <https://minicontos.me/a-mem%C3%B3ria-6249c80aaafc>. Acesso em: 05 dez. 2021.

Desse modo, diante de perguntas geradoras acerca de recordações¹⁰⁷ dos estudantes foi realizada a contextualização acerca do autor e do gênero discursivo. Propôs-se uma leitura silenciosa do miniconto, a partir de sua projeção no *chromebook*, e, posteriormente, uma leitura em voz alta colaborativa, a fim de que eles pudessem, pela oralidade, perceber a influência dos sinais de pontuação presentes no texto, a polifonia das palavras e do verbo “perder”, na narrativa. Nesse caso, em especial, que os sujeitos-leitores dialogassem com outro enunciado, assim como Bakhtin (*apud* FIORIN, 2016) nos apresenta a polissemia (diferentes sentidos para o uso da mesma palavra), a partir da compreensão do contexto deverá saber que “perder” a memória pode dialogar com o simples esquecimento dos amigos, mas também, com o mal de Alzheimer, que é uma doença que causa a perda de memória.

Assim, destaca-se que, para fins de análise, escolheu-se o recorte a partir de uma aula gravada no *Google Meet* e transcrita. Por conseguinte, ele será apresentado na íntegra¹⁰⁸ visando que se contemple a superfície discursiva, contudo, os apontamentos analíticos foram realizados contemplando o discurso pedagógico estabelecido entre o professor-estagiário e os estudantes com base no miniconto lido e comentado, mostrando os efeitos de sentidos produzidos por eles, a saber, sujeitos da pesquisa-ação.

Para estabelecer critérios que permitam a percepção da interação discursiva, a fala do professor será indicada por *P* e a dos estudantes por *E*. Quando mais de um estudante se manifestar, essas falas estarão representadas por *EEE* com a referida indicação do gênero.

Consequentemente, na ocorrência de falas encadeadas por outras, em espaço curto de tempo, serão sinalizadas por uma barra (/). Quando houver uma pausa maior entre as falas, a notação será marcada por duas barras (//), sendo que foram excluídos alguns sinais de pontuação, exceto as exclamações e interrogações que, de fato, determinam algumas situações específicas.

Como os estudantes estavam trabalhando com o *chromebooks*, solicitou-se que maximizassem a aba de busca do *Google* e digitassem “definição de intacto”. Após, instou-se que fizessem a substituição dos termos. Um estudante perguntou se poderia usar o *Google voice* para facilitar a pesquisa. Respondeu-se que não teria problema, desde que chegasse ao resultado, pois esse era o objetivo.

Assim, apresentam-se as falas a seguir:

¹⁰⁷ As perguntas foram as seguintes: “Qual das imagens acima representa melhor a sua infância (ou juventude)? Por quê? Você guarda boas ou más lembranças do lugar onde você cresceu? Justifique. A casa em que você morou (ou que mora até hoje) era um ambiente agradável? Qual cômodo de sua casa é o seu preferido? Por quê? Qual é a melhor recordação do passado que você guarda de sua mãe ou de qualquer outro familiar?” (Portfólio do Práticas didático-pedagógicas V/2021).

¹⁰⁸ As falas foram transcritas respeitando as formas como foram oralizadas.

P.: Então, pessoal, vamos fazer uma atividade de pesquisa com o equipamento. Eu gostaria que agora, com o auxílio do Profe X e das Profes de inclusão, vocês maximizem a tela do navegador do Google, coloquem o cursor na busca e digitem “definição de intacto”. Leiam e escolham as opções de acordo com os significados.

P.: Não se preocupem que eu vou fazer todos os movimentos com vocês aqui na tela. Vamos passo a passo, tá.

E3: Posso usar Google Voice do Celular?

P.: Se tu não vais usar o equipamento como os demais, tranquilo. O importante é que tu consigas cumprir a atividade

P.: De acordo com o que lemos no trecho do conto, o termo “intacta” poderia ser substituído por qual outra a palavra, sem alterar o sentido da expressão: “Ah, o jogo da memória! Estava ali como sempre. Ou melhor, achava que estava ali, intacta. Assim, foram procurar a memória.”

E3: Que não foi tocado, inteiro, intocável. Daí, ficaria assim, que a memória ficaria intocada, isso?

E2: Posso ler?/

P.: Pode, só vamos esperar o Em1.

E1: Tá, memória inteira, que não foi tocada, isso?/

P.: Isso aí. Agora é contigo Em2

E2. Intacta é o feminino de intacto. Intocadas. Intocável. /a memória intocada então, ora./

P.: Muito bem, parabéns, vocês estão ótimos.

P.: Ok, agora conversem entre si, aí na sala de aula. Observando o contexto do miniconto, é possível perder a memória? Pensem nos sentidos da palavra que está hachurada “perder”.

E1: Se o cara estiver com o mal de alzheimer, ele perde. /

P.: Concordo! Mas, e daí, eu pergunto, eu posso perder um celular, uma chave, uma caneta que eu adoro e o “perder” que o autor traz no texto, como é que fica?

E3: é tipo perder a vergonha. Esquecimento, não é prof., o cara estava distraído./

P.: Desculpe, eu não te ouvi. Tenta falar mais alto. //

E1: Eu não consigo. Tá me ouvindo?//

P.: Só um pouco, Em1. Em3, tu podes repetir, pois eu eu não te ouvi./

E3: Eu disse que é tipo esquecimento, profe. o cara tava distraído./

P.: Isso! Agora sim. Não no sentido de perder a posse de alguma coisa, mas no sentido de distração.

E3. Ah, moleque!

Ao observar o primeiro excerto, assume-se a proposta do discurso institucional que representa a escola e a universidade no sentido de colocar as TDIC ao alcance de todos os sujeitos para que eles possam se adequar ao contexto, embora eles já estejam no presencial. Nesse sentido, vislumbra-se que, durante a pandemia, o discurso institucional fez-se potente, legitimando a importância de se fazer uso das tecnologias digitais, em virtude das aulas no ERE, e também de proporcionar ações de formação continuada para professores. Porém, como os discursos não são isentos de intencionalidade, percebe-se que tais medidas tiveram como fulcro atender, não somente ao ERE, mas também às novas demandas da sociedade pós-moderna. Assim sendo, considerando que um enunciado discursivo outro discurso, identifica-se nos discursos materializados nos documentos¹⁰⁹ editados antes dos eventos (pandemia,

¹⁰⁹ No documentos normativos do Brasil, a Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, apresenta um conceito de inovação que

isolamento social e aulas no ERE) e no discurso das escolas e universidade em propiciar o estágio curricular nessa estrutura remota, algumas relações de sentido estabelecidas direta e indiretamente, bem como aproximações e distanciamento entre os discursos, tendo em vista o lugar de fala dos sujeitos, as condições de produção, o contexto sociocultural, político, econômico e ideológico no qual estão inseridos (ORLANDI, 2015, p. 34).

Conseqüentemente, ao empregar a primeira pessoa do plural (P.) “*vamos*”, o professor reforça a sua inclusão no trabalho coletivo, que o envolve e faz com que ele legitime os demais discursos (institucional, político, econômico e pedagógico) envolvidos e velados pela intencionalidade de mitigar os efeitos do isolamento social acerca da educação, contudo, todos eles refletem uma ideologia. Também se constata que a utilização dos recursos de informática como suportes pedagógicos, nessa atividade do planejamento, associa-se à “*pesquisa*”, no sentido de fonte de consulta, uma alternativa de (P.) “*pesquisar*” o que tem através da internet, ou seja, selecionar os sites que proporcionarão o resultado final para atender ao projeto de conhecimento no qual a turma está empenhada, entendido no sentido de pesquisa. Logo, entende-se que o signo “*pesquisa*” não é transparente, porém carregado de opacidade. Assim, o professor em sua “*posição enunciativa*” e interpelado por vozes discursivas (discurso pedagógico, discurso da informática educacional e discurso científico) ocupa o lugar de dizer dentro da cena enunciativa (ensino remoto emergencial mediado pelas TDIC), gerando, portanto, efeitos de sentidos esperados, como, aprender a pesquisar virtualmente e aprender sobre pesquisa virtual, para ambos os sujeitos da pesquisa (MUTTI; AXT, 2008).

Contudo, percebe-se também que metodologia propôs que o estudante se movimentasse em busca do saber, não recebendo conhecimentos prontos. Do contrário, o sujeito-professor poderia ter solicitado o uso de dicionários ou ter demandado que os estudantes se dirigissem ao “*laboratório de informática*”. Logo, conclui-se que a informática, no contexto que envolvia a interação entre os sujeitos da pesquisa, ocupava um lugar exclusivo no desenvolvimento do processo pedagógico relatado, considerado como relevante no momento. Portanto, a “*pesquisa*” atualizou uma memória institucional recente devido à dimensão ocupada pelo uso da informática no contexto escolar durante a pandemia.

não necessariamente corresponde à inovação pedagógica, mas obrigatoriamente está direcionado ao mercado, referindo-se à introdução de novidade ou melhoria no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos. Posteriormente, a Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019, que dispôs sobre a oferta de carga horária no EaD, pelas IES, amparada pelo art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 e, cumulativamente ao pacote governamental de normatizações do ERE em todo o Brasil.

Nesse sentido, parte-se da lição de Paulo Freire (1996), da qual se permite inferir que não cabe à tecnologia, por si só, decidir a quem ela servirá, contudo aos sujeitos, movidos por ideais de emancipação e autoria. Desse modo, o processo educacional que visa ao conhecimento deve ser entendido como uma construção conjunta pactuada entre professor e estudante que caminham passo a passo no desenvolvimento de suas faculdades, posicionando-se como sujeitos que se inserem no mundo. Nas palavras de Freire (1996, p. 33-34):

[...] A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.

