

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Os sentidos nas perguntas dos professores da
Educação de Jovens e Adultos**

Sita Mara Lopes Sant' Anna

Porto Alegre, 2009.

Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Educação e Estudos da Linguagem

Orientadora: Dra. Regina Maria Varini Mutti

Sita Mara Lopes Sant' Anna

Porto Alegre, 2009.

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
MIRIAM MOEMA LOSS CRB-10/801

S232s Sant' Anna, Sita Mara Lopes
Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos. /
Sita Mara Lopes Sant' Anna; Orientadora: Regina Maria Varini Mutti. -- 2009. f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do
Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto
Alegre, RS, 2009.

1.Educação de jovens e adultos. 2. Análise do discurso. 3. Formação de
professores. I. Mutti, Regina Maria Varini. II. Título.

CDU: 374.7(816.5)

Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Educação e Estudos da Linguagem

Orientadora: Dra. Regina Maria Varini Mutti

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutor em Educação e aprovada em sua forma final, pelo Orientador e pela Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dra. Regina Maria Varini Mutti- Orientadora

Prof. Dr. Leôncio Soares (Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof. Dra. Carmen Machado (PPGEDU -Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof. Dra. Denise Maria Comerlato (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Porto Alegre, junho de 2009.

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO aos professores da Educação de Jovens e Adultos com os quais convivi, ao longo destes anos, por compartilharem comigo nesse trabalho. Muito obrigada!

À professora Regina Maria Varini Mutti, pela orientação, carinho, entusiasmo, apoio, compreensão e exemplo de vida e de profissional, que guardarei comigo, para sempre.

Aos queridos colegas de Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso, pelas valiosas contribuições e palavras de entusiasmo.

Aos amigos Nelton Luís Dresch e Janete Barcellos, Odilon Antônio Stramare e Lídia Stramare, Sueli Santos, Marleni Matte, Ronaldo Jorge de Oliveira pelo diálogo, apoio, afetuosidade.

A todos os técnicos que atuam no PPGEDU, pela atenção, competência e alegria com que sempre me receberam.

Aos amigos que compartilharam comigo uma vida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, principalmente ao grupo da Coordenadoria de Educação Básica e Profissional: Aldo Antonello Rosito, Lucília Gonçalves de Almeida, Rosemary Pereira Pedroso, Rubens Ruaro, Carla Silva e Milena Rocha, pelo incentivo e apoio.

Aos amigos que não nomeei, afilhados, que há muito não visito, meus irmãos e tios queridos, sogra, cunhada e demais familiares, principalmente pela

compreensão diante do longo período de ausência. A Alguns, devo a vida, o incentivo, o auxílio e o exemplo que me conduziram até aqui.

De modo particular, ao meu filho, Cristiano Sant'Anna Gustavo, pela compreensão e demonstração de amor nos momentos mais difíceis desta jornada e a Saulo da Costa Pires, pela poesia da amorosidade e pela força diária, sem a qual não seria possível a realização deste momento.

A todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a realização desta Tese. Muito Obrigada!

*Aos meus pais, Geraldo e Julieta Lopes Sant' Anna.
(In Memoriam)*

*Ao meu tio, Otávio Raineri Lopes.
(In Memoriam)*

Refletir sobre educação é pensar a pessoa em qualquer etapa da sua vida, é discernir o homem e a mulher no seu tempo histórico, nas relações que esses estabelecem consigo e com a natureza; é desvendar a organização social do mundo, o lugar das pessoas nesse mundo, o porquê do modo de vida de cada um; é pensar as identidades, as razões para ser o que se é ou para as suposições elaboradas em torno de si mesmo e do outro; é discutir linguagens; é conhecer as circunstâncias da vida humana, para mantê-las ou transformá-las; é ação comprometida com a busca de melhorias na qualidade de vida das pessoas. (SILVA 2006)

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 – Ano e local da formação.....	21
Quadro 2 – Síntese, Análises de 2001.....	157
Quadro 3 – Síntese, Análises de 2002.....	158
Quadro 4 – Síntese, Análises de 2003.....	158
Quadro 5 – Síntese, Análises de 2004.....	159
Quadro 5 – Síntese, Sentidos de 2001 a 2004.....	160

RESUMO

Nesta tese enfoco os processos de significação nos espaços escolarizados da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dirigidos especialmente ao sujeito-professor, o qual, atingido pelas políticas de implantação da EJA, realiza sua formação para atuar nesta posição. A análise discursiva é efetivada a partir do *corpus*, que compreende perguntas formuladas pelos professores da EJA em diferentes encontros de formação pedagógica de iniciativa do poder público do Estado do Rio Grande do Sul, dos quais participei como formadora, no período de 2001 a 2004. A partir do referencial da Análise de Discurso iniciada por Michel Pêcheux, busco destacar efeitos de sentido relativos ao funcionamento discursivo das perguntas nos anos indicados. Como resultado da análise, que também levantou características desses momentos de formação em serviço dos professores, foi possível observar o processo de constituição de sua posição enunciativa no discurso da EJA. O funcionamento discursivo das perguntas foi se modificando, ao longo do tempo, oscilando entre os sentidos do querer saber tudo sobre a EJA e a adequação ao administrativo e aos documentos legais, como forma de resistência às mudanças propostas, em 2001 e 2002; em 2003 e 2004, respectivamente, ganhou ênfase a preocupação com os processos pedagógicos e a formação do educador em conformidade à EJA. Embora diante de adversidades impulsionadas por políticas de formação diferenciadas, promovidas por gestões públicas distintas, os sentidos produzidos pelos professores, ao longo do período, demarcaram o seu pertencimento e identificação, enquanto profissionais atuantes nesse novo e especial lugar de dizer em que se constitui a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores; Análise de Discurso.

ABSTRACT

This thesis focuses on the meanings produced by the teachers during pedagogical practices of teacher's continued formation whose aim was to form teachers to work at Youth and Adult Education (EJA) during the process of implantation of governmental politics at public state schools of the State of Rio Grande do Sul, Brasil. The *corpus* comprehends questions formulated by teachers of the EJA in different meetings of pedagogical formation of which I participated as a teacher, during the period of 4 years - from 2001 to 2004. From the point of view of the Discursive Analysis theory initiated by Michel Pêcheux, the research considers teacher as a subject, who is supposed to act in this position. I detach relative effect of direction to the discursive functioning of the questions in the indicated years. The analysis identifies and gives visibility to some meanings that emerged on the teacher's questions about their discursive practices and theorizes about how these questions give origin to other meanings. The analysis also describes the process of teachers' education, giving visibility to the constitution of its enunciative position in the EJA's discourse, which represents their interpretation. Also, these practices emphasized the pedagogic process of teacher's education and created other practices, constituting different meanings. I could also conclude that during the course of these teacher's meetings there has been an important displacement: at first, the sense of the questions were about the difficulties of EJA and its administrative procedures, later on those questions evolved to didactic and pedagogic procedures; the teachers ended up creating new learning and teaching practices in which they were much identified as result of the analysis, that also raised characteristics of these moments of formation in service of the teachers. Although ahead of adversities stimulated for differentiated' politics of formation, promoted for distinct public administrations, the directions produced for the teacher, throughout the period, demarcated its belonging and identification while professional operating in this new and special place to say that constitutes Adult and Young Education(EJA).

Key-words: Youth and Adult Education – teacher's education - Discourse Analysis-

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS.....	12
2 A PESQUISA.....	18
2.1 Objetivos.....	18
2.2 Área Temática.....	18
2.3 Questões Norteadoras.....	20
2.4 Procedimentos Analíticos.....	21
2.4.1 <i>Corpus</i> e caminhos das análises.....	21
3 O PERGUNTAR E O DISCURSO.....	25
4 PRINCÍPIOS E CONCEITOS DO REFERENCIAL DISCURSIVO.....	39
5 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um campo de direitos e direitos e contradições.....	45
5.1 No Rio Grande do Sul, do supletivo à EJA.....	67
5.2 De 2001 a 2004: as experiências vivenciadas nas políticas da EJA.....	75
6 OS SENTIDOS NOS DIFERENTES CONTEXTOS DA FORMAÇÃO.....	81
6.1 Em 2001 e 2004.....	81
6.1.1 Em 2001 na 28ª Coordenaria Regional de Educação.....	84
6.1.2 Em 2002, na Divisão Porto Alegre.....	101
6.1.3 Sentidos da burocracia.....	102
6.2 Em 2003 e 2004.....	114
6.2.1 Em 2003, na 27ª Coordenadoria Regional de Educação.....	117
6.2.2 Em 2004, na 39ª Coordenadoria Regional de Educação.....	138
6.3 Sobre os sentidos produzidos.....	157
7 SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: a EJA e a profissão docente.....	164
8 PALAVRAS FINAIS.....	182
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	186

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O interesse que ora desenvolvo pelas possibilidades de refletir e buscar os sentidos contidos nas perguntas dos professores é um efeito da minha convivência com a Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Tenho atuado em espaços de EJA desde 1992, momento em que ingressei no Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores - PEFJAT¹, desta Universidade, e no qual permaneci até 2002, assumindo as funções de Professora, Coordenadora e Orientadora na área de Linguagens².

Desde este período inicial venho ampliando questões e buscando tomar conhecimento acerca das práticas e referenciais que envolvem esta temática. Neste sentido, desenvolvi o Mestrado em Educação neste Programa de Pós-Graduação, sob a orientação da professora Regina Maria Varini Mutti, na linha de pesquisa: “O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos”, no intuito de aprofundar ainda mais minha participação nos espaços de jovens e adultos, porém assumindo um papel relativamente novo e desafiador: o de professora-pesquisadora. Imbuída deste papel, desenvolvi a pesquisa *O Ensino da Língua Materna para Jovens e Adultos: a busca de novos sentidos* (Sant’ Anna, 2002), sob a fundamentação da Análise de Discurso de linha francesa e da Pesquisa-ação, referenciais estes que muito contribuíram para que eu pudesse deslocar o meu olhar, ampliando as possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica

¹ Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores, promovido pela UFRGS em 1988 e encerrado em 2002, tendo em vista as exigências legais de institucionalização da EJA em nosso Estado, com vistas à inserção desta no sistema de ensino estadual, enquanto modalidade de ensino da Educação Básica. Prêmio MEC, Educação para a Qualidade no Trabalho, 1998.

² Com vistas à interdisciplinaridade, a organização curricular do PEFJAT distribuía-se em três áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Sócio-históricas e Ciências e tecnologias.

diferenciada, cujo currículo fosse construído a partir do nosso diálogo, em processo de reflexão na e sobre a ação, o que foi muito enriquecedor para todos nós.