Destarte, se os recursos tecnológicos estão disponíveis na escola para serem utilizados por seus sujeitos, é evidente que os sejam bem utilizados, no entanto, sem esquecer-se de que, em muitas situações existem intenções políticas que os subjazem, oportunizando reflexão e clareza política aos estudantes.

Denota-se também que este tipo de ensino demanda tempo e quando se pensa práticas de letramentos digitais, e, dado o contexto atual, permeado de tecnologias, o professor precisa ir mais além ainda: deve multiletrar, recorrer ao multiletramento, cunhado sob o aspecto da multiculturalidade de um mundo globalizado e a multimodalidade de textos (compostos de muitas linguagens) e sua comunicação, reafirmando novos:

“[...] letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente — devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas 3 salas de aula de um mundo globalizado [...]” (ROJO, 2012, p. 12)

No entanto, embora o uso de computadores surja como uma possibilidade a disposição, ainda não é bem explorada em sua potencialidade a fim de promover mudanças, também por falta de investimento público junto às escolas e de apoio aos estudantes, no que tange aos usos das TDIC, sendo assim, impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem que proporcione um alcance potencial e efetivo (CAGLIARI, 1992, p. 2).

Alguns efeitos de sentidos sobre essa possibilidade podem ser relacionados à liberdade, à emancipação de “pesquisar”, pois, conforme Freire (1996, p. 34), “outro saber necessário à prática educativa, e que se funde na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, é o que fala do respeito à autonomia do ser

educando”. Nesse perspectiva, os estudantes, enquanto sujeitos inseridos num contexto político-histórico, consubstanciados de uma curiosidade epistemológica que os mobiliza na incessante busca pelo ser mais, possuem identidade própria e visão de mundo que possibilita a percepção da realidade. Esse movimento tem destaque nos excertos, (E3) “*Que não foi tocado, inteiro, intocável*”; (E2) “*Intacta é o feminino de intacto. Intocadas. Intocável.*”

Portanto, de acordo com o autor, é na perspectiva do aqui e do agora dos estudantes, caminhando em direção de um entendimento crítico e aprofundado de suas condições sócio-históricas, respeitando a autonomia de cada um, que pela consciência de sua inconclusão, apresentam-se num processo permanente de educação.

No entanto, a liberdade limita-se ao controle do referente pelo sujeito-professor, pois o que se valoriza é o resultado das respostas às questões didáticas que foram formuladas, a fim de facilitar a aprendizagem ou manter o contato, como:

(P.) (De acordo com o que lemos no trecho do conto, o termo “intacta” poderia ser substituído por qual outra a palavra, sem alterar o sentido da expressão: “Ah, o jogo da memória! Estava ali como sempre. Ou melhor, achava que estava ali, intacta. Assim, foram procurar a memória.”).

Nesse sentido, independentemente da ação emancipatória gerida pelo professor, há vozes discursivas que o interpelam, há o resgate de uma memória histórica que o mobiliza frente as argumentações dos estudantes. Consequentemente, essa mobilização desperta sentidos outros que permitem pensar que o discurso do professor precisa ser construído de maneira interativa, que o referente precisa ser definido no tempo e no espaço, reduzindo a explicação pelo menor número de palavras e levando a explicações diretas e conclusivas. Sendo assim, a interação, no discurso pedagógico, é uma ponte para construção do processo de ensino e aprendizagem, momento oportuno em que é preciso instigar modos diferentes de pensar e agir, intensificando as estratégias de argumentação, uma vez que os signos refletem a realidade. No entanto, o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, é o enunciador do saber, ele toma para si a exclusividade do objeto (conhecimento), anula ou submete a fala e o saber do outro (estudante), dominando, então, o referente, e encerrando um universo de múltiplas possibilidades que ele mesmo criou a partir de seu planejamento (ORLANDI, 2006a).

Ainda acerca das respostas às questões, Coracini (1995), leciona que, o fato de as questões didáticas servirem para estimular a aprendizagem ou dirigir o raciocínio, também servem para controlar a disciplina, o saber, e isso remete ao lugar em que estudantes devem

ficar, diferente do lugar em que os professores devem ocupar: a uns, é dado responder, obedecer; a outros, ensinar um certo saber selecionado. E, logo, o saber é legitimado, seja presencialmente ou na atividade síncrona/remota que a representa, pelas notações dêiticas, como marcas de heterogeneidade, (E2) “*posso ler?*”, (E1E2) “*isso?*”, (E2) “*então*”, (E3) “*não é, prof.?*”, denotando a presença do outro que irá legitimar as negociações de apoio ou aprovação constitutivas dos seus discursos, “demarcando a memória social” e a reprodução na sala de aula (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.26). Estar numa sala de aula, mesmo que virtual, não impede que os estudantes e os professores ocupem as suas posições enunciativas historicamente constituídas, pois no jogo dos conflitos e dos confrontos entre um discurso pedagógico interpelado no educar pela pesquisa, há um imaginário social que se sobrepõe.

Percebe-se que, após explorar o conteúdo, a partir das notações, o referente reduz-se ao “é porque é”, no qual é visto tão somente pela explicação direta, e não pela razão do objeto de estudo. Logo, o que se explica é a razão do “é por que é” e não, explicitamente, a razão do objeto de estudo. Neste compasso, tem-se, no discurso pedagógico em tela, duas características evidentes, sendo a primeira, ao nível da linguagem sobre o objeto, conforme visto, o uso de dêiticos, a objetualização (“isso”, “não é”, “então”), a repetição e perífrases; e, a segunda, a nível da metalinguagem, definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas como enuncia Orlandi (2006, p.19).

Em relação aos termos “*intacta*” e “*perder*”, percebe-se que a utilização das aspas¹¹⁰ conferiram aos respectivos enunciados, aos quais integram sintaticamente, uma intencionalidade nem tanto despretensiosa. Maingueneau (2001) aduz que o reconhecimento da função do *ethos*¹¹¹, e nesse sentido, o professoral, permite o afastamento de uma concepção discursiva na qual os conteúdos dos enunciados sejam independentes da cena de enunciação que os sustenta. Então, o poder de persuasão do discurso consistiu em levar os estudantes a se identificarem com a intenção didática proposta e investida de valores pedagógicos.

Assim, segundo Pierre Achard (1999), ao se remeter a memória histórica e social, se infere que o sujeito-professor filia-se a uma nova rede de memória com potência de mudança,

¹¹⁰ Denotadas por gestos com as mãos no vídeo.

¹¹¹ A noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a uma certa posição discursiva. Retomando a idéia aristotélica de que o *ethos* é construído na instância do discurso, Maingueneau (2005) afirma que não existe um *ethos* preestabelecido, mas sim um *ethos* construído no âmbito da atividade discursiva. Assim, a imagem de si é um fenômeno que se constrói dentro da instância enunciativa, no momento em que o enunciador toma a palavra e se mostra através do seu discurso. Portanto, como define Maingueneau (2005, p. 70) *ethos*: “São os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume ao se apresentar [...]”. O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: eu sou isso e não aquilo”.

afetado por novas enunciações - discursos das tecnologias na educação - emergindo a interposição entre o velho e o novo, a função tradicional com sentidos desestabilizantes e os arraigados (P.) (*Concordo! Mas, e daí, eu pergunto, eu posso perder um celular, uma chave, uma caneta que eu adoro e o “perder” que o autor traz no texto, como é que fica?*) e o novo lugar de significação do pedagógico, deslocando-se, como descreve Pêcheux (1999, p. 56), em um “[...] espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Nesse sentido, o que foi proferido constituirá uma tipologia que narrará sua filiação discursiva a esse novo lugar que compõe o discurso metálico, que tenta controlar os sentidos visando explicitar o passo a passo (P.) (*Não se preocupem que eu vou fazer todos os movimentos com vocês aqui na tela. Vamos passo a passo, tá*) com o repetível se deslocando a partir de novas designações (professor, tutor). Portanto, a função do recursos audiovisuais, como diapositivos¹¹² carregados de superposições, códigos e significações, utilizados na atividade síncrona e a metodologia adotada pelo professor, configuram que a ideia de seduzir o estudante para o conteúdo, para a atividade, já que essa linguagem permite ser menos formal. Confirma-se isso em Moran (1995, p. 27):

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico.

De outra banda, sabe-se que de nada adianta esse esforço hercúleo de sensibilização na linguagem utilizada no conteúdo do diapositivo se a expertise oral do professor não apresentar nuances que funcionem como “porta de entrada” para a linguagem de sedução intencional utilizada enquanto evento midiático no vídeo, ou seja, o texto oralizado deve apresentar também na linguagem, ainda que sob o discurso pedagógico, efeitos de sentido de convocação e convencimento para com o estudante, a fim de que o faça ter maior predisposição à atividade que se seguirá, ou seja, “[...] todo discurso, por sua manifestação

¹¹² São esquemas de *Layouts* que contêm caixas de formatação, posicionamento e espaço reservado para todo o conteúdo que aparece num slide. Os espaços reservados contêm conteúdos como títulos, texto corporal, tabelas, gráficos, Gráficos *SmartArt*, imagens, *ClipArt*, vídeos e sons. Também contêm as cores, fontes, efeitos e o fundo (coletivamente conhecido como o tema) de um slide (Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-pt/office/o-que-%C3%A9-um-esquema-de-diapositivos-99da5716-92ee-4b6a-a0b5-beea45150f3a>. Acesso em: 07 dez. 2021.

mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima” (MAINGUENEAU, 2008, p. 97).

Por conseguinte, esse evento midiático, como parte da cena enunciativa que visa o tornar a aula mais atrativa, sedutora, instigante, provocativa e convocatória, faz imergir o discurso pedagógico metálico, tende a provocar ruídos (processar e reprocessar a informação com condicionantes internas e externas), em uma tensão entre o conhecimento já apreendido e aquele por apreender, principalmente na função fática ou no canal, pois o meio, para esse discurso, não é somente o canal físico pelo qual o enunciador interagirá com seus coenunciadores. Logo, ele subexiste enquanto mobilizador da *hybris* meio/mensagem¹¹³ (McLUHAN, 2011, p. 11), que envolve uma conexão psicológica entre enunciador e coenunciador por meio de sua ação intencional, alimentando-se dos ruídos que se estabelecem, logo, assentando o *ethos* professoral construído dentro da instância enunciativa (MAINGUENEAU, 2005), conforme se percebe nos excertos: (P.) (*Desculpe, eu não te ouvi. Tenta falar mais alto//*), (E1) (*Eu não consigo. Tá me ouvindo?//*).

Portanto, o que se vê é uma releitura mediatizada, que imana do mesmo oxigenado pelo diferente, pois Jakobson (2010) já considerara a função fática como aquela cujo foco é o contato/canal e seu único propósito era prolongar a comunicação. E, nesse sentido, o linguista descrevera que havia mensagens com intuito fundamental de prolongamento ou interrupção da comunicação para atrair a atenção do interlocutor ou confirmar sua atenção continuada (“Alô, está me ouvindo?”), (“Está ouvindo?”) (“*Tenta falar mais alto*”) (JAKOBSON, 2010, p. 161). Ou seja, os ruídos já se estabeleciam, inclusive, nas medievais narrativas shakespearianas¹¹⁴. “Prestai-me ouvidos!” “Pelos Céus, falai!”- e, por seu turno, na contemporânea atividade síncrona, no outro extremo do *Google Meet*, (“*Desculpe, eu não te ouvi.*”). Contudo, sempre com o mesmo intuito de manter o controle, direcionar o referente e persuadir seu coenunciador a entrar no jogo discursivo.

Nesse contexto, é desse jogo que os sentidos são evocados, pois, de acordo com Orlandi (2015, p. 31) “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)”. Por conseguinte, ao afetar a

¹¹³ Para McLuhan (2011), o canal é o meio e a própria mensagem através do qual se transmitem os códigos mediáticos. As suas características podem determinar o próprio sentido da mensagem, segundo uma tese avançada por Marshall McLuhan. Os teóricos têm procurado estudar esta relação, analisando o efeito do canal sobre o comportamento da mensagem junto aos coenunciadores. O aparecimento das TDIC veio ressuscitar o debate sobre a importância do canal no desempenho dos media para o convencimento e persuasão (McLUHAN, 2011, p. 11).

¹¹⁴ Retirado do fragmento da interação entre Hamlet e Horácio, Cena II, conforme segue: Hamlet: — O rei meu pai? Horácio: — **Prestai-me ouvidos**, refreando o espanto por algum tempo, até que eu vos relate tal maravilha, sob o testemunho destes senhores. Hamlet — **Pelo céu, falai!** (SHAKESPEARE, 2010) – Grifos nosso.

memória, o esquecimento¹¹⁵, o qual se subdivide em duas categorias inerentes ao discurso por Pêcheux (2014), é, para a AD, estruturante, constituindo, pois, a subjetividade e o processo de sentidos. Desse modo, os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este movimento não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o retorno do que dizem, constituírem-se como sujeitos. Portanto, é assim que as palavras adquirem sentido, que elas se significam retomando palavras já existentes e, logo, é dessa maneira que sentidos e sujeitos estão sempre significando e ressignificando variados modos, ou seja, sempre os mesmos contido e ao mesmo tempo, sempre outros (ORLANDI, 2015, p. 34).

Entretanto, o professor, ao ajustar as ações conversacionais nas interações nos ou dos ambientes colaborativos, agenciados pelas semioses e variáveis tecnológicas que compõem¹¹⁶ e mantêm¹¹⁷ esse canal, manterá o referente estabilizado, embora construindo sentidos a cada novo evento, porém, a partir dele e nas condições dele (ORLANDI, 2006a; ORLANDI, 2017).

Outro aspecto que se traz à luz e pode reafirmar alguns posicionamentos é o longo espaço de tempo utilizado pelos sujeitos discursivos entre a pronúncia dos enunciados : (P.) (*Desculpe, eu não te ouvi. Tenta falar mais alto//*), (E1) (*Eu não consigo. Tá me ouvindo?//*). Nesse sentido, esse silêncio pode atestar a pausa que o estagiário-professor e estudantes precisaram fazer para situarem-se como enunciadorees no canal de comunicação estabelecido, ou seja, o silêncio representou para o estudante uma situação, possivelmente, uma situação constrangedora diante de seus colegas¹¹⁸.

Por fim, este trabalho está assentado em uma pesquisa-ação educacional como trajetória metodológica pelo fato de ter uma dimensão política, logo, construto de investigação e ação à disposição de uma grupo, a saber, a turma 509 do CMET Paulo Freire, (THIOLLENT, 2011, p. 46) . Logo, em razão dessa natureza, volve-se o olhar do pesquisador aos problemas vislumbrados na ação e sobre a ação, principalmente, visando analisá-los e compreendê-los a partir da reflexão-ação, a fim de que os próximos movimentos reverberem a

¹¹⁵ O esquecimento de número 1, de ordem ideológica, dá-se pelo inconsciente e traz a ilusão de que aquilo que é dito, é-lhe próprio do seu dizer, logo, que o discurso é novo. Por seu turno, o esquecimento de número 2, que é da ordem enunciativa, aponta o equívoco do discurso, ou seja, que o dizer poderia ser outro.

¹¹⁶ *Hardware* é a parte física do computador, ou seja, o conjunto de aparatos eletrônicos, peças e equipamentos que fazem o computador funcionar e *software* é a manipulação, instrução de execução, redirecionamento e execução das atividades lógicas das máquinas. Periféricos incluem as impressoras, scanner, caneta óptica, câmeras, modems, placas de som e outros que estão dentro da residência ou local em que esteja instalado o equipamento (GOUVEIA; MAGALHÃES, 2007).

¹¹⁷ Para (Gouveia e Magalhães 2007), servidor, como seu próprio nome diz, serve aos outros computadores, ou seja, fornece recursos aos clientes da rede, controla e a mantém por meio de um sistema operacional apropriado para isso.

¹¹⁸ Torna-se importante essa notação sobre o silêncio, pois na perspectiva discursiva o silêncio não pode ser visto como um espaço vazio ou negativo entre as falas, mas sim, como espaço pleno de significação. Pêcheux (1990) aprofunda essa questão. Segundo o autor, o silêncio não pode ser visto como ausência de som e conseqüentemente, de significado, como o vazio que precisa ser necessariamente preenchido, mas como “presença de não-ditos no interior do dito”.

um novo *como fazer* relacionado ao *porque fazer*; *para que fazer* e *para quem fazer* na ação pedagógica futura (NÓVOA, 2002).

7.3 NOS NOVOS DESLOCAMENTOS, O RECONHECIMENTO DE AUTONOMIA

A pesquisa-ação vai se cumprindo e consolida-se com a prática pedagógica das espirais cíclicas. Nesse sentido, após a consideração das rupturas cógicas e emocionais que foram produzidas na última aula, a partir da visualização da autoscopia¹¹⁹, recurso de videogravação que o *Google Meet* proporciona, observou-se a própria imagem e atuação, visando promover mudanças nas representações feitas de si mesmo e das ações adotadas.

Nessa perspectiva, a aula posterior foi planejada com as seguintes questões norteadoras: Qual é sua relação com o tempo? Dá tempo de você fazer suas atividades como gostaria? Quem ou o que você deixou perdido no tempo? Quem ou o que você faz questão de guardar na memória? Para você, o que mudou mais com o tempo?

Após, os estudantes acessaram ao *YouTube*¹²⁰, no *link* repassado pelo *chat*, momento em que tiveram que copiar o *link*¹²¹, abrir uma aba de pesquisa e colar o *link* no navegador do *Google Chrome*, a fim de que fossem direcionados para o vídeo com a música “A lista¹²²”, de Oswaldo Montenegro. Em ato contínuo, os estudantes compartilharam postagens no *chat*:

Quadro 5: Compartilhamento de Mensagens no Chat Meet

00:12:19.359,00:13:55.359

P: Pessoal, segue o link do vídeo. Vocês terão que selecionar o link, após, copiá-lo, abrir uma aba no navegador, colá-lo ao lado da letra “G”, de Google e teclar enter. As estagiárias de inclusão irão auxiliar vocês, isto é, se vcs precisarem.

00:14:03.094,00:14:07.094

P: <https://www.youtube.com/watch?v=LiWXw65RWw0>

00:14:24.672,00:14:38.672

P: Atenção, a partir de agora, até o final da música, nossas comunicações serão pelo chat, ou seja, aqui onde estamos digitando

00:17:12.129,00:17:19.129

P: E ai, tudo certo?

¹¹⁹ Autoscopia é um procedimento que se vale do recurso da videogravação de situação prática, visando posterior análise dessa situação pelo próprio agente (ou agentes) da ação. O procedimento é dividido em 2 momentos distintos: as sessões de videogravação da situação, quando o sujeito da ação tem seu comportamento videogravado em determinado ambiente; e as sessões de análise e reflexão sobre o material gravado, quando o sujeito é colocado para observar esse material gravado, editado ou não, para que emita comentários sobre o mesmo, por solicitação do formador/pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa (LEITE; COLOMBO, 2006).

¹²⁰ Plataforma de compartilhamento de vídeos.