Como resultado dessa investigação evidenciou-se que a produção da autoria com Jovens e Adultos, por meio do ensino em sala de aula, é possível e pode produzir a inclusão na escola, desde que se estabeleça uma situação em que se possa promover uma ruptura no discurso pedagógico tradicional, buscando uma aproximação a um discurso mais polêmico ou lúdico, conforme designa Orlandi (1999), construído no cotidiano, pelo contato entre educadores e educandos, a partir de suas histórias, experiências.

Nessa pesquisa, vinculada ao referido PEFJAT/UFRGS, pude observar, ainda, que naquele processo de assunção da autoria, os alunos foram produzindo movimentos³, deslocando-se para diferentes "lugares de dizer", a partir da reflexão contínua e da apropriação de elementos, tanto do Projeto Político-pedagógico do Programa, que se voltava à participação, à construção coletiva e ao diálogo na interação pedagógica, como também, pode-se dizer, dos sentidos suscitados pelos textos estudados, enquanto formas discursivas e textuais protagonizadas por sujeitos. Assumir uma posição diferente, então, relacionava-se com um processo permanente de reflexão sobre as diferentes situações em que nos constituíamos como sujeitos, enquanto jovens e adultos em processo educativo.

Participando dessa experiência de pesquisa, então, iniciei uma caminhada que me colocava pois na condição de professora/investigadora em ações

³ Neste espaço, não excluo os deslocamentos que também produzi por minhas aprendizagens, já que, numa concepção de currículo que se constrói no cotidiano, este foi sendo "desenhado", construído, a partir do 'que eu tive que aprender na prática cotidiana para poder trabalhar com os alunos. E o que eu tive que aprender, então? ...quase tudo', reflito.

de Formação Inicial⁴ e continuada com educadores e educadoras⁵ de Jovens e Adultos em espaços de Extensão Universitária, que transcendiam os muros de nossa Universidade. Compreendendo a Extensão enquanto um lugar de ensino, investigativo, dialógico e de construção coletiva, construí muitas aprendizagens com os professores de diferentes municípios de nosso Estado, aprendizagens estas que têm se configurado em muitos desafios que nos fazem refletir sobre a nossa condição de sermos efetivamente educadores de jovens e adultos. Nestes espaços de formação, vi-me produzindo uma intensa reflexão sobre as contradições entre o que demandava a Legislação vigente para a EJA e as práticas que vinham sendo desenvolvidas nas escolas. Os professores estavam num constante conflito, entre o "não saber fazer" e o que a lei impunha, tendo em vista que nem o aspecto legal e as poucas práticas pedagógicas vigentes, reconhecidas como ações de EJA, garantiam tais mudanças no cotidiano, já que historicamente a Educação de Jovens e Adultos vinha sendo consolidada por práticas diretivas, aligeiradas e descontínuas, como aponta Haddad (1997).

Dessas ações aqui mencionadas que experienciava, no âmbito da formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, surge esta tese, na qual busco focar os processos de significação relacionados à prática de EJA em espaços escolarizados⁶ da formação de professores que atuavam no sistema estadual. Dirijo meu foco especialmente ao sujeito-professor, o qual é alvo das políticas de implantação da EJA e estava "recebendo formação", no período de 2001

⁴ Pelo fato de em boa parte das universidades no RS os cursos de magistério não possuírem habilitação específica para a formação de professores em EJA, considero que esta ação, que desenvolvemos nas escolas, para muitos se constituía numa formação inicial.

⁵ As marcas de masculino e feminino, aqui representadas, evidenciam as diferenças de gênero que demarcam as posições entre homens e mulheres. Ao longo do texto, porém, farei uso do masculino.

⁶ Estabelecimentos de ensino com autorização de funcionamento pelos Conselhos de Educação.

a 2004, para atuar nesta posição⁷. Por se constituir numa pesquisa estabelecida nos campos do conhecimento educacional e da linguagem, os sentidos produzidos e o modo de funcionamento discursivo das perguntas dos professores da EJA é o que me instiga a pesquisar. Proponho-me a um estudo aprofundado acerca dos discursos e suas práticas, com base nas perguntas que estes professores da EJA com os quais convivi como formadora produziram, nos diferentes espaços de formação, tais como reuniões pedagógicas, cursos e outros eventos vinculados às iniciativas propiciadas pelo poder público estadual. Com base no extenso material coletado, resultante dos encontros de que participei, constituí o *corpus* desta pesquisa, estabelecendo os recortes significativos que me propus a analisar discursivamente.

Como dinâmica destes eventos, passei a objetivar que os professores pudessem levantar perguntas, tendo em vista o seu cotidiano na escola, tentando respondê-las, numa interlocução que buscava incentivar por meio da dinâmica estabelecida com os professores membros do próprio grupo, advindos de diferentes municípios do Rio Grande do Sul. Não se tratava, porém, de se instituir um momento para a pergunta, como “a hora da pergunta”. Nas formações, os momentos de formular perguntas foram freqüentes, gerando efeitos positivos, conforme relatos dos participantes.

Porém, de posse dessas perguntas que eram feitas, comecei a perceber que as mesmas significavam muito “além do aparente” e mereciam um outro tratamento quanto ao que, realmente, poderiam evidenciar. Algumas delas se

⁷ Falo em formação inicial e continuada de educadores de EJA por ser esta a nossa intenção, enquanto partícipes e coordenadores nas ações de Extensão. Porém, na abordagem desta tese, tendo por base a Análise de Discurso que estabelecerei, farei reflexão com enfoque nas posições enunciativas assumidas pelos sujeitos. Assim, tomarei a docência, enquanto posição-profissão, fazendo referência ao coletivo, de um modo geral, enquanto professores.

repetiam, continuamente, e desejei tentar compreender o porquê desta repetição. Além disso, passei a observar a estrutura das mesmas e percebi que a grande intensidade de questões realizadas iniciava por: Como isso...? Como aquilo...? De forma superficial sempre achei que o que eles queriam era que pudéssemos lhes dizer/mostrar uma possibilidade do fazer. Porém, durante o processo de leitura mais atenta destas perguntas em seu contexto, comecei a dar-me conta, com aporte teórico do discurso, de que as mesmas evidenciavam saberes diversos e manifestavam múltiplas vozes em suas formulações.

Diante destas inquietações passei a compreender que seria necessário um olhar mais aguçado sobre as mesmas. O olhar analítico lançado a essas perguntas dos professores poderia contribuir muito com o campo da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, à medida que poderia trazer à discussão problemáticas diversas, em suas diferentes formas de manifestação de efeitos de sentidos. Daí o seu lugar, a sua importância nos encontros de formação que ministrei como possibilidade de evidenciar sentidos diversos sobre as práticas de EJA na perspectiva dos professores, seus protagonistas nas escolas.

Essas perguntas, mediante análise, nos dizem algo sobre a constituição subjetiva do professor da EJA que, especialmente, está produzindo sentidos aqui, no contexto riograndense.

Como parte desse processo e também como analista espero, desta forma, com esta investigação, poder contribuir para o processo de construção de conhecimento, no campo da EJA, neste momento histórico em que esta está se constituindo como um novo e especial lugar de dizer, ou seja, marcando uma posição enunciativa singular no discurso pedagógico, implicando, dessa forma,

construção de memória específica, dessa área educacional, em processo (Mutti, 2007).

Destas experiências aprendi que é preciso fazer a escuta. É preciso construir coletivamente. É preciso pensar e agir a partir de uma ética e de uma lógica do diálogo, bem como apontou Freire, em obras diversas⁸. Estes princípios sempre foram basilares para mim; é a partir deles que busco produzir todos os movimentos. Mas, afinal, por que falar em postura amorosa, coletividade, escuta e diálogo em uma introdução de Tese de Doutorado? O que isto tudo tem a ver com o que busco investigar na Educação de Jovens e Adultos?

São as perguntas dos professores da EJA, relacionadas ao processo de aprender e ensinar nos encontros de formação e de educação continuada que vimos construindo com jovens e adultos, que levam-me a estas instâncias e a esses princípios, que não estão deslocados da própria história da EJA... Estas questões conduzem-me, imediatamente, às aprendizagens que eu mesma venho desenvolvendo, sobre como atuar, visando formar educadores, diante das perguntas de professores! O que proponho, nesse sentido, é que este texto possa se constituir, em sua trajetória, por portar inúmeras perguntas: as que me faço, em processo reflexivo constante, aliadas àquelas das quais tenho sido ouvinte/participante, no processo de escuta, com os professores da Educação de Jovens e Adultos.

Saber mais sobre estas questões significa disposição para teorizar a prática, e a isso me proponho neste trabalho de tese.

⁸ Principalmente, destaco as seguintes: Pedagogia do Oprimido (1983), Por uma Pedagogia da Pergunta (1985), Pedagogia da Autonomia (1997).

2 A PESQUISA

2.1 OBJETIVOS

O que busco, com esta pesquisa?

Evidenciar, a partir de referenciais da Análise de Discurso de linha francesa, aliados a referências sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, efeitos de sentidos produzidos pelos professores em suas perguntas, formuladas em espaços coletivos de formação, de 2001 a 2004.

Compreender o modo como o sujeito-professor está produzindo “gestos de interpretação” em sua inserção no discurso da EJA, constituindo, nesse discurso, a sua posição enunciativa;

Contribuir para subsidiar modos de orientação à formação de professores para a EJA, atendendo às especificidades e à complexidade dessa formação.

2.2 ÁREA TEMÁTICA

Visando esclarecer um pouco mais o entendimento sobre esse processo construído nesta pesquisa de tese, apresento a área temática e encaminho às questões de pesquisa:

ÁREA TEMÁTICA

Os processos discursivos de constituição da posição enunciativa dos professores participantes de encontros de formação continuada da Educação de Jovens e Adultos, no Rio Grande do Sul, no período de 2001 a 2004, a partir da análise das perguntas formuladas.

Por *processos discursivos de constituição da posição enunciativa dos professores* entendo os movimentos discursivos produzidos pelos professores nos encontros de formação de professores da EJA. Estes movimentos discursivos relacionam-se aos discursos que se manifestam nas formulações de perguntas, nos referidos espaços instituídos de formação, dos quais participei, e as minhas perguntas também, enquanto ouvinte/participante deste processo na posição de “ministrante” e analista de discurso. Esses processos estão representados pelo *corpus*, constituído pelas perguntas nas quais marcas lingüísticas presentes, como materialidades discursivas que apontam aos dizeres dos professores e suas posições discursivas merecerão destaque para reflexão.