¹²¹ No âmbito da informática, a palavra *link* pode significar hiperligação, ou seja, uma palavra, texto ou imagem que quando é clicada pelo usuário, o encaminha para outra página na internet, que pode conter outros textos ou imagens.

¹²² A LISTA. **Oswaldo Montenegro Oficial**, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LiWXw65RWw0>. Acesso em: 05 dez. 2021.

00:18:05.436,00:18:41.436

E3: *Todo mundo de boas Tamu assistindo*

00:19:01.218,00:19:04.218

P: *De boas! Aproveitem!*

00:25:53.078,00:26:20.078

P: *E ai, gostaram do vídeo? Muitas reflexões? Alguém gostaria de compartilhar?*

00:27:12.192,00:28:03.192

E3: *Baita musica! Gostei*

00:28:07.961,00:29:15.961

E2: *Gostei*

00:30:25.732,00:32:18.732

E1: *ESCUITO MUITO A CONTINENTAL E BOM CANTOR*

00:32:35.259,00:33:27.259

P: *Vcs perceberam que estão se comunicando pelo chat? E que não falamos até agora nada pelo canal de áudio?*

00:33:52.458,00:34:06.458

E3: *kkkkkkkkkkkk pior, prof kkkkk*

Fonte: O autor (2021) - Recorte/Transcrição do Relatório da Reunião Práticas didático-pedagógicas 5 - CMET - T5 (2021-11-11 at 05:43 GMT-8).Link: meet.google.com/vyg-krcd-vxf

Encerrado esse primeiro momento, conseqüentemente, foi compartilhado um diapositivo no qual foi apresentado o Gênero Textual Carta¹²³ ou Epistolar. Eles realizaram a leitura silenciosa do conto “A Carta”, de Luis Fernando Veríssimo. Após, realizou-se a contextualização do gênero textual carta analogamente com os elementos da teoria da comunicação.

Faz-se necessário aduzir que, visando aos objetivos desse planejamento, apropriou-se da conceituação proposta por Marcuschi (2002), que parte das lições bakhtinianas que consideram gêneros textuais os textos materializados que encontramos no dia a dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos seus conteúdos, suas propriedades funcionais, seu estilo e sua composição característica.

Kaufman e Rodríguez (1995) descrevem que as cartas pessoais podem conter diferentes tramas¹²⁴, girando em torno das variadas funções da linguagem. As autoras consideram o gênero em comento como um diálogo à distância que deixa transparecer marcas da oralidade, tais como: frases inconclusas, com uso de reticências que podem levar a

¹²³ Segundo Marcuschi (2002), usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, bem como conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, p. 4)

¹²⁴ Kaufman; Rodríguez (1995) consideram trama os elementos que, neste artigo, consideramos seqüências textuais. Para as autoras, as tramas são as seguintes: descritiva, argumentativa, narrativa e conversacional.

múltiplas interpretações pelo receptor; perguntas para o destinatário; questionamentos que encerram em si suas próprias respostas; ponto de exclamação que indicam ênfase, alegria, preocupação, dúvida etc.

Para tanto, segue o fragmento transcrito da atividade:

P.: Então, agora, vamos exercitar esse gênero textual carta. Vocês escreverão uma carta para o professor, contando como foi a aula, se gostaram, se não gostaram, coloquem alguns aspectos da aula, recordem o que aconteceu durante a aula e coloquem no papel. Fiquem à vontade para sugerir o que vocês gostariam para uma próxima aula, ok!

E4: Eu gostaria que tu viesse aqui, João. Eu gostaria. //

P.: Então, olha aí, já tem um assunto bem legal e vamos ver se tu me convences a sair dessa telinha aqui e pular para o outro lado, o que achas E4?

E3. Bah, profe, tem videochamada. Mas até que a carta é legal!

E1: Lá atrás, quando eu não estava no CMET e não sabia escrever, tinha vontade de enviar cartões de Natal e quem escrevia era a minha filha. Hoje que eu sei escrever, mais ou menos, tem o celular e a gente envia aquelas imagens.//

P.: Pior, não é Em1. Mas envia cartão. Quem disse que não pode enviar, não é?

E3. Profe, esquecido do jeito que sou, se eu escrever uma carta no Natal vai chegar só no ano novo! Melhor de celular.

P.: Sim, verdade. A tecnologia, às vezes, nos aproxima, no entanto, é uma aproximação meio que fake, não é, pois a pessoa continua longe!

E4. Bem isso, olha tu aí do outro lado e nós aqui, com outro professor. Bem que tu podia estar aqui.

E1. E2.E3. E4: risos

P.: Tá bom, então coloquem na carta que exigem a minha presença no CMET. Risos.

E4. Deu João, já coloquei, e agora.

P.: Se tu colocou que desejás que eu vá ao CMET na próxima aula, beleza, agora vem o que, como é que se termina uma carta?

E1: Com uma saudação, ops, tipo “tchau”, eu não me lembro.//

E2: Tipo fechar a carta?

E3: Fechamento da carta. Tu te despede e diz que vai aguardar o retorno.

P.: Isso aí, Em3, faz o fechamento, Em4, e diga que vai aguardar o meu retorno com boas novas! Olha aí, o que achou?

E4. Isso. Se fosse no celular usava um sinal, dava tchau e pronto. Mas eu vou colocar um abraço!

E3: Eu mandava carta para os meus amigos.

P.: Bah, tu fazia isso antes Em3?

E3: É, ainda tenho algumas, do tempo que morava perto do Clínicas.

P.: Eu também tenho algumas guardadas. Recordações.

Para tanto, seguem as análises de recortes dos textos em *chat* e transcritos:

Depreende-se da primeira proposta (vídeo musical e interação a *posteriori* no *chat*) que o estagiário-professor alterou seu processamento pedagógico ao direcionar uma aula, nesse primeiro momento, diretamente mobilizada para a emancipação e autonomia dos estudantes ao descrever os passos, (*P: Pessoal, segue o link do vídeo. Vocês terão que selecionar o link, após, copiá-lo, abrir uma aba no navegador, colá-lo ao lado da letra “G”, de Google e teclar enter. As estagiárias de inclusão irão auxiliar vocês, isto é, se vcs precisarem.*); contudo, permitindo que pelo erro e acerto, eles concluíssem a tarefa sem a necessidade de intervenção dele, o que se

confirma nas notações (E3: “*Todo mundo de boas tamu assistindo*”) e (P: “*De boas! Aproveitem!*”).

Embora os estudantes contassem com o auxílio em sala de aula presencial do professor regente de LP e estagiárias de inclusão, ele e elas estavam orientadas a mediar se fosse necessária a intervenção. Percebe-se, nesse movimento, o uso dos recursos para fomentar a discussão, gerando inquietações nos estudantes. É nesse sentido que cabe ao docente manter o debate vivo, fomentando perguntas aos estudantes que provoquem a interação. Assim, a temática da autonomia é proeminente nas lições freirianias, bem como aquela da educação permanente, a qual o indivíduo se posiciona não como alguém que se adapta, assujeita-se ao mundo, mas como aquele que nele se insere e torna-se autor (FREIRE, 1996, p. 33-34).

Ademais, não podemos deixar de olvidar que o atributo “se vcs precisarem” está eivado de “emancipação” e aparece significado como a livre iniciativa de fazer. Entretanto, há o interesse em que os estudantes atinjam essa emancipação, e se há interesse, ele é uma condição pressuposta no discurso pedagógico, no qual o *chat* está inserido por fazer parte de um sistema que está sendo mediado institucionalmente pela escola. Logo, percebe-se que também está sendo interpelado por um discurso institucional, do provedor de recursos, configurando um espaço proeminentemente agenciado, que forneceu um relatório de interação, presenças, hora de entrada e saída, além de ter monitorado o tempo que cada estudante/usuário levou para digitar no *chat* “00:27:12.192,00:28:03.192 E3: *Baita musica! Gostei*”. Assim, por mais que a discursividade no chat tenha formulado uma impressão de simetria discursiva entre estagiário/professor-aluno, o discurso pedagógico se institucionalizou, embora não sendo o professor-estagiário o motivador de tal mobilização, ele foi interpelado pela forma de organização daquele ambiente virtual, a partir de nuances de posições pré-instruídas que não prescindiu a posição do mestre (ORLANDI, 2006a).

No entanto, é imperioso recordar que a cada aba aberta, um arquivo novo se faz presente, relacionando língua e exterioridade, uma remetendo ao jogo, ao equívoco, e a outra, aos efeitos linguísticos materiais na história (PÊCHEUX, 1997, p. 58). É preciso ressaltar que, na discursividade do ambiente virtual, nesse modo particular produção dos discursos – *chat* -, em que ler o arquivo é parte do próprio momento de sua circulação - interação, a textualização é determinada pelo processo de atualização dos sentidos no eixo horizontal. Logo, não se trata da atualização da memória discursiva pela formulação num intradiscurso, mas da atualização de dados pela circulação, fazendo dela a imagem positiva da atualidade discursiva liberada, que ao abrir abas, desvia os sentidos dos “problemas reais” (PÊCHEUX, 1997, p. 18).

Aduz-se que não há como deixar de perceber a presença de um discurso multimodal. Nesse sentido, Rojo (2004) faz uso do prefixo multi- em multiletramentos referindo-se às duas multiplicidades dos textos produzidos nas novas mídias. Desse modo, é multi, primeiramente, em

razão da multiplicidade cultural dos seus sujeitos autores e leitores, e, conseqüentemente, é multi em função da multiplicidade de linguagens e modos semióticos que constituem os textos das novas mídias. Assim, o discurso multimodal é erigido sobre os sentidos que evocam a fim de diversificar, pluralizar, pois se vive em “meio a uma sociedade com diferenças e identidades multifacetadas para conviver em uma sociedade com fronteiras fluidas entre os povos” (ROJO, 2004, p. 14-15).

A proposta da construção do gênero parte indicando quem deverá assumir o papel enunciativo, ou seja, o estudante e, também, informando quem será o interlocutor da carta, nesse caso, o estagiário-professor, além de informar o propósito comunicativo, o que corrobora com a lição de Marcuschi (2002). Nesse sentido, percebe-se que, na notação (E4): “*Eu gostaria que tu viesse aqui, João. Eu gostaria.*”, o estudante constitui em seu discurso a materialidade de uma memória histórica, reformulada a partir de lembranças que evocam o ensino presencial, pois o sujeito-professor estagiário está em uma situação enunciativa nova, embora estando na mesma posição enunciativa de professor (ACHARD, 1999).

No entanto, no recorte (P.): “Então, olha aí, já tem um assunto bem legal e vamos ver se tu me convences a sair dessa telinha aqui e pular para o outro lado, o que achas E4?”, ainda que se tenha uma tentativa de trabalhar a polissemia com maior expansão, sem exageros, e logo, desvelando uma possibilidade de deslocamento para o discurso pedagógico lúdico, o sujeito-professor estagiário retoma sua posição enunciativa e o referente, articulando os modos, tendendo à polissemia, pois não há um discurso puro de uma única tipologia¹²⁵ (ORLANDI, 2006a).

Achard (1999) acentua que se deve à estrutura do discursivo a constituição da materialidade de uma memória histórica e social, sempre reformuladas via novas enunciações concretas, pelas quais o sujeito temporaliza o mundo, a partir de lembranças ou esquecimentos. Michel Pêcheux (1999, p.53), ao designar a memória como um “espaço móvel” “que se esburaca, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase”, destaca sua característica de variação e sua condição de plurivocidade dos sentidos coexistente com a ilusão da homogeneidade na produção dos sentidos. Logo, destaca-se que a memória não está isenta do “real histórico”, da memória consubstanciada historicamente que traz a contradição, e ao mesmo tempo do “real da língua”, que é transpassado pelo equívoco, pois os enunciados resultam de enunciações realizadas pelos sujeitos, como na notação (E1): *Lá atrás, quando eu não estava no CMET e não sabia escrever,*

¹²⁵ Cabe ressaltar que Orlandi (2006a) afirma não ser possível existir um discurso puramente de um tipo: “O que há são misturas, articulações de modo que podemos dizer que um discurso tem um funcionamento dominante autoritário, ou tende para o autoritário (para a paráfrase) etc. Aliás, um modo de se evitarem essas categorizações é dizer, em relação aos modos de funcionamento discursivo que o discurso em análise tende para a paráfrase, ou para a monossemia (quando autoritário), tende para a polissemia (quando lúdico) e se divide entre polissemia e paráfrase (quando polêmico)” (ORLANDI, 2006a, p. 87).

tinha vontade de enviar cartões de Natal e quem escrevia era a minha filha. Hoje que eu sei escrever, mais ou menos, tem o celular e a gente envia aquelas imagens.//

Percebe-se no recorte, a presença de uma memória histórica de uma condição anterior, de quem está em conflito, porque na ordem do discurso ele se remete com entusiasmo “*hoje eu sei escrever*”; no entanto, o recorte “*mais ou menos*” traz à tona memória que vem imediatamente e o coloca na condição de passividade, retomando duas condições históricas específicas, uma ao largo do passado “*Lá atrás, quando eu não estava no CMET e não sabia escrever, tinha vontade de enviar cartões de Natal e quem escrevia era a minha filha*”, marcada pelos dêiticos adverbiais de temporalidade (“lá”, “atrás”, “quando”,) que evocam a experiência de um eu-lá-antes com um Outro, uma translocação espaço-temporal, que aponta para eventos e locais projetados em que a filha tinha condições de ter acesso a escrita, legitimando a inscrição da forma-sujeito (estudante) no trabalho com a linguagem e a escrita, e isso tem a ver com o papel da escola (BENVENISTE, 2005, POSSENTI, 1996).

Nesse sentido, instaurado o conflito de estar naquele lugar, o lugar de quem não se vê em condições, ele retoma a ordem do discurso, desloca-se e se afirma: “*Hoje que eu sei escrever*”. Assim, ao passo que tem uma memória recente, do eu-aqui-agora, depois surge a memória social e coletiva dos sujeitos que estão na EJA e desejam se ver emancipadas, não no tempo mental - o tempo lingüístico -, mas no tempo cronológico, o agora, o hoje (BENVENISTE, 2005).

Nessa perspectiva, na atividade de reconstituição do acontecimento pela memória (“*quando eu não estava no CMET e não sabia escrever*”), implícitos foram mobilizados e os sentidos pré-construídos tenderam a reforçar a regularização, pois surtem um efeito de já-lá; contudo, desestabilizaram-se no momento do resgate na sua enunciação, sempre única, ou seja, o saber escrever, mas “*mais ou menos*”, logo, marcando como desqualificado o que aprendeu, porque no contexto atual e em virtude da pandemia, “*tem o celular*”. Portanto, percebe-se que, enquanto aulas no ensino remoto, a autoria emancipatória da escrita foi sustada pelas tecnologias assertivas (PÊCHEUX, 1999; ORLANDI, 2017).

Dessa maneira, o acontecimento discursivo novo perturba a memória (“*tem o celular e a gente envia aquelas imagens*”) e desmancha a regularização, deslocando e desregulando implícitos que estão no dêitico pronominal “*aquelas*”, registrando-o como marca de heterogeneidade que aponta para uma distância, afastamento ou pode funcionar como um gesto verbal que acompanha a entonação ou um gesto físico, permitindo matizes de sarcasmo, desprezo, ironia (ALTHIER-REVUZ, 1990; NEVES, 2000).

“*Hoje que eu sei escrever*”, mas, “*tem o celular*”. Outro portador de texto pode fazer esse trabalho da escrita. Afinal, as aulas ocorrem pelo celular, pelo *chromebook*, pelo *notebook*, pelo emprego da tecnologia que se legitima como um novo lugar de significação dentro do espaço

escolar. “*a gente envia aquelas imagens*” porque não sou mais eu, é um coletivo não nomeado que envia e que se inscreve nas condições de produção da categoria da EJA. Logo, além de saber escrever, tem que saber digitar, enviar documentos e arquivos. Desse modo, a pandemia acelerou esse lugar do tecnológico, criando condições de produções diferentes e um lugar cheio de dúvidas e com formações discursivas heterogêneas, por isso, talvez seja o melhor caminho, o presencial¹²⁶.

Em Courtine (*apud* por Brandão, 1986, p.80), a existência de uma formação discursiva como ‘memória discursiva’ e a caracterização de ‘efeitos de memória’, em discursos produzidos em uma dada conjuntura histórica, uma formação discursiva pode se inscrever: a) Na ordem de uma memória, retomando elementos do passado e reatualizando-os (estratégia da repetição); e, b) Na ordem de uma memória lacunar, funcionando como produtora de deslocamentos, vazios, esquecimentos (estratégia do apagamento).

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa, estagiário-professor e estudante, ocupam lugares de dizer e posições enunciativas representadas nos recortes, inscritos no discurso pedagógico que inclui as tecnologias digitais, que altera a relação da ordem do simbólico com o mundo, significando a sociedade e se significando a partir “*d’aquelas imagens*” ou arquivos que permitem leitura e significações, deslocando-se de suas posições-sujeito de acordo com as estratégias de apagamento que forem assumidas (GUILHAMOU; MALDIDIER, 1994; BRANDÃO, 1986). Logo, a informatização do mundo, pós-pandemia, é um processo de historicização dos sentidos, que deslocou os processos de significações e inscreveu as práticas discursivas dos sujeitos em outras condições de produção, afetadas por gigantes corporações da informática, logo, garantindo o funcionamento da máquina ideológica, as relações de poder e a produção/reprodução do trabalho (ORLANDI, 2015).

E, por estar no digital, ousa-se fundar o metálico, pois já estamos há muito tempo realizando uma prática pedagógica que demonstra algumas mudanças em relação ao ensino tradicional. O ensino e a aprendizagem, tal como é significado nesse novo espaço virtual escolar, estimula novas experiências, novos acontecimentos, situando o aprender enquanto ação de pesquisar.

Desse modo, conforme Orlandi (2017) percebe-se com naturalidade, diante dos atuais e reais acontecimentos que deram origem a maquinaria multimidiática aplicada ao ensino remoto emergencial, a migração do tradicional discurso pedagógico e suas tipologias, que nesse novo lugar de significação, ressurge ressignificado, e, como tal, produzindo sentidos e deslocamentos

¹²⁶ É necessário inferir que o melhor caminho é o ensino presencial, mas sempre é bom colocar um contraponto, trazendo à cena aqueles que, ainda que no contexto presencial, ficam excluídos e que, com a tecnologia, tornaram-se autônomos. Ex.: uma aula com legenda para um aluno surdo será muito melhor do que tentar ler os lábios do professor o tempo todo, ainda mais, se o professor ficar se mexendo, se não tiver uma didática adequada de inclusão de surdos.

de posições enunciativas dos sujeitos da pesquisa. Portanto, no espaço entre a memória pedagógica tradicional, do é porque é, e um sentido outro, que é confrontado e busca estabilização, os sujeitos produzem deslocamentos, passando a constituir memória e arquivo sob outra filiação discursiva. Assim, é desse lugar, de acordo com Pêcheux (1999), que toda retomada dá-se em condições de produção históricas específicas, atestando que a língua que o sujeito usa para dar sentido não é um produto pronto e acabado, contudo, molda-se para constituir os referentes do discurso, considerando sempre que a realidade reclama sentido. Enfim, o resto, nas palavras de Orlandi (2012), das quais se faz coro, é fabulação.