Vale aqui esclarecer que os encontros originaram-se do chamamento, por parte da Coordenadoria Estadual de Educação – CRE/RS, pela qual fui convidada a desenvolver atividades como formadora em Cursos.

Tal como foi constituído o *corpus*, as perguntas que dele fazem parte assinalam os diferentes encontros de formação, reunindo o coletivo de professores de diferentes municípios, tendo por base o ano em que ocorreram, região ou Município de origem e objetivo do encontro. Esta orientação justifica-se pelo fato de

meu interesse estar centralizado nas escolas em que a EJA está institucionalizada⁹, tendo em vista as políticas de formação em âmbito Estadual e as condições de efetivação das mesmas pelos professores, na prática.

2.3 QUESTÕES NORTEADORAS

Diante da explicitação dos objetivos e da área temática, tomo por referência os seguintes questionamentos:

*Quais são os sentidos discursivos produzidos pelos professores da Educação Básica de EJA em diferentes encontros de formação, tendo por base as suas perguntas?

*Considerando a EJA como discurso educacional que vem se legitimando, como esses professores constituem-se na posição de professores de EJA?

*Em que dimensão a manifestação discursiva de constituição da posição enunciativa dos professores sofre a influência dos processos continuados de formação?

Visando à obtenção de respostas a esses questionamentos, passarei a apresentar os encaminhamentos de análise.

⁹ Parte do processo de institucionalização da EJA, no Rio Grande do Sul, compreende a inserção de EJA nas Escolas, pelo Estado, como Modalidade de Ensino Regular.

2.4 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

2.4.1. *Corpus e caminho das análises*

Das perguntas coletadas¹⁰, dei preferência às oriundas de espaços de formação que agregavam, por iniciativa das Coordenadorias Regionais de Educação, o coletivo de professores de diferentes municípios. Dentre essas questões, destaquei 180, que foram agrupadas tendo em vista o ano em que foram realizadas e temáticas às quais se referiram. Tomando o conjunto de questões, lancei um olhar de destaque para aquelas que apresentaram alguma marca linguística que pareceu relacionar-se aos saberes interdiscursivos da EJA, apontando às posições assumidas pelos professores, nesse discurso sobre a educação, que se encontra em processo de legitimação.

As atividades dos encontros de formação de que ora falo, ocorreram nas seguintes localidades, conforme está sistematizado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Ano e local das formações

Ano base	Municípios
2001	Carazinho, Porto Alegre, Cachoeirinha;
2002	Porto Alegre, Gravataí, Santa Maria, Alegrete;
2003	Carazinho, Alegrete, Canoas, Capão da Canoa, Sentinela do Sul;
2004	Carazinho, Cidreira, Taquara, São Leopoldo.

¹⁰ Trezentas questões, ao todo.

Os professores que participaram destes encontros possuíam tempos variados de exercício de magistério. Muitos atuavam no ensino regular com crianças e jovens e tinham parte de sua carga horária voltada ao ensino regular-EJA. Entre estes encontrávamos professores contratados que realizavam boa parte de seu trabalho durante o dia e, à noite, complementavam apenas algumas poucas horas com as aulas na Educação de Jovens e Adultos. Esta condição prejudicava a atividade de formação, já que estes professores, que em alguns locais eram a maioria, não conseguiam participar efetivamente dos encontros¹¹.

Considero que, mesmo e justamente por suas condições heterogêneas de constituição, o *corpus* que reuni para esta pesquisa é capaz de representar bem a presença do professor de EJA em nosso Estado, nestes períodos, pois compreende e representa dizeres destes professores nas diversas regiões de sua atuação docente e em suas condições heterogêneas de trabalho. Destaca-se, ainda, que todos vivenciavam em comum o fato de depararam-se com a demanda de atuação profissional na EJA, mesmo sob condições adversas.

Como penso os trajetos deste trabalho de pesquisa? Parto do pressuposto de que os espaços de formação são instâncias de circulação de saberes discursivos muitos, que reúnem sujeitos heterogêneos, constituídos e interpelados discursivamente nas aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento. Visando à busca de respostas às questões de pesquisa, sempre tendo por base a política estadual de formação, a interrogação como marca discursiva se constitui como ponto de chegada e de partida, no intuito de

¹¹ Em 2001 e 2002, os encontros se realizavam semanalmente, todas as sextas-feiras. Em 2003 e 2004, por orientação da Administração Estadual passaram a ocorrer às quartas-feiras.

compreender como o sujeito-professor está sendo constituído, a partir desse proposto ato de perguntar, na Educação de Jovens e Adultos.

Busco verificar os efeitos de sentidos que apontam a mudanças no modo de filiação dos professores, frente à EJA, ao longo do referido período de quatro anos, tendo em vista abarcar também numa certa perspectiva longitudinal o processo de institucionalização da mesma, pelo Estado do Rio Grande do Sul, nas escolas.

De acordo com a Análise de Discurso, a própria forma de escolha e organização deste *corpus*, constituído pelas perguntas dos professores, já se constitui como gesto de interpretação produzido pela analista, neste caso, por mim, que visou respostas às minhas perguntas de pesquisa. Dentro desta dimensão é que são acionados os dispositivos de análise, a partir da escolha e organização do *corpus* em questão. “Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo o momento para ‘reger’ a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação” (Orlandi, 1999, p.64).

Desta forma, impossível se faz apresentar neste espaço uma metodologia de análise única e específica de encaminhamento desta pesquisa, pois em Análise de Discurso não se tem um só caminho metodológico pronto; este emerge da própria pesquisa, na co-relação entre os dispositivos teórico e analítico, criados em função dos objetivos da investigação. Por este motivo, na apresentação do corpus, nos diferentes tempos de acolhimento dos mesmos e nas múltiplas possibilidades em que se apresentavam, sob o meu olhar, de alguém que estava diretamente implicada com a formação dos professores e nas concepções que envolviam as discussões sobre a EJA no período, os caminhos de análise tornaram-se complexos, singulares e diferentes a cada ano.

As perguntas dos professores apontaram a diferentes modos de inserção discursiva dos mesmos, a cada ano. Levantada essa hipótese, os caminhos de análise se dirigiram.

3 O PERGUNTAR E O DISCURSO

Destaco que o perguntar é uma atitude muito antiga: atitude própria do ser humano em busca do conhecimento de si e das coisas do mundo. É da curiosidade do homem diante dessas coisas do mundo que se originam as descobertas, o conhecimento. A esse respeito, afirmam Faundez & Freire (1985, p.48):

“Eu insistiria que a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo”.

O perguntar se inscreve também como atitude científica e filosófica, promovida pelo homem diante dos desafios postos pela natureza. Historiadores datam do século VII e início do século VI a. p.¹², o surgimento da Filosofia. Segundo CHAUI (2001, p. 23):

A filosofia surge quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a humanidade lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, demonstrando que o mundo e os seres humanos, os acontecimentos e as coisas da natureza, os acontecimentos e as ações humanas podem ser conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma.

Entre estes, dou destaque á contribuição de Sócrates, que conforme nos descreve Platão¹³, andava pelas ruas e praças de Atenas, pelo mercado e pela

¹² Antes do presente.

¹³ Diálogos de Platão, Apologia de Sócrates e Fédon.

assembléia, sempre fazendo indagações. Suas indagações, muitas vezes, deixavam os seus interlocutores curiosos e em outros momentos irritados, pois de modo contundente e irônico, se colocava:

Você sabe o que é isto que está dizendo? Você sabe o que é isto em que você acredita? Você acha que está conhecendo realmente aquilo em que acredita, aquilo em que está pensando, aquilo que está dizendo? Você diz, falava Sócrates, que a coragem é importante, mas: o que é a coragem? Você acredita que a justiça é importante, mas o que é a justiça? Você diz que ama as coisas e as pessoas belas, mas o que é a beleza? Você crê que seus amigos são a melhor coisa que você tem, mas: o que é amizade? (op.cit. p.37)

Estas indagações, por ele formuladas, faziam com que seus interlocutores repensassem suas crenças, valores e conceitos. Além do mais, suas perguntas causavam certa indignação, pois o que esperavam de quem questionava? Respostas. E o que obtinham como respostas? Novas perguntas. Essa atitude de Sócrates causava-lhes certo desconforto, pois quando inquirido pela não resposta, este intervinha, dizendo: “Eu também não sei, por isso estou perguntando”.

Conforme Aranha (1996 p.44), o método socrático propunha que o princípio da sabedoria pudesse ignorar “o enganoso saber baseado em idéias pré-concebidas”. Deste modo, visando a esclarecer, salienta a autora:

A primeira parte do método socrático chama-se ironia (do grego *eironeia*, “perguntar fingindo ignorar”), processo negativo e destrutivo de descoberta da própria ignorância. A segunda parte, a maiêutica (de *maieutiké*, “relativo ao parto”) é construtiva e consiste em dar a luz a novas idéias.

O que buscava Sócrates com suas perguntas? A essência das coisas do cotidiano, o seu conceito, e não uma opinião. Para ele, a opinião era natural, possível e variável a qualquer ser humano, mas o conceito das coisas, enquanto

conhecimento teria um caráter universal. Embora questionasse a virtude e o valor moral das coisas do mundo, o método socrático, de algum modo, pode nos trazer contribuições, bem como aponta Aranha (Op. Cit. p. 44):

[...] o processo para adquirir o saber é diálogo; nenhum conhecimento pode ser dado dogmaticamente, mas como condição para desenvolver a capacidade de pensar; toda a educação é essencialmente ativa e por ser auto-educação, leva ao conhecimento de si mesmo; a análise radical do conteúdo das discussões, retirado do cotidiano, leva ao questionamento do modo de vida de cada um e, em última instância, da própria cidade.

Porém, atualmente, embora muitos possam vislumbrar estas possibilidades diante do ato de perguntar, o que historicamente vimos encontrando na escola é o que Freire denomina por “castração da curiosidade”, já instituída pelo ato da não pergunta, neste espaço. Nesse sentido afirma o autor, em diálogo com Faundez, que: “O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de lá pra cá e acabou, não há volta e nem sequer uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada”!