7.4 A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O PROCESSO ANALÍTICO REALIZADO

Diante do exercício analítico efetivado, passa-se a afirmar que o credenciamento do outro, vislumbra-se que um coro de vozes discursivas se fizeram presentes, interpelando os sujeitos da pesquisa, seja pelo discurso institucional potencializado e legitimando a importância de um discurso da informática educacional, que se consubstancia a partir das tecnologias digitais, em virtude das aulas no ERE, seja pelos demais discursos (científico, político, econômico e multiletramentos) alicerçados pelo discurso pedagógico e velados pela intencionalidade de mitigar os efeitos do isolamento social acerca da educação. Contudo, como os discursos não são isentos de intencionalidade, percebe-se que tais medidas tiveram como fulcro atender, não somente ao ERE, mas também às novas demandas da sociedade pós-moderna, com fortes bases assentadas na ideologia de mercado consumidor.

No entanto, também se depreende das análises, que a metodologia proposta possibilitou ao estudante a liberdade de mobilizar-se em busca do saber, não recebendo conhecimentos prontos. Logo, é notório que a TDIC, no contexto que envolvia a interação entre os sujeitos da pesquisa, ocupava um lugar exclusivo no desenvolvimento do processo pedagógico relatado, considerado como relevante no momento. Em relação ao uso das TDIC, não cabe à tecnologia, por si só, decidir a quem ela servirá, contudo aos sujeitos, movidos por ideais de emancipação e posicionando-se como sujeitos que se inserem no mundo. Assim, é na perspectiva do aqui e do agora dos estudantes, caminhando em direção de um entendimento crítico e aprofundado de suas condições sócio-históricas, respeitando a autonomia de cada um, que pela consciência de sua inconclusão, apresentam-se num processo permanente de educação.

No entanto, em algum momento da prática realizada, há de se pensar que a liberdade alcançada se limita ao controle do referente pelo sujeito-professor, pois o que se valoriza é o

resultado das respostas às questões didáticas que foram formuladas, a fim de facilitar a aprendizagem. Dessa maneira, independentemente da ação emancipatória gerida pelo professor, há vozes discursivas que o interpelam, há o resgate de uma memória histórica que o mobiliza frente às argumentações dos estudantes. Logo, o saber é legitimado, seja presencialmente ou na atividade síncrona/remota que a representa, pelas notações dêiticas, pelas marcas de heterogeneidade que denotaram a presença do outro que legitimaria as negociações de apoio ou aprovação constitutivas dos seus discursos, “demarcando a memória social” e a reprodução na sala de aula (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.26). Sendo assim, é paradoxal, mas a interação, no discurso pedagógico, é uma ponte para construção do processo de ensino e aprendizagem, oportunidade em que é preciso instigar modos diferentes de pensar e agir, intensificando as estratégias de argumentação, uma vez que os signos refletem a realidade. Enfim, estar numa sala de aula, mesmo que virtual, não impede que os estudantes e os professores ocupem as suas posições enunciativas historicamente constituídas, pois no jogo dos conflitos e dos confrontos entre um discurso pedagógico interpelado no educar pela pesquisa, há um imaginário social que se sobrepõe.

Nos novos deslocamentos, o reconhecimento da autonomia se evidencia, em partes que se imbricam, mas que no jogo discursivo procuram suas emancipações. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação educacional visou se cumprir e consolidar-se como prática pedagógica de reflexão na ação. Ou seja, por esse construto reflexivo ativo promover mudanças nas representações feitas de si mesmo e das ações adotadas. Dessa maneira, ao alterar o processamento pedagógico, a atividade síncrona foi direcionada à mobilização para a emancipação e autonomia dos estudantes, permitindo que, pela experiência epistemológica, estabelecessem relações e indagações que os possibilitassem concluir a atividade. Assim, a temática da autonomia é proeminente nas lições freirianas, bem como aquela da educação permanente, a qual o indivíduo se posiciona não como alguém que se adapta, assujeita-se ao mundo, mas como aquele que nele se insere e torna-se autor (FREIRE, 1996, p. 33-34).

Entretanto, ressalta-se que há o interesse em que os estudantes atinjam essa emancipação, e se há interesse, ele é uma condição pressuposta no discurso pedagógico, principalmente nas atividades síncronas, por fazer parte de um sistema que está sendo mediado, logo, institucionaliza-se a partir de nuances de posições pré-instruídas que não prescindiu a posição do mestre (ORLANDI, 2006a). Ademais, aduz-se que não há como deixar de perceber a presença de um discurso multimodal, referindo-se às duas multiplicidades dos textos produzidos nas novas mídias, seja em razão da multiplicidade cultural dos seus sujeitos autores e leitores ou em função da multiplicidade de linguagens e modos semióticos que constituem os textos das novas mídias, logo,

o discurso multimodal evoca sentidos outros em razão das diferenças e identidades multifacetadas (ROJO, 2012).

Percebe-se, na análise efetuada, que há a presença de uma memória histórica de uma condição anterior, de quem está em conflito, que traz à tona memória que vem imediatamente e o coloca na condição de passividade, retomando condições históricas específicas. De outra banda, também se vislumbrou a retomada de discurso e o deslocamento para uma memória recente, do eu-aqui-agora, depois surge a memória social e coletiva dos sujeitos que estão na EJA e desejam se ver emancipadas, não no tempo mental - o tempo lingüístico -, mas no tempo cronológico, o agora, o hoje (BENVENISTE, 2005). Assim, os sujeitos da pesquisa ocuparam lugares de dizer e posições enunciativas representadas nos recortes, inscritos no discurso pedagógico que inclui as tecnologias digitais, que altera a relação da ordem do simbólico com o mundo, significando a sociedade e se significando a partir de arquivos que permitem leitura e significações outras, permitindo deslocamentos de suas posições-sujeito, ora emancipados, ora assujeitados.

Por fim, conseqüente ao evento midiático, como parte da cena enunciativa que visa o tornar a aula mais atrativa, sedutora, provocativa e convocatória, faz imergir o discurso pedagógico metálico. Essa tipologia é fruto do processamento e reprocessamento pedagógico das informações que necessitam tanto das condicionantes internas e externas, de todo o composto metálico e digital da informática quanto de todas as vozes discursivas que se fizeram e se fazem presentes no ambiente virtual. Dessa maneira, é na tensão entre o conhecimento já apreendido e aquele por apreender que ocorreu no ambiente virtual, tendo o meio como mensagem, que enunciador e coenunciadores mobilizaram sentidos que fizeram subsistir uma conexão psicológica intencional. Assim, é alimentado de ruídos que se estabeleciam naquelas condições de produção e assentado no *ethos* professoral construído dentro da instância enunciativa que o discurso pedagógico metálico se fez presente.

8 REFLEXÕES FINAIS, CONTUDO NA ILUSÃO DO ACABAMENTO

No decurso desta pesquisa, sustenta-se ter trilhado o campo da Análise do Discurso sob a perspectiva teórica que aponta para o fato de que será da ordem do simbólico chegar à análises que comportem um fechamento, pois na seara da ordem do discurso da AD, concluir não significa produzir efeitos de que o texto está acabado. Portanto, elimina-se a ilusão necessária de que o texto está pronto, contudo, não o isenta de sua incompletude devido o texto ser produto pessoal, individual, determinado pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do sujeito, assim, variável e repleto de lacunas, espaços, deslizos e deslocamentos que deverão ser preenchidos, significados e ressignificados.

Nesse sentido, esta pesquisa teve por objetivos explorar os deslocamentos discursivos, ou seja, a circulação e a alteração de posições enunciativas, promovidos pelos sujeitos da pesquisa, bem como analisar o funcionamento do discurso pedagógico no ambiente remoto. Desse modo, vislumbrou-se o funcionamento do discurso pedagógico metálico, decorrente do processamento e reprocessamento pedagógico das informações condicionadas a variáveis internas e externas – da maquinaria metálico-digital da informática - bem como de todas as vozes discursivas presentes e agenciadas no ambiente virtual.

A partir do referencial teórico adotado, percorreu-se o caminho das dimensões histórico-jurídicas do direito à educação de adultos e de jovens e adultos no Brasil, a fim de perceber os sentidos produzidos pelos discursos políticos na legislação constitucional ao longo das décadas, e, conseqüentemente, os efeitos de sentidos produzidos em relação ao direito subjetivo à educação. Nesse ponto, ressalta-se a partir da densa pesquisa bibliográfica que o direito público subjetivo é um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação, portanto, dotado de efetividade. Logo, tanto crianças, jovens, adultos e idosos quanto qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória são titulares irrevogáveis desse direito, devendo imediatamente exigir o cumprimento dele como um dever e uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade, e ser titular dele é inerente destes sujeitos e principalmente, dos sujeitos da EJA.

Por conseguinte, trilhou-se os caminhos metodológicos que consubstanciaram a pesquisa-ação educacional, vislumbrando a partir do olhar do pesquisador-reflexivo a tessitura do processamento pedagógico da prática docente de Língua Portuguesa Instrumental, componente do Curso de Letras da Uergs, realizada na EJA do CMET Paulo Freire como instância formativa do pesquisador e seu deslocamento enunciativo enquanto professor-estagiário.