Para esses autores, o ato de perguntar é fundante da construção do conhecimento. Por isso à escola caberia “o desenvolvimento da curiosidade epistemológica“, como afirma Freire (1997 p.99). Esta seria a curiosidade de conhecer, de fato. Do saber o porquê das coisas, de conhecer a essência e o conteúdo que está “na coisa a se descobrir”. Mas para que o educador acione essa curiosidade em seus educandos, ele, o educador, necessita desenvolver a sua própria curiosidade. Nessa direção exemplifica:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta

em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas às perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

O que Faundez e Freire (1985) propunham, então, é uma Pedagogia da Pergunta em oposição a uma Pedagogia da Resposta, que se encontra instaurada em nossas escolas há séculos! Na pedagogia da resposta, que equivale a um ensino pronto, de “respostas antes que as perguntas sejam feitas”, de modo que, quando feitas, as perguntas requeiram respostas prontas, encontra-se um fator limitante e limitador da educação. Nessa visão, ao limitar o conhecimento do aluno às respostas prontas e esperadas pelo professor, o próprio professor estaria limitando, com esse gesto, o seu espaço de atuação.

Tendo em vista estudar as perguntas e respostas em sala de aula, Coracini (1995 p.75) busca argumentos para compreensão desse processo, do ponto de vista discursivo, e afirma:

Há indicações de que, mesmo em atividades de grupo, os alunos buscam responder exatamente ao que o professor deseja; raramente assumem uma resposta diferente e a discutem entre si ou com o professor. Tal atitude, aparentemente passiva, decorre, evidentemente, das imagens que os alunos vão construindo ao longo dos anos de escolarização do que seja ser professor, do que seja ser aluno, do que seja ensinar/aprender”.

A esse respeito, Orlandi (1987), também faz considerações. A autora explicita, em seus estudos, que a apropriação deste discurso pelo aluno também

está relacionada com a imagem que ele faz do professor, pois ao manifestar o Discurso Pedagógico (DP), o professor se legitima em autoridade pelo discurso científico do qual faz uso em sala de aula. Desta forma, o que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, sob este aspecto, e a partir daí, a também dizer que sabe: “e a isso se chama escolarização”, critica a autora.

A escola é o lugar essencial para a manifestação do Discurso Pedagógico, que como discurso institucionalizado garante a instituição-escola. Por isto, esse tipo de discurso possui características próprias, objetivando manter o seu caráter, eminentemente autoritário, por uma estrutura de controle com os seus mecanismos. Mas, então, como se constituiria o DP? Orlandi (1987) define o Discurso Pedagógico como pertencente a um discurso de tipo autoritário, apresentando características como circularidade, repetibilidade e cientificidade. Para esta autora, esta circularidade se garante e é garantida por um discurso do “é porque é”, evidenciado pelo professor. Orlandi (1999 p. 86) caracteriza o discurso autoritário como 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”. Nesse lugar, o professor, como locutor, por meio de repetições de conceitos, o referente, abstraídos, tais conceitos, das diferentes ciências que compõem o objeto de ensino na escola, se apropria deste discurso científico, sem identificar-se como mediador. Nesse contexto, afirma a autora (1985 p.21):

Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se

definitória (e definitiva). Pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, dizer e saber se equivalem, isto é, diz que $z = \text{sabe } z$. E a voz do saber fala no professor.

É esse lugar, em que se constituem as formulações imaginárias, que Fuchs e Pêcheux (1969) vão relacionar às Condições de Produção. É por isso que, na escola, encontramos professores e alunos assumindo, em posições específicas, pré-determinadas por condições histórico-culturais estabelecidas, os seus lugares de professor e de aluno, no processo pedagógico.

Diante de aspectos que rumam nessa direção, em sua pesquisa, Coracini (1995) passa a afirmar que as perguntas dos professores na sala de aula podem ser classificadas em perguntas didáticas, que têm por função, apenas, servir para estabelecer a relação entre professor e alunos, facilitar a aprendizagem e verificar o contato. Desta forma e, na maioria dos casos, seu estudo mostra “que a fala do aluno se apresenta dependente ou assujeitada à fala do professor, de modo que a voz do aluno parece ser apenas um complemento da voz do professor.

A esse movimento, Faundez e Freire (1985 p.51) alertam que propagar essa pedagogia da resposta implica difundir e perpetuar uma pedagogia burocratizante. Dizem os autores:

Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isto, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana.

Assim, desta forma, a pedagogia da resposta se constitui em pedagogia da limitação.

Não perguntar, então, ou fazer perguntas pedagógicas que nos conduzam às respostas esperadas, se constitui como integrante do próprio processo de constituição do DP autoritário, não possibilitando ao professor a ocupação do lugar de quem pergunta, e sim, daquele que professa verdades cientificamente arraigadas pelo discurso científico do qual é mediador.

Visando refletir sobre essa realidade e buscar ruptura a esse sentido cristalizado, precisaríamos partir em busca do aprender a perguntar, para que assim, e a partir daí, pudéssemos, com nossos educandos, de forma crítica, também ensinar-lhes a perguntar. Nesta perspectiva, Faundez e Freire (op.cit. p.48) afirmam:

[...] a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar. Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constituem o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana [...].

Tendo em vista o trabalho a partir desta possibilidade: de que precisamos nos autorizar a fazer perguntas, enquanto educadores que almejamos ser, é que dou destaque às perguntas dos professores, nos diferentes espaços de formação e em estudo, nesta tese. Por acreditar que as mesmas necessitem de um olhar mais aprofundado e crítico diante do que enunciam e denunciam, nas relações da vida cotidiana dos professores, nas escolas, é que me proponho a analisá-las.

Pretendo, com as análises a que me disponho, voltadas aos modos como os professores propõem suas questões, apreender a singularidade e a compreensão da pergunta, na perspectiva discursiva. Para tanto passo a enfocá-la com uma ênfase no campo da linguística, como uma base para desenvolver a análise discursiva, à medida que esta passa pelas marcas lingüísticas e as relaciona com os saberes interdiscursivos.

Nessa perspectiva, retomo a pesquisa de Lunardi (2005), que faz um estudo sobre as frases interrogativas num programa televisivo de auditório, onde se encerra uma conversação. Citado por Lunardi, encontro uma referência a Travaglia (1997). Segundo a perspectiva deste autor, que é a pragmática¹⁴, o sentido de enunciados em determinado contexto enunciativo de uma frase interrogativa pode nos apresentar ou nos conduzir a diferentes funções, não propriamente se restringindo ao pedido de informação. Ela pode fazer uma sugestão; evocar uma ordem; produzir uma crítica positiva ou negativa ou, ainda, fazer um pedido. Exemplifica ele, visando explicitar o que se pode encontrar na seguinte pergunta: “Você sabe onde fica a praça Tubal Vilela?”

Essa frase é uma pergunta. Entretanto, se um estranho nos aborda na rua, em Uberlândia – MG, e nos faz essa pergunta, não vamos nunca interpretá-la como uma pergunta sobre se realmente sabemos onde fica a praça, respondendo-se algo como: “Sim, sei” ou “Sei”. Vamos deduzir que a pessoa não quer a informação sobre nosso conhecimento da localização da praça, mas sim que lhe digamos onde é a praça e respondamos indicando a localização ou o caminho para chegar até lá. Temos o que se chama na teoria lingüística de

¹⁴ A pragmática é uma designação constantemente equívoca, empregada tanto para se referir a um domínio da lingüística como a um certo modo de apreensão da linguagem. Refere-se a um componente da língua, ao lado do componente semântico e do componente sintático. Esse componente pragmático advém da tripartição inaugurada pelo filósofo americano C. Morris, em 1938 que distinguia três domínios na apreensão de toda a linguagem, formal ou natural: a sintaxe, que diz respeito as relações dos signos com os outros signos; a semântica, que trata de suas relações com a realidade; a pragmática, que se interessa pelas relações dos signos com os seus utilizadores, com os seus empregos e seus efeitos.(Maingueneau, 1998, p.111).

um ato de fala indireto: fez-se uma pergunta para chegar a um pedido: “ Você poderia me dizer onde fica a praça Tubal Vilela?” ou “ Por favor, me diga onde fica a praça Tubal Vilela.” (Travaglia, p. 194, 1997, apud Lunardi, 2005)

Isso, de início, me leva a refletir que as perguntas dos professores podem ter significados bem diversos, não se restringindo a um pedido de informações para mim. São perguntas que se dirigiam também a outros interlocutores; traduzem questões mais profundas e complexas que extrapolam a nossa situação de comunicação.

Encontro ainda no trabalho de Rosa (1970) importantes contribuições. Em seus estudos sobre a estrutura linguística do diálogo, destaca a pergunta por possuir, em sua “forma e estrutura”, uma característica muito específica, ou seja: exigir uma continuidade, uma resposta. Deste modo, se manifesta o autor:

A pergunta é no seu conteúdo uma frase incompleta. Falta a segunda parte, que é a resposta, onde se desfaz a tensão psíquica. Na escrita devemos marcar com ponto de interrogação -?. É a única pontuação que caracteriza indubitavelmente uma estrutura específica, porque a pergunta é a única que tem esse tom exclusivo. (Rosa, 1970 p.154).

Assim, a pergunta exige a presença do interlocutor, manifestando propriamente as pessoas do diálogo: eu, tu e ele (o assunto). “É fala direta com um ouvinte, dirige-se para ele e se organiza em torno dele. Ao mesmo tempo, o autor questiona [...]: o ouvinte será que pertence ao conteúdo da frase ou está de fora, ouvindo? (Op. Cit p.157). Essa questão formulada por Rosa merece um destaque.

Faz-se necessário considerar, em diferentes pronunciamentos, as condições de produção dos mesmos. Nessa direção, também dou destaque a minha

posição enquanto interlocutora, com os professores da EJA. Segundo Pêcheux (Gadet e Hak, 1993, p.83):

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam os lugares que cada um de nós atribui a si e ao outro”, a imagem que fazemos de nosso lugar e do lugar do outro. São as formulações imaginárias que originam-se a partir de questões implícitas cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente. Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale assim?

É possível verificar, deste modo, que a posição dos protagonistas, na interlocução, “intervém, a título de produção do discurso”, bem como aponta o autor (Op.cit p. 83).

Essa indagação de Rosa, então, e a formulação de Pêcheux sobre as condições de produção do discurso em suas formulações imaginárias, parece relacionar-se, ainda, com a concepção bakhtiniana de dialogismo, que pressupõe a presença do interlocutor na própria fala do locutor.

Ao apontar a emergência diante da problemática do tratamento do problema do diálogo pelos linguistas, assim afirma Bakhtin (1988 p.146):

Isto é perfeitamente compreensível, pois, como sabemos, a unidade real da língua que é realizada na fala (Sprache als Rede) não é a enunciação monológica individual e isolada mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas nas citações do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo. (1988 p.146)

Sempre relacionando ao contexto de enunciação, aborda, em seu interior, a questão das formas de transmissão e de recepção da enunciação de outrem. Nessa perspectiva enfatiza:

Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica, etc. Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. (Op.cit. p.146)

Ao longo desta Pesquisa, coloco-me na posição de quem se dispõe à interlocução junto aos professores. Por isso, bem como apresentam Pêcheux, Rosa e Bakhtin, percebo que nos dizeres dos professores de EJA a minha presença fica demarcada, ora de forma explícita ora implicitamente.