Nessa perspectiva, as tessituras foram entrelaçando sentidos que desvelaram vozes discursivas durante a pandemia de Covid-19, reconfigurando o ensino presencial para o ensino remoto emergencial e o chão da escola para as telas da atividade síncrona. Desse modo, na ruptura do processo histórico causado pela pandemia, memórias históricas e sociais foram mobilizadas pelos sujeitos da pesquisa com o intuito de estabilizar os sentidos que clamavam significações no ambiente virtual, e, que, logo, projetaram possíveis deslocamentos, que os inscreveram ora como sujeitos emancipados, senhores de suas autorias, ora como reconfigurados e adaptados ao novo, contudo, com nuances do mesmo, parafrásico e assujeitador. Assim, nas análises e discussões, foram abordados os conceitos tematizados e a prática da pesquisa-ação educacional, logo, promovendo a discussão dos recortes discursivos à luz do dispositivo analítico sobre a tecnologia, ambiente virtual, educação e contexto histórico-político-social.

Para tanto, as noções de interdiscurso, dos marcadores de heterogeneidade, de discurso pedagógico, do agenciamento de cena, de arquivo, da relação e filiação de sentidos foram mobilizadas visando realizar uma aproximação dos gestos de interpretação possíveis na interação dos sujeitos da pesquisa durante a prática do estágio. Por conseguinte, a leitura analítica dos recortes, ao significar os ditos e não-ditos, considera que os sentidos construídos acerca das condições de produção de onde se originaram os discursos direcionam para a constituição de um ensino midiaticizado, interpelado por múltiplas vozes discursivas, apto a reproduzir determinados saberes legitimados e, por fim, negar outros saberes que resgatam a memória de discursos outros da EJA, que buscam legitimação secular, como visto no percurso histórico-jurídico. Assim, os sujeitos da pesquisa, estagiário-professor e estudante, ao buscarem explorar situações nas quais se inscreverem como enunciadore e coenunciadore, mudavam de posição para ocupar lugares sociais distintos, logo, produzindo um deslocamento interpretativo no ambiente remoto por meio do discurso pedagógico metálico, possibilitando mediante o diálogo e a participação dos estudantes, a autonomia e a produção do conhecimento.

Por derradeiro, sabe-se que toda interpretação da pesquisa é marcada pela incompletude constitutiva própria do processo de interpretação, portanto, oportuno inferir que se acredita na ilusão necessária de concluir o texto, citada no início, entretanto apenas e tão somente apenas para marcar a possibilidade de outras interpretações e análises do *corpus* em comento, visto que os sujeitos (enunciador e coenunciador) continuarão a enunciar saberes e negar outros, demandas que os constituem enquanto sujeitos discursivos e inscritos em discursos em circulação.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, C. M. (Org. e Comentador). **Auxiliar jurídico servindo de appendice a 14. ed., do Código Philippino ou Ordenações do Reino de Portugal recopiladas por mandado de El-Rey D. Philippe I**. A Primeira Publicada no Brazil (1869). V. II., Série Cultura Portuguesa, Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985, p. 454.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 1ª ed, Lisboa: Editorial Presença, sem data de publicação, p. 98-99.
- ANDREJEW, M. *et al.* O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 101-111.
- ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em Rede: Revista de Educação a Distância. Porto Alegre. v. 7. n. 1, 2020, p. 257-275.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade enunciativa**. Cadernos de estudos linguísticos, 19. Campinas: IEL, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas – As não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J.. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 11-80.
- BALEEIRO, A. **Constituições Brasileiras: 1891**. v. 2. Coleção Constituições Brasileiras. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.
- BALEEIRO, A; LIMA SOBRINHO, Barbosa. **Constituições Brasileiras: 1946**. v. 5. Coleção Constituições Brasileiras. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.
- BARROSO, L. R. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem** [1929]. Tradução de Michel Lauhud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, 2004.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensinoremoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral - volume I**. Campinas: Pontes, 2005.

BITTAR, M.; FERREIRA JR, A. **O estado da arte em história da educação colonial**. Navegando pela história da educação brasileira. 1º ed. Campinas: HISTEDBR, v. 1, p. 01-23, 2006

BOAVENTURA, E. **Universidade e Estado no Brasil**. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1989.

BOAVENTURA, E. M. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. **Revista de informação Legislativa. Brasília**, v. 33, n. 132, out./dez. p. 29-35, 1996.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BOMENY, H. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993. Dossiê “Os anos 20”.

BONAVIDES, P. A nova universalidade dos Direitos Fundamentais. Nomos – **Revista do Curso de Mestrado em Direito da UFC**, Fortaleza, v. 9/10, n. 1/2, 1990/

BORSSOI, L. B. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação reflexão. *In: 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SEMANA DA PEDAGOGIA, 20, 2008, UNIOESTE- Cascavel/PR*. Atlas, 2008. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol17_n2_2018/08_A_RELEVANCIA_DO_ESTAGIO_COMO_PRATICA_DOCENTE_A_FORMACAO_INICIAL_DO_%20PROFESSOR_DE_GEOGRAFIA_NO_MUNICIPIO_DE_MARABAPA.pdf . Acesso em:03 nov. 2021.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso** (5a. ed.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 1986.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, H.H.N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp; 2012.

BRASIL. **Código brasileiro ou Collecção das leis, alvarás, decretos, cartas regias** Rio de Janeiro: Imprensa Regia, 1811-[1822]. 3º volume. 1815. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20319>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL . **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm . Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional de 3 de Setembro 1926**. Emendas à Constituição de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc%20de%203.9.26.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de Março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**, RJ. Informação disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-norma-pe.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 24 de janeiro de 1967**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm#:~:text=Constitui%C3%A7%C3%A3o67&text=Art%201%C2%BA%202D%20O%20Brasil%20%C3%A9,em%20seu%20nome%20%C3%A9%20exercido. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 5.296, de 11 de Agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Art.. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação:** proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC/Inep, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de junho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> . Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **Lei do Plano Nacional da Educação, no 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art.. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, 26 mai. 2017a. Seção 1, p.3.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento final. MEC. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 08 jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 07 jul. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 06 out. 2020. Disponível em: 26 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Senado Federal, 20 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020a. Brasília: DF, [2020]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: DF, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e comunicações – MCTIC. **Programa Internet para Todos**, Brasília, DF, 2020. Disponível em <https://internetparatodos.mctic.gov.br/portal_ipt/open-cms>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 027 de 22 de abril de 2020**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1132-recomendacao-n-027-de-22-de-abril-de-2020> . Acesso em: 18 out. 2021.

BRUNO, C. R. C. **Educação de pessoas jovens ou adultas**. X AnPed Sul. 2014 Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1859-0.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CARVALHO, J. M.; NEVES, L. M. B. P. (Org.). **Repensando o Brasil do Oitocentos: cidadania, política e liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CERVO, A. L. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. Amado Luiz Certo e Pedro Alcino Bervian. 3.ed. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CEZARIO, L. F. A estrutura judicial no Brasil Colonial: criação, ordenação e implementação. **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, a. 11, nº 585. Disponível em <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/teoria-geral-do-direito/2010/a-estrutura-judicial-brasil-colonial-criacao-ordenacao-implementacao>. Acesso em: 16 out. 2021.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. **A aula de línguas e as formas de silenciamento**. In: CORACINI, Maria José (org.). O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CORDEIRO, D. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

CRETELLA JÚNIOR, J. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. vol. VIII, 2. ed. Arts. 170 a 232. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Set. 2002, v. 23, n. 80, p.168-2000, Campinas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 out. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, p. 245-262, 2002

DAGHLIAN, J. **Lógica e álgebra de Boole**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DALLARI, D. A. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun./jul., p. 108-193, 2000

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. XXI, nº 55, Campinas, Nov. 2001. Disponível em: . Acesso em: 14 out. 2021.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo** / Maria Sylvia Zanella Di Pietro. – 32. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2019.

DOTTA, S. **Uso Da Webconferência Em Ead**. Santo André, 2009.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em perspectiva**, v. 18, p. 113-118, 2004

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FÁVERO. E. A. G.. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia da igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FÁVERO, O.; RIVERO, J. (orgs.). **Educação de jovens e adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, J. L. (1994). **Elementos de análise do discurso** (4a. ed.). São Paulo: Contexto.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCO, M.A.S. (Org.) **Pesquisa em educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e sociedade**, vol. 28, n. 100, p. 1129-1152. Especial. Campinas, out., 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113. Especial. Campinas, out., 2005a

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS M. **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

FRISCHEISEN, L.C.F. **Políticas públicas: a responsabilidade do administrador e o Ministério Público**. São Paulo: Max Limonad, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Mr.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, D.R.G. **Do psicólogo no programa de residência multiprofissional em saúde: posição-sujeito, análise do discurso e psicanálise lacaniana [tese de de doutorado]**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo; 2016.

GONÇALVES, C.F, FREIRE, R.M.A.C. **Análise do discurso e a fonoaudiologia: um diálogo promissor**. Rev CEFAC. [on line] 2016 [citado em 10 ago 2016]; 18(4): 974-81. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v18n4/1982-0216-rcefac-18-04-00974.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GOUVEIA, L. M. B. “**Sociedade da Informação** – Notas de contribuição para uma definição operacional”, novembro de 2004; disponível em: Im@ufp.pt, <http://ufp.pt/~Imbg>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Effets de l’archive. In: GUILHAUMOU, Jacques et al. **Discours et archive: experimentations en analyse du discours**. Liège: Mardaga, 1994.

HADDAD, S. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº 56, out/dez, p. 2-24, 1992.

HERREIRA, C. M. **Estado, constituição e direitos sociais**. In: SOUSA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (orgs). **Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B.. (2020). A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizagem online. **Revisão da EDUCAUSE**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 12 nov. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

JACCOUD, L.; CARDOSO JR., J. C. **Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal**. In: JACCOUD, L. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2005

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. 1976.