Buscando evidenciar sentidos outros produzidos, registrados na língua, consultei o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Ferreira, 1986, p.1308) e encontrei o seguinte:

Pergunta. (Dev. de perguntar) S.f. **1.** Palavra ou frase com que se interroga; interrogação. **2.** Quesito, questão.

Perguntar. (Do lat.vulg. praecunctare) V. t. d. **1.** Fazer pergunta(s) a; interrogar, inquerir: A polícia perguntou quase todos os presentes. **2.** Propor (uma questão); indagar, investigar: Não quis perguntar a razão de semelhante mudança. **3.** Solicitar informação; indagar, inquerir: Perguntou-lhe o seu nome. **4.** Fazer pergunta: pergunte a quem possa informar. **5.** Solicitar informação; indagar, inquirir: “a baronesa lembrou-se do Tomnay , o galgo da condessa; perguntou por Tomnay. (Eça de Queirós, Os Maias, II, p.80); E perguntava sobre os últimos inventos/agrícolas.” (Cesário Verde, Obra Completa, p.117) **6.** Inquirir, indagar: “O feitor perguntava-lhe

pela tarefa, em que pé estava ela”. (Silva Guimarães, Os Borrachos, p.6). 7. Fazer pergunta; pedir ou buscar esclarecimentos: Curioso tem a mania de perguntar. 8. Perguntar a si mesmo; indagar de si próprio: “até hoje me pergunto como é que tive coragem de ir ver o vigário”. (Oto Lara Resende, O Braço Direito, p.6).

Como se pode visualizar nas acepções dicionarizadas, a pergunta e o perguntar desde já aparecem com diferentes sentidos demarcados por diferentes contextos. Inclusive, encontro uma situação muito particular: o perguntar a si mesmo.

Do ponto de vista gramatical, Bechara (2003, p. 171) nos lembra: “Diz-se interrogação direta a pergunta que termina por ponto de interrogação e se caracteriza pela entoação ascendente: Quem veio aqui?”. E continua ao esclarecer:

Interrogação indireta é a pergunta que a) se faz indiretamente e para a qual não se pede resposta imediata; b) é proferida com entoação normal descendente ; c) não termina por ponto de interrogação; d) vem depois do verbo que exprime interrogação ou incerteza (perguntar, indagar, não saber, ignorar, etc): *Quero saber quem veio aqui.*

No corpus que ora apresentarei, encontro perguntas em suas formas diretas e indiretas, na modalidade escrita, formuladas pelos professores. Porém, pretendo fazer alusão também a alguns registros que efetivei de falas orais, paralelas dos professores e que aconteceram em diferentes momentos das atividades de formação, que com eles compartilhei.

Segundo Rosa (1970 p. 152) distinguimos dois tipos de perguntas correspondentes às situações dos falantes: “a pergunta natural e a artificial.” A natural, segundo o autor, nos remeteria a uma situação em que o ‘interlocutor’ se

coloca numa posição “cheia de humildade” por realmente não saber. Já na pergunta artificial, o interlocutor assumiria uma posição “não porque não sabe, mas porque sabe”. Embora eu não tenha desenvolvido as análises com esta perspectiva, torna-se importante evidenciar que, por vezes, quem pergunta já sabe a resposta, e que esse ato de perguntar pode representar uma série de sentidos, diferentes do esperado pelo interlocutor.

Saliento que essas contribuições auxiliaram-me, no momento de análise, qualificando o olhar lançado por mim, diante das perguntas dos professores, pois ao perguntar, não se trata propriamente do que estes professores possam estar querendo “saber”. Trata-se do que essas perguntas possam significar, para além do querer dizer.

Acho importante esclarecer ainda que o enfoque da pergunta está sendo considerado por sua dimensão de acontecimento linguístico-discursivo e que o incentivo aos professores para que formulassem perguntas foi uma estratégia pedagógica escolhida por mim, ao me posicionar como professora que faz “a escuta”, abrindo espaços para sentidos de vozes diversas, e também, para fazê-los refletir e provocá-los ao questionamento. De certa forma, ensejava que o momento de formular perguntas se tornasse acontecimento, marcando-o como lugar especial de dizer.

Para Pêcheux, o acontecimento, enquanto um gesto de interpretação demarca um movimento de atualidade sobre uma memória pré-concebida, estabilizada. Ao dizer, o sujeito captura sentidos que ocupavam espaços em suas redes de filiações. Esses sentidos capturados, que tinham o seu *status* de estabilização na memória do dizer, nesse momento, movimentam-se. São

deslocados, demarcando um movimento de atualidade, pelo acontecimento. Nessa perspectiva, afirma:

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações sócio-históricas de identificação e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo o modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...] (Pêcheux, 1997 p.56)

Sob esse efeito se constitui o movimento de regularidade-irregularidade, que caracteriza o discurso e o sujeito como heterogêneo. Assim, para Pêcheux a interpretação é vista como “atos que surgem como tomadas de posição reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”. (p.57).

Nesta perspectiva, então, analiso as falas dos professores da EJA, buscando os sentidos cristalizados, mas que, como acontecimento, “por seus efeitos de identificação não negados”, demarcando na materialidade discursiva a existência da memória do velho na atualidade, revelam, e isso observa desde já, um desejo de pertencimento, destes professores, a um novo discurso educacional, o da Educação de Jovens e Adultos

4. PRINCÍPIOS E CONCEITOS DO REFERENCIAL DISCURSIVO

4.1 Produção de Sentidos, Memória e Marcas de Heterogeneidade

A Análise de Discurso (AD) de orientação francesa se constitui em referencial teórico-metodológico presente em todas as etapas que compreendem esta pesquisa e por isso, ao longo de toda a tese, várias referências dessa perspectiva se concretizam. Neste espaço, não obstante, trarei à reflexão apenas alguns princípios e conceitos que se fazem necessários à compreensão das trajetórias percorridas. Dentre esses darei destaque a aspectos referentes à produção de sentidos, tais como o funcionamento da memória e as marcas de heterogeneidade, compreendidas como importantes no processo das análises que realizarei.

A partir dos estudos de Michel Pêcheux, a Análise de Discurso é uma disciplina de interpretação (Pêcheux, 1997) que tem como seu objeto o discurso e que entende a língua em seu movimento de produção de sentidos, pelos sujeitos. Orlandi (1996 p.25) a esse respeito esclarece: “A AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva”.

A Análise de Discurso ocupa-se assim com o discurso. A esse respeito Pêcheux & Fuchs (1997 p. 178) alertam que “seria um equívoco confundir discurso e fala” ,e que “a teoria do discurso e os procedimentos que ela engaja não poderiam se identificar com uma lingüística da fala”. E, ainda, não compreendem a linguagem como transparente, como um meio neutro de se transmitir mensagens. Deste modo compreendem discurso enquanto efeito de sentidos entre interlocutores. A língua

passa a ser vista assim, por seu movimento, afetada pela história e pela ideologia; a língua no mundo, com maneiras de significar, “com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada sociedade”. (Orlandi,1999 p.16).

Para Pêcheux (1995 p.159-160) a ideologia é responsável pela evidência nos discursos. É a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito e é na evidência provocada pela ideologia que se constituem os saberes universais. Nesta direção ele afirma que: “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão(...)”, que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem(...)”. E é nesta falsa transparência de linguagem que se “esconde” o caráter material do sentido, pois este fica determinado pelas posições assumidas pelos sujeitos (Formações Ideológicas - FI) e que regulam o que pode e o que deve ser dito (Formação Discursiva - FD). É é numa Formação Discursiva que as palavras recebem o seu sentido.

Michel Pêcheux denomina *interdiscurso* como sendo “o lugar” em que se situam os saberes, os pré-construídos no nível da memória; e de *intradiscurso*, a materialidade discursiva, mais especificamente o nível do texto. Vai dizer ainda que é no interdiscurso que reside a identidade presente, passada e futura dos enunciados. Lá é o lugar das antecipações-formulações imaginárias que designam “o lugar que destinador e destinatário atribuem a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (...) e são estas antecipações que vão fundar as estratégias do discurso”. (BRANDÃO, 1995,p.36).

É esse mecanismo ideológico que constrói as antecipações na idéia das transparências, produzindo evidências que colocam o homem em sua relação

imaginária com suas condições de existência. Nesse sentido, é possível afirmar que é trabalho da ideologia a constituição do sujeito e do sentido.

São essas evidências que fornecem aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas. Nesse sentido, o sujeito 'vive' a ilusão de que é sujeito - origem/fonte do seu dizer.

Nesta perspectiva Orlandi (1999 p. 53) reforça que os sujeitos e os sentidos se constituem ao mesmo tempo, em relação com a língua e com a história:

Em tempos teóricos, isso significa que trabalhamos continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento: nem o exatamente fixado, nem a liberdade em ato. Sujeitos, ao mesmo tempo à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem. No discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história a sua materialidade.

Atravessado pela linguagem e pela historicidade, sob o modo do imaginário, o sujeito, para se constituir ao produzir sentidos, também é afetado por elas. Nesse movimento adquire uma "forma-sujeito histórica", ao mesmo tempo livre e submissa: que pode tudo dizer.

Sob a perspectiva desse movimento, o sujeito da AD surge como posição; atrelada aos lugares sociais aos quais se desloca: sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e ainda, à regra. Porém, nesse movimento em que se constitui, realiza possíveis deslizamentos que podem reproduzir formas lingüísticas mas também produzir sentidos novos, gerenciando sentidos seus, organizando-se na língua, rejeitando alguns sentidos e ressignificando outros.

Pêcheux (1997), em “O Discurso, Estrutura ou Acontecimento”, considera o sujeito do discurso “enquanto sujeito interpretante”: alguém que lida com os sentidos socialmente construídos e que através da sua língua pode dar sentidos seus às palavras. Desta forma, postula o autor, referindo-se às possibilidades dos enunciados:

[...] todo o enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele, explicitamente). (Pêcheux, 1997, p.53)

Nesse momento, Michel Pechêux nos chama a atenção quanto às possibilidades do sujeito enquanto “alguém” que opera, na língua. O sujeito produz movimentos para se inscrever nessas redes de sentido das formações discursivas, através das palavras. Nesta perspectiva, esse sujeito, por produzir gestos de interpretação, não só reproduz, mas produz deslocamentos e os ressignifica, nas redes de sentido onde se inscreve.

Não podemos esquecer que para a AD o sujeito possui um estatuto diferencial. Por constituir-se histórica, ideológica e socialmente na língua, inscrevendo-se em formações discursivas e ideológicas heterogêneas, o sujeito constitui-se discursivamente, na singularidade, como evidenciou Pêcheux. Quando o “sujeito” enuncia, não há um eu, uno – centrado, específico, pois ao falar este faz uso, inscreve-se, filia-se a estas formações discursivas e ideológicas; apesar disso, se resguarda no espaço para o sentido diferente, no confronto entre o mesmo, no movimento de cada enunciação do sujeito, que sempre ocorre em suas condições específicas.

Assim, esse sujeito vai se constituindo, discursivamente, mediante a circulação entre múltiplas e diferentes redes de significação. Enquanto interpretante, em sua relação com a língua, ao mesmo tempo em que perpetua discursos, os atualiza, inserindo na aparência do mesmo as suas marcas, a novidade.

Como efeito dessas relações, os sentidos que se tecem nessas redes de filiações ideológicas, imaginárias e discursivas são considerados na tensão entre os sentidos que se repetem e os novos, “os outros”; os diferentes. Daí oriunda no dizer a tensão entre paráfrase e polissemia. Na paráfrase, há sempre um algo do sentido que se repete que retorna, nos remetendo a um mesmo lugar do dizer, numa mesma posição que representa uma FD, mesmo que heterogênea e por formulações diferentes. Delega-se à paráfrase essa sensação: sentimento de estado de estabilização.

Na polissemia encontramos o movimento de ruptura: deslocamento que possibilita o aparecimento do novo sentido, do diferente, de uma chamada a uma nova posição. Paráfrase e polissemia: são essas as forças que trabalham para que o dizer se movimente entre o mesmo e o outro sentido. Orlandi (1999 p.36) a esse respeito esclarece:

Se toda a vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e a se dizer que os sentidos e os sujeitos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.

A pergunta, tal como a enfocamos nessa tese, tem assim sua dimensão de acontecimento linguístico-discursivo. Para Pêcheux (1997) o acontecimento enquanto fato é sempre um novo gesto de interpretação, por se

constituir pelo ponto de encontro entre uma atualidade e um espaço de memória, que ele passa a evocar. De acordo com essa mobilidade, para Pêcheux (Op. Cit. p.54), o equívoco é constitutivo na língua, pois: “Todo o enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”.

Sob esses aspectos, Pêcheux (1999, p.53) nos remete à idéia da construção de uma memória discursiva como efeito do processo social. Porém, remonta o autor que esta memória se constituiria pelo “jogo de força”, pelo choque do acontecimento lingüístico, pela regularização e desregularização. A esse jogo de regularização caberia “a estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo”. Quanto ao jogo da desregularização, a palavra abrir-se-ia “ao jogo da metáfora... Uma espécie de repetição vertical em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase”.

Nesse sentido postula o autor:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (Op.cit. p.56)

A linguagem, assim, como efeito desta relação com a memória que a inscreve, pode ser vista como instrumento de comunicação e de não comunicação, já que se constitui não só num movimento estabilizado, mas com seus pontos de deriva, de equívoco. Vê-la sob esta perspectiva é considerá-la em seu trabalho

simbólico e social – efeito da relação necessária entre o homem e sua realidade natural, por processos histórico-sociais.

Essa inscrição que se atribui à história seria a responsável pela dupla dimensão da memória, como fato social e como fato de significação, que segundo DAVALLON (1999), para que se constitua, de fato, pressupõe a presença do *eu* e dos *outros*. A esse respeito (Op. Cit. p. 26) afirma:

Assim, o acontecimento, como acontecimento “memorizado” poderá entrar na história (a memória do grupo poderá perdurar e se estender além dos limites físicos do grupo social que viveu o acontecimento); mas enquanto “histórico”, ele poderá se tornar, em compensação, elemento vivo de uma memória coletiva.

Essa idéia de memória coletiva que se constitui por eventos significativos da convivência social, numa dimensão intersubjetiva e grupal no campo do “eu e os outros”, segundo este autor (Op. Cit p.25) “só retém do passado pelo que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”.

Portanto, para que o acontecimento linguístico coletivo coexista deverão ser acionados no campo da memória coletiva “dados ou noções comuns” constituídas pelos diferentes membros da comunidade social tendo em vista que:

Para que haja a memória é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder, posteriormente fazer impressão. Porque é esta possibilidade do fazer impressão que o termo “lembança” evoca na linguagem corrente.

A enunciação, nesta perspectiva passa a ser considerada, enquanto acontecimento, pelas operações da circulação dos discursos que comporta. Achard (1999 p.17) afirma que:

[...] um texto dado trabalha através de sua circulação social, o que supõe que sua estruturação é uma questão social, e que ela se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir das restrições de uma forma única.

Isto nos faz delegar à memória, não como mera reprodutora de frases que se encontrem ocultas num passado remoto, mas como promotora de “juízos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase” (Op. Cit. p. 16). O acontecimento linguístico, assim, em seu modo de operação, passa a evidenciar-se pela circulação dos discursos que reaviva: trabalho do sujeito na memória discursiva.

Deste ponto de vista da memória sócio-histórica que se constitui como efeito do trabalho individual e coletivo do homem com a língua, ou seja, entre os sujeitos com os discursos que enunciam em suas múltiplas formas de dizer, “chegamos, inevitavelmente, à presença do outro – as palavras do outro, as outras palavras em toda a parte, sempre no discurso. (Authier-Revuz, 1990 p.4).

Os estudos desta autora (1982), (1990)¹⁵ situada, mais especificamente no campo das teorias enunciativas, evidenciam que todo o sujeito é heterogeneamente constituído e que, em seus modos de dizer, formas explícitas e implícitas de heterogeneidade se fazem presentes: a heterogeneidade mostrada-marcada e a heterogeneidade constitutiva. Estas diferentes formas da

¹⁵ Constitui um referencial teórico próprio, com base em fundamentos bakhtinianos, lacanianos e linguísticos.

heterogeneidade, apreendidas no nível da frase e do discurso, demarcam a presença “do outro” nos dizeres. A esse respeito nos fala Authier-Revuz (1990 p. 4):

Partindo das formas marcadas que atribuem ao outro um lugar, linguisticamente descritível, nitidamente delimitado no discurso, passando pelo continuum das formas que indicam no discurso a presença do outro, chegamos, inevitavelmente, à presença do outro, as palavras do outro, as outras palavras em toda a parte, sempre no discurso, que não depende de um enfoque lingüístico.

Essa forma de heterogeneidade mostrada revela, de algum modo, o sujeito gerenciando, negociando a presença deste outro, nele. Ao nos debruçarmos sobre a mesma, enquanto analistas, encontraremos a heterogeneidade constitutiva do discurso dos sujeitos-falantes, ou seja, as marcas da heterogeneidade mostrada que vão se constituindo por elementos possíveis de acesso a “esse” outro no discurso. A esse respeito, Brandão (2001 p. 68) contribui:

Essas marcas de heterogeneidade mostrada articulam-se com uma heterogeneidade constitutiva da linguagem: heterogeneidade não marcada na superfície, mas possível de ser definida pela interdiscursividade, pela relação que todo o discurso mantém com outros discursos.

A heterogeneidade marcada aparece, então, como efeito da negociação, como forma de recusa à heterogeneidade constitutiva, não marcada, pelos sujeitos, na “luta pelo ser ou não” o dono do seu dizer.

Deste modo, algumas formas discursivas explícitas de heterogeneidade, que constituiriam “uma zona de contato” com o exterior, postulariam uma outra exterioridade:

[...] aquela do enunciador capaz de se colocar em qualquer momento distante de sua língua e de seu discurso, isto é, de se ocupar diante deles, tomando-os localmente como objeto, numa posição exterior de observador. [...] como juiz, comentador de seu próprio dizer. (AUTHIER-REVUZ, 1990 p.30).

Pêcheux, na obra em que se dedica à relação entre estrutura e acontecimento, considera que todo o enunciado é opaco, porque sujeito à deriva do sentido, pois depende da língua que é equívoca, e do sujeito que interpreta, produzindo sentidos.

O que interessa ao analista, então:

Não é a organização (forma empírica ou abstrata) mas a ordem do discurso (forma material) em que o sujeito se define pela sua relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade. É o sujeito significante, o sujeito histórico (material). Esse sujeito que se define como “posição” é um sujeito que se produz em diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais. (Orlandi, 1996 p.49)

Conceber a linguagem com este olhar nesse processo implica considerar as Condições de Produção do Discurso, compreendidas como a situação, o contexto histórico-ideológico-social, em que os enunciados são produzidos, a partir da relação entre os interlocutores, como efeitos da interrelação de uma memória individual e coletiva. É nessa relação em que os sujeitos se constituem: inscrevendo-se na história para constituí-la, pela língua, enquanto condição de possibilidades discursivas.

Desse modo, cabe a mim, enquanto analista de discurso, diante dos dizeres dos professores da EJA, por seus questionamentos, buscar compreender como os mesmos vêm produzindo sentidos. Para tanto faz-se necessário que eu

atravesse o efeito natural da transparência dos discursos e construa mediante a análise um lugar para a compreensão do movimento da interpretação dos sujeitos-professores da EJA, pois os dispositivos de memória, a ordem, as heterogeneidades e a forma como organizam e estruturam suas perguntas demarcam a presença das vozes da historicidade na língua.

5 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um campo de direitos e de contradições

Para uma melhor compreensão sobre o contexto em que as perguntas dos professores se inserem, faz-se necessário salientar, do ponto de vista histórico, que as políticas educacionais voltadas aos jovens e adultos no Brasil têm sido demarcadas por uma série de práticas que se confundem entre o Estado, com suas funções, e os governos, com suas ações. Estes sentidos que oscilam entre a ausência de uma Política Educacional de Estado que seja permanente, no que se refere à continuidade de projeto; definida, na concepção da Educação de Jovens e Adultos que se pretende; e intensificada, do ponto de vista dos investimentos, de algum modo têm contribuído para que muitas destas práticas, desenvolvidas por diferentes governos, tenham sido “reduzidas, descontínuas e mal sucedidas” como já enunciava Haddad (1977).