KELSEN, H. **Teoria Pura do Direito**. Tradução João Baptista Machado. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

KUENZER, A. "As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão". In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

KUENZER, A. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. In: FERRETI, C J; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M R N (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1985.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEITE, S.A.S.; COLOMBO, F.A. **A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa**: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. *In*: Pimenta, S.G.; Ghedin, E.; Franco, M.A.S. (Org.). Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, Tomo VII. São Paulo: Loyola, 2004.

LENZA, P. **Direito Constitucional Esquematizado**/Pedro Lenza. 16. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIKERT, R. **Novos padrões de administração**. São Paulo: Pioneira, 1971.

LIMA, L. O. **Estórias da Educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. Rio de Janeiro: Ed. Brasília, 1974.

LOUBACK, G. **Minicontos**. 2018. Disponível em: <https://minicontos.me/a-mem%C3%B3ria-6249c80aaafc>. Acesso em: 05 dez. 2021.

PACHECO, L. M. S. Vozes de licenciando (as) da Uergs: educação de jovens e adultos no curso de Letras. **Monografia**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2021.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1993

MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa** : Pensamento e ação. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MACHADO, M. C. G.. **Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil**. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). Fontes, história e historiografia da educação . Campinas, SP: Autores Associados; Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Palmas: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004.

MACHADO, M. C. G.. **O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate**: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Ethos, cenografia, incorporação**. *In*: AMOSSY, R. (Org.). Imagens de si no discurso: a construção do Ethos. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiano Comesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2006.

MAINGUENEAU, D. **A propósito do ethos**. Tradução de Luciana Salgado. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo* São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2020.

MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso**:(Re)ler Michel Pêcheux hoje. (1ª edição) Campinas: Pontes. 2003.

MALISKA, M. A. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editores, 2001.

MANUAL PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS E CIENTÍFICOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. / **Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**; - 2. ed. - Carina da Silva de Lima Hentges et al. – Porto Alegre: Uergs, 2019.

MARCUSCHI, L. A.. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MILANEZ, N, SANTOS, J.J. (Organizadores) **Análise do discurso**: sujeito, lugares e olhares. São Carlos: Claraluz; 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/ Rio de Janeiro: ABRASCO, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MIRANDA, F. C. P. **Tratado de direito privado**. Atual. Vilson Rodrigues Alves. 2. ed. Campinas: Bookseller, 2000.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, R. F.. **Efetivação do direito à Educação nas políticas públicas para jovens e adultos no Estado de Minas Gerais**. Monografia (conclusão de curso) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2007.

MORAN, J. M.*et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papyrus Editora, 2017.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA-Ed. Moderna, 1995.

MUTTI, R. M. V.; AXT, M.. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. **Interface-Comunicação**, Saúde, Educação, v. 12, p. 347-361, 2008.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, L. M. B. P. **Constituição**. In: FERES JÚNIOR, João (org.). *Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância**. São Paulo: Loyola, 1999.

NIETZSCHE, F. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NOGUEIRA, O. (Org.). **A constituinte de 1823: obra comemorativa do sesquicentenário da Instituição Parlamentar**. Brasília: Senado Federal, 1973.

NOGUEIRA, O. **Constituições brasileiras: 1824**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

NOVELINO, M. **Direito constitucional**. 3. ed. São Paulo: Método, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho pedagógico**. Educa. Lisboa. 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (OMS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 18 out. 2021.

OLIVEIRA, R. P. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**, In: Revista Brasileira de Educação. N. 11, p. 61-74. 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes. 1999.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006a.

ORLANDI, E. P. **Conversa com Eni Orlandi**. In. BARRETO, Raquel. Teias: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez, 2006b.

ORLANDI, E.P. **Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio**. In: Sujeito, Sociedade, Sentidos. Guilherme Carroza. Mirian dos Santos e Telma Domingues da Silva (Orgs), Campinas: RG, 2012.

ORLANDI, E.P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 12ª ed. Campinas (SP): Pontes Editores; 2015.

ORLANDI, E. P. **Educação e sociedade**: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2017.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Editora Loyola, 1987.

PAIVA, W. A. **O legado dos jesuítas na educação brasileira**. *Educação em Revista*, v. 31, p. 201-222, 2015.

PÊCHEUX, M. **Ler o Arquivo Hoje**. In: ORLANDI, E. (Org.) *Gestos de Leitura*. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. In: ORLANDI, E. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 5.ed. Campinas (SP) Editora Unicamp; 2014.

PEREIRA, E; TEIXEIRA, Z. **A Educação Básica redimensionada**. In: B, Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2007.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7. ed., 7. imp. São Paulo: Ática, 2010.

PINHEIRO, M. C. B. **A Constituição de Weimar e os direitos fundamentais sociais**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-ago-06/constituicao-weimar-inovou-estabelecer-direitossociais#:~:text=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20alem%C3%A3%20de%20Weimar%20inovou%20ao%20estabelecer%20direitos%20sociais&text=A%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20alem%C3%A3%20de%20Weimar,papel%20de%20proteger%20os%20cidad%C3%A3os> . Acesso em: 04 set. 2021.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Textos de Edson Nascimento Campos... et. al. 3ª. Ed.. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2002.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 7ª. Ed.. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2006.

PORTO ALEGRE, **Parecer CME/PoA n.º 021, 2017, p. 3**. http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/parecer_021_2017_cmet.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

PORTO ALEGRE. **Parecer CME/POA n.º 3, de 23 de junho de 2020**. http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/parecer_003_2021_cmet.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

RANIERI, N. B.. **Educação Superior, direito e Estado**: Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

RAPOSO, G. R. **A educação na Constituição Federal de 1988**. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 30 out. 2021.

RIBEIRO, L. L. G.. **Direito Educacional**: educação básica e federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira – A organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 001 de 18 de março de 2020**. Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19. Porto Alegre: SE/CEED, 2020. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=396798>. Acesso em: 05 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.128, de 19 de março de 2020**. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo Covid-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. Porto Alegre: 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=396798>. Acesso em: 05 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55. 465, de 05 de setembro de 2020**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências. Porto Alegre: 05 set. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=401060>. Acesso em: 05 nov. 2021.

ROJO, R. **Multilateramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANT'ANNA, S. M. L.; STRAMARE, O. A. 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, S. M. L. **O ensino de língua materna para jovens e adultos trabalhadores: a busca de novos sentidos**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SARMENTO, T; ROCHA, S. A.; PANIAGO R. N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. DOI <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4365>. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006[1916].

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Porto Alegre: L&PM Editores, Coleção L&PM Pocket, vol. 4, tradução de Millôr Fernandes. 2010.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 38. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro, 2002.

SODRÉ, N. **História da imprensa**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-braziliense>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SOUZA, M. C. **Direito Educacional**. São Paulo: Verbatim, 2010.

TASCA, J. E. *et al.* An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. **Journal of European Industrial Training**, v. 34, n. 7, p. 631-655, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Curso Licenciatura em Letras**. Porto Alegre, UERGS, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Portaria Interna nº 053/2020, de 26 de agosto de 2020**. Porto Alegre, UERGS, 2020. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202008/26182424-053-2020-portaria-interna->

suspensao-atividades-presenciais-regulares-e-demais-orientacoes-para-a-comunidade-universitaria-prorrogaao.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VINHOSA, F. L. T. **O Brasil e a Primeira Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: IHGB, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil – 30 anos depois**. São Paulo: Ática, 1994.

APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa de graduação de **João Batista da Silva Goulart**, sob a orientação da profa. Dra. Sita Mara Lopes Sant’Anna, que possui o título: “O Estágio Obrigatório do Curso de Letras: Deslocamentos possíveis no discurso pedagógico metálico em ensino remoto da EJA”. O pesquisador responsável por essa pesquisa é o João Batista, que pode ser contatado no telefone/Wats (51) 995280838 e no e-mail joao-goulart@Uergs.edu.br.

Será realizado questionário , tendo como **objetivo geral** analisar o funcionamento discursivo do discurso pedagógico, considerado como “discurso pedagógico metálico em atividades remotas com projeção de práticas pedagógicas autônomas, autorais e emancipatórias na EJA, em contextos de estágio obrigatório do curso de Letras/UERGS.

Os procedimentos ocorrerão por e-mail e mediante combinação com os participantes.

Os **riscos** destes procedimentos serão mínimos, tendo em vista que os participantes não serão identificados e que, como se trata de uma pesquisa-ação educacional, ou seja, uma reflexão da ação durante as práticas de estágio curricular, destaca-se que os entrevistados serão previamente comunicados quando do momento de entrevistas ou gravação a aula e que, em nenhum momento, serão obrigados a participar ou responder algo que não queiram ou sejam gravados sem autorização.

Os **benefícios** e vantagens em participar deste estudo serão, de modo geral, contribuir para o fortalecimento do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, bem como para a compreensão da modalidade EJA enquanto campo de atuação dos licenciandos e licenciandas de Letras. Os participantes terão como vantagem a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento de seu curso , tendo em vista as reflexões que , posteriormente, serão proporcionadas pelo estudo . Em se tratando da comunidade específica no qual o estudo será realizado , ratifica-se, também, o benefício do estudo para o desenvolvimento da proposta e para reflexões futuras relacionadas ao curso ofertado . Para a sociedade , entende-se que o estudo contribuirá para o reconhecimento do Curso, bem como para o fortalecimento da modalidade EJA, tão importante como forma de intervenção na realidade social.

Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa , caso existam, serão ressarcidas e danos decorrentes da pesquisa serão indenizados .

Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento , sem qualquer tipo despesa e constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos , aos quais você poderá ter acesso . A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome .

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador , em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui duas páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas : Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 - E-mail: cep@Uergs.rs.gov.br.

Nome do participante: _____

Assinatura participante da pesquisa/responsável legal

Assinatura pesquisador(a)