O que tem ocorrido no campo da educação voltada aos jovens e adultos então, e tem produzido um efeito de grande inconstância, são as campanhas, projetos e programas que se sucederam ao longo dos tempos. Essa parte dessa história é aquela que conhecemos bem, e está composta por “campanhas e improvisação que somente se explicam pelas constâncias perversas a que continuam submetidos os coletivos sociais, raciais, culturais com que a EJA vem trabalhando” como nos diz ARROYO (2005 p.33) ou também, como aponta AGUIAR (2001 p. 92) ao evidenciar “a reincidência da barbárie, especialmente na Educação de Adultos ou de Jovens e Adultos, caracterizada pela insuficiência e/ou ineficiência de políticas públicas nessa área como elemento gerador de exclusões”.

É evidente, ao destacar esses sentidos, não esqueceremos que, em seu tempo, algumas dessas ações produziram importantes efeitos, que necessitam ser considerados. Fávero (2005), ao analisar documentos da Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos realizada durante os anos 50 no Brasil, como exemplo, lembra que, mesmo diante de um conceito restrito de alfabetização, percebe-se uma preocupação com a proposta de desenvolver atividades que abordavam outros conceitos mais abrangentes como os de higiene, saúde, puericultura e alimentação. Neste sentido, as temáticas desenvolvidas abrangiam aspectos da vida cotidiana e atuavam para a melhoria da qualidade de vida dos alfabetizados. Porém, mesmo diante de ações como essas que por vezes eram ofertadas, um “campo de ausência” se constituía pela desresponsabilização do Estado frente às políticas com continuidade.

Mas há uma parte rica desta história, que sempre aparece vinculada a “um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos”, como revela Arroyo (2005 p.31) e que:

Foi sempre um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo possível de intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo.

Então, é preciso que compreendamos a EJA não somente pelos sentidos silenciados, pela ausência de política pública que acumula em torno de si, mas pelas práticas que têm mobilizado e pelos diferentes movimentos coletivos de luta, representados por diferentes vozes sociais que se materializam, principalmente em meados dos anos 60, ligados à promoção da cultura e da educação popular (PAIVA, 1987), muitas delas lembradas sob a influência de Paulo Freire e

coordenadas, para além desse período, como apresenta BRANDÃO (2007), por movimentos sociais organizados pela sociedade civil, universidades, organizações não governamentais, entre outros, que se instituíram ao longo dos tempos como movimentos de resistência

Sob essa perspectiva encontramos, na segunda metade dos anos 80 e início dos anos 90 no país e em nosso caso, no Rio Grande do Sul, uma série de ações que foram desencadeadas por diferentes atores e, como destaque, encontramos, além de diferentes propostas voltadas à educação do campo¹⁶, o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores – PEFJAT¹⁷, desenvolvido pela UFRGS, o Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA¹⁸, promovido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, as propostas de Alfabetização promovidas junto a Associação dos Funcionários do Banco do Brasil – BB Educar, Movimento das Mulheres Gaúchas – MMG e a Alfabetização desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA, entre outras.

Precisamos salientar que os discursos midiáticos¹⁹ do otimismo veiculados a partir da segunda metade dos anos 80 que aventavam às possibilidades do movimento de redemocratização, abertura política²⁰ e liberdade de

¹⁶ola itinerante e a Pedagogia da alternância, desenvolvidas no RS, pelo ITERRA, conforme aponta a pesquisa de Ribeiro (2008).

¹⁷ Teve início em 1986 com duas turmas de iniciação à leitura e escrita para funcionários, sob a responsabilidade da Associação dos Servidores da UFRGS – ASSUFRGS e se institucionalizou na Universidade, mediante parceria entre esta Associação, a Faculdade de Educação e o Departamento de Pessoal da Universidade. Com a autorização de funcionamento, em caráter de experiência Pedagógica, emanada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em 1996 obteve autonomia para o desenvolvimento de Proposta Político-Pedagógica própria voltada constituída com os Jovens e Adultos. Tendo em vista a legislação atual da EJA o Programa encerrou suas atividades em 2002. Para aprofundar, ver Revistas: Aprendendo com Jovens e Adultos.

¹⁸ Teve início em 1989 como proposta da Secretaria Municipal de Educação durante a Gestão de Olívio Dutra e permanece como Modalidade da Educação Básica, em Ensino Fundamental, em diferentes escolas do Município. Para aprofundar, ver cadernos Pedagógicos da SMED.

¹⁹ Os trabalhos de Beatriz Fischer revelam que na segunda metade da década de 80, enquanto a mídia veiculava discursos de liberdade de expressão e a retomada dos direitos, muitos brasileiros ainda estavam no exílio.

²⁰ O movimento de abertura política do final da década de 80 é um efeito, uma resposta ao processo de repressão provocado pela Ditadura Militar, nos anos 60 e 70.

expressão também impulsionaram a construção de ações que buscavam as possibilidades da ampliação de direitos e da participação da população em diferentes instâncias.

Ao mesmo tempo, desconsiderando os conhecimentos produzidos pelas trajetórias desencadeadas no Brasil no campo educacional, a legislação vigente representada pela Lei 5692 (BRASIL 1971) limitava a obrigatoriedade da oferta pública e gratuita do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes de sete a quatorze anos, relegando a oferta do ensino supletivo de primeiro e segundo graus, respectivamente para os jovens e adultos com 18 ou 21 anos completos, na forma de exames ou cursos.

Nesta perspectiva, o governo federal apresentava aos jovens e adultos as ações, compensatórias e redutoras de alfabetização produzidas, de forma massiva e centralizadora, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que vigorava no país desde 1967, e o Programa de Educação Continuada – PEC, à população que não havia cursado as primeiras quatro séries dos anos iniciais do então, ensino de primeiro grau.

O direito mais amplo à educação básica somente se estenderia aos jovens e adultos com o advento da Constituição Federativa do Brasil - CF, promulgada pela Assembléia Nacional Constituinte, em 05 de outubro de 1988.

Esta Constituição, efeito da participação de diferentes setores da população que se mobilizaram diante do desafio da ampliação dos direitos sociais e das demandas às responsabilidades do Estado, proclama no artigo 205 a “Educação como um direito de todos” e, em seu artigo 208, assegura que:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

A ampliação constitucional do direito de todos à educação promove, também aos jovens e adultos a promessa de sua inserção no cenário educacional “enquanto sujeitos de direito” na oferta obrigatória e gratuita no ensino fundamental.

Dois anos após, de 05 a 09 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, ocorreu, em âmbito internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O Brasil, reconhecendo internacionalmente a educação para todos como direito, fez-se signatário da Declaração Mundial da Educação para Todos. Nesse momento, o país assumiu para si os princípios e os compromissos constantes do Plano de Educação para Todos, que visava garantir ações que ampliassem a universalização do acesso e a busca de garantia para a continuidade do ensino para todos, com qualidade, em diálogo com as comunidades e mediante parcerias com entidades diversas.

Para tanto, o plano previu índices de redução de repetências e de acréscimo a oportunidades e atenção educacionais às crianças, adolescentes, jovens e adultos; aumento progressivo da remuneração do magistério público, através de plano de carreira em acordo ao compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social, como exemplos.

Segundo Gadotti (2000) este Plano, firmado pelos representantes dos 155 países presentes à Conferência, previa ainda a construção de Alianças e Parcerias que eram consideradas como prioridades na sua implementação. As alianças e parcerias no Plano Decenal de Educação para Todos fundamentavam-se

no princípio de que os compromissos de uma Educação Para Todos, firmados em Jomtien, foram assumidos como proposta de governo e também como exigência da sociedade brasileira.

Contraditório a esse movimento, em 1990 o então presidente Fernando Collor extingue a Fundação Educar²¹, apresentando, em contrapartida, o Programa de Alfabetização e Cidadania – PNAC e assim desmobilizando uma série de ações que vinham acontecendo, com abrangência dos anos iniciais para jovens e adultos, em diferentes espaços escolares, no Rio Grande do Sul. A proposta do PNAC delegava, conforme PAIVA (2000 p 12).

(...) a concepção na contramão da história que desconsiderava a condição de aprendizes por toda a vida dos sujeitos adultos e continuava a considerá-los escolares que voltavam para cumprir as etapas da escola básica não cursadas na chamada “idade própria”.

Mais tarde, na busca por justificar a política “da não-política” desenvolvida, declarações como a do então Ministro da Educação, José Goldemberg se fizeram ecoar:

"...o grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (Jornal do Brasil, 23/08/91).

²¹ A Fundação Educar previa recursos para o desenvolvimento da escolarização inicial de jovens e adultos, distribuídos através de parcerias, com a plena autonomia na elaboração e execução da proposta, pelos municípios e alguns movimentos populares.

Declarações como esta, que buscam justificar a ausência de proposta e de recursos para a educação de adultos, têm revelado que muitos projetos de reforma, ao invés de projetarem suas políticas para a superação das desigualdades sociais, seguem uma outra lógica, a lógica do mercado. A esse respeito, Beisiegel (1979 p.5) reflete:

Talvez se encontre por trás de algumas dessas manifestações uma orientação pragmática, fundada em considerações do tipo "custo-benefício" ou em preocupações com o retorno de investimentos, tão em voga em algumas teorias da economia da educação vigentes em décadas passadas. No entanto, a referência para a avaliação da validade da educação do adulto analfabeto não pode ser remetida para o mercado, o trabalho ou a economia. Esta referência deve estar situada, necessariamente, nas exigências da cidadania na sociedade contemporânea

Além disso, é preciso considerar que esta forma "estreita" de pensar o processo educacional da população entende que o "investimento" na escolarização das crianças "se bem feito", como dizem alguns, obterá um retorno a curto prazo e gerará, num futuro próximo, o fechamento das turmas de EJA. O que a realidade na convivência com a escola regular diurna tem revelado é que, a todo momento, muitos jovens vêm abandonando as salas de aula, o que tem aumentado, progressivamente o ingresso de adolescentes e jovens nesta modalidade de ensino.

O que estava assegurado, então, segundo a Lei 5692 (BRASIL, 1971), era o supletivo, que se propunha a acontecer na forma de curso (escolarização em menor tempo) ou exames, ofertados a "adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído a escolarização na idade própria". Conforme explicita a mesma lei, em seu capítulo IV, 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.

Além disso, em seu parágrafo segundo, a legislação afirmava:

Os cursos supletivos seriam ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

O ensino supletivo nas escolas das redes do Rio Grande do Sul, do ponto de vista legal, vigorou até a segunda metade da década de 90, sendo superado na oferta de Cursos, pela Lei 9394 (BRASIL, 1996).

No ano de 1996, 8 anos após a proclamação da CF, uma nova redação no texto se consolida: a Emenda Constitucional nº 14 de 12/09/96, alterando sutilmente os incisos I e II do artigo 208:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; "
- III - (...)

A Emenda Constitucional nº. 14, que pela alteração do texto fez suprimir a oferta obrigatória da EJA, também cria o FUNDEF – Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado pela Emenda Constitucional 14/96 e regulamentado pela Lei 9424 (BRASIL, 1996), e exclui as matrículas do ensino supletivo, em sua base de cálculo à oferta de

recursos. Segundo DI PIERRO (2000), a supressão desta área nos recursos fez com que muitos municípios, a fim de atender a demanda dos jovens e adultos à busca pela escolarização, passassem a incluir, de modo irregular, a matrícula de EJA do ensino fundamental sob a forma de Classes de Aceleração²².

É preciso salientar que sob o enfoque da Constituição de 88, alterada pela Emenda nº14, o ensino fundamental para a EJA deixa de ser obrigatório para os maiores de quinze anos que não tiveram acesso na idade própria, mas a sua oferta é um dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem. A esse respeito, nas Diretrizes Curriculares da EJA, (BRASIL 2000 p.28) enuncia “Apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda 14/96 ela deixa ao livre arbítrio do indivíduo com mais de quinze anos completos o exercício do seu direito público subjetivo”. E esclarece:

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade.

Nesta perspectiva, os maiores de 15 anos têm idênticos direitos ao ensino fundamental, assim como as crianças e os adolescentes, mas só os usufruem na medida em que os exige. Isso significa que a Educação de Jovens e Adultos é reconhecida como direito e que a legislação os considera capazes de fazer uma opção ciente, em reconhecimento pelo valor da escola. Porém, se para exigir um

²² As classes de aceleração, inseridas na captação de recursos, organizam-se para estudantes com defasagem idade-série. Além de produzir um movimento de “falseamento das estatísticas”, conforme enuncia DI PIERRO (2000), como efeito, ocorre neste processo uma descaracterização da EJA que requer projeto específico.

direito é necessário sabê-lo, que garantias poderemos obter de que este direito será exigido? Eis uma questão fundamental.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL 1996) constitui um avanço significativo ao incorporar a Educação de Jovens e Adultos como Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular. Como diretriz legal²³, esta legislação reafirma a oferta pública e o dever do Estado para com a educação básica, reforçando assim que os estudantes de EJA são sujeitos de direito, no que tange a esta oferta.

O estabelecimento da Legislação não foi suficiente para o desenvolvimento de políticas públicas condizentes voltadas à EJA. Desde o início dos anos 90, o governo federal se desobriga dos encargos da EJA, transferindo, cada vez mais, as responsabilidades aos estados e municípios²⁴, além de promover um forte apelo à sociedade civil e organizações não governamentais para que assumam as responsabilidades.

Esta crescente desobrigação do Estado é efeito de uma concepção, também difundida por organismos internacionais como o Banco Mundial, sob o argumento de que o problema do analfabetismo será resolvido pelo compromisso da inserção das crianças na escola.

Em 1997, na administração do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Governo Federal, através do Comunidade Solidária, desenvolveu, o Programa: Alfabetização Solidária – PAS.

²³ Ainda que o texto Constitucional tenha sido alterado, a LDB manteve a premissa da oferta e do dever do Estado.

²⁴ É preciso considerar que na esfera estadual e municipal, neste período passamos a encontrar propostas proficuas para a EJA, principalmente as geridas pelos governos populares. Dentre esta dou destaque ao MOVA/SP, na administração de Luiza Erondina e a do SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos, em Porto Alegre, na gestão de Olívio Dutra. Além disso, é preciso considerar a ação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul neste período, mediante o Programa de Ensino Fundamental para jovens e adultos trabalhadores – PEFJAT.

Esse programa foi administrado com recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, doações de empresas e da sociedade civil através do slogan “adote um adulto analfabeto”, em parceria com Universidades, empresas e uma organização não governamental de Brasília, Teve, como professores, educadores populares com ensino fundamental completo, prometendo alfabetizar em apenas cinco meses os jovens e adultos das regiões norte e nordeste do país. O PAS teve como filosofia a formação de turmas de alfabetização em municípios destas regiões. Para tanto, universidades do sudeste e do sul²⁵, como parceiras, promoviam um processo de formação inicial²⁶ e acompanhamento a educadores selecionados em processo por elas desenvolvido. Este Programa, atualmente, está sendo coordenado pela ONG de Brasília, a AlfaSol, estabelecendo diferentes parcerias e recebendo incentivos de empresas, Governo Federal e UNESCO.

Um pouco mais tarde, também como política emergencial e compensatória surge, como resultado da pressão por recursos, promovida por ação dos Secretários Estaduais²⁷, Municipais²⁸ e movimentos organizados em prol da EJA, no Norte, Nordeste e regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH²⁹, o Projeto Alvorada. Trata-se de uma série de medidas, envolvendo diferentes áreas, como saúde, educação, habitação, etc., que objetivam reduzir as desigualdades regionais, por meio da melhoria das condições de vida das áreas

²⁵ A UFRGS foi parceira neste Programa, desenvolvendo atividades de formação de educadores e acompanhamento nos municípios de Itainópolis, no Piauí e Centro do Guilherme, no Maranhão, que teve oportunidade de acompanhar.

²⁶ Esta formação inicial acontecia na cidade em que a Universidade estava localizada. O acompanhamento do processo alfabetizador, ocorria nos municípios em que as turmas seriam implementadas.

²⁷ Mediante Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED.

²⁸ Através da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

²⁹ O IDH mede a qualidade de vida a partir de três índices básicos: educação, expectativa de vida ao nascer e a renda per capita das populações.

mais carentes do Brasil³⁰. Como parte deste, em 2001, efetiva-se o Programa Recomeço, “supletivo de qualidade,” como ficou conhecido e que tinha como objetivo intensificar a mobilização do Ministério da Educação de alfabetizar, a curto prazo, 20 milhões de jovens e adultos. O Recomeço, que visa à continuidade do trabalho com os egressos do PAS, atuou, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste e investiu R\$ 250,00 por aluno na escola³¹.

Diante de um processo histórico contraditório que refletia de um lado, no alargamento dos direitos aos jovens e adultos e, de outro, nas políticas de reforma educacional ocorridas na segunda metade da década de 90³², implementadas sob a égide “das prescrições neoliberais” e das “restrições ao gasto público” que relegavam à EJA um lugar marginal, como afirma DI PIERRO (2005)³³, uma luta se organizava na sociedade, representada pelos encontros e Fóruns de EJA que se formaram em função do movimento nacional de organização para a participação na V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA³⁴. O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, em 1996, foi o pioneiro³⁵.

³⁰ São atingidos pelo Programa 2361 municípios, em 23 estados. Fonte: www.mec.gov.br

³¹ Este investimento ficou nacionalmente conhecido como recurso oriundo do “Fundefinho”.

³² A política educacional vigente desconsiderou os dois Congressos Nacionais de Educação, o I e II CONED, que encaminhavam a proposta da sociedade brasileira ao Plano Nacional de Educação.

³³ Para a autora houve um retrocesso na política de EJA do governo federal no período de 1996 a 2002, e justifica: criou o Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos – ENCCEJA, instituiu referenciais curriculares, formulou programas Parâmetros em Ação e subsidiou a produção de materiais didáticos (Coleção Viver, aprender). Só tiveram recursos do FNDE os estados e municípios que aderiram a essa proposta político-pedagógica.

³⁴ A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) é convocada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), ocorreu em 1949 (Elsinore, na Dinamarca), em 1960 (Montreal, no Canadá), em 1972 (Tóquio, no Japão), em 1985 (Paris, na França) e em 1997 (Hamburgo, na Alemanha). A V CONFINTEA realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997, contou com representações de 170 países. Dessa V CONFINTEA resultaram dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que tratam do direito à “educação ao longo da vida”. De 19 a 22 de maio de 2009, no Brasil, ocorrerá a VI CONFINTEA com o tema: Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da educação e da aprendizagem dos adultos.

³⁵ Conforme Página do Fóruns EJA Nacional. www.forumeja.org.br, em 12 de agosto de 2008.

A experiência deste I Fórum inspirou o surgimento de Fóruns em outros estados, o que impulsionou a idéia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA em 1999³⁶.

Organizados por instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores que dele participavam e participam dos Fóruns, assim como os ENEJA's vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações e de políticas na área.

As temáticas do direito à educação, das políticas públicas e da captação de recursos para a EJA na cidade e no campo, dos compromissos da universidade quanto à formação inicial e continuada de educadores, da Educação Profissional, dos processos de juvenilização e das Diretrizes que orientam a EJA, se fazem presentes nestes coletivos de luta.

No Rio Grande do Sul o Fórum Estadual e os regionais vêm constituindo sua pauta, também com esses enfoques, mas sem perder de vista as lutas internas pela manutenção e continuidade da EJA no RS³⁷.

Segundo o documento dos fóruns³⁸:

A V CONFINTEA foi fundamental para deslanchar esse processo e o apoio da UNESCO tem sido determinante para manter na agenda do país a mobilização em torno do tema, ombreando-se à resistência que a sociedade brasileira tem sabido construir por intermédio dos Fóruns, e expressado nos ENEJAs — a defesa de políticas públicas mais democráticas, que assegurem o direito à educação de jovens e adultos.

³⁶ O primeiro ENEJA ocorreu no Rio de Janeiro; seguido por Campina Grande, na Paraíba, em 2000; o terceiro em São Paulo, em 2001; o quarto em Belo Horizonte, Minas Gerais - 2002; o quinto em Cuiabá, Mato Grosso, em 2003; o sexto em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2004; em 2005, em Goiás; em 2006, em Pernambuco; em 2007, no Paraná; em 2008, no Rio de Janeiro.

³⁷ A atual política pública estadual vem promovendo rupturas às antigas conquistas, como a permanência das classes de EJA e da formação continuada em serviço, conforme prevê a LDB.

³⁸ <http://forumeja.org.br/historico>. Acesso em 12/11/2008.

Os efeitos desta Conferência, conforme Soares (2005) se fazem eclodir no Brasil pelos movimentos destes Fóruns e ENEJA´S, mas é importante destacar, deste encontro internacional, que os países representados reafirmaram os princípios postos na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e assumiram os compromissos da Agenda para o Futuro da Educação de Adultos.

Da Declaração, o entendimento sobre o desenvolvimento centrado no ser humano e o reconhecimento de uma sociedade participativa baseada no respeito integral aos direitos humanos que nos conduzirão ao desenvolvimento justo e sustentável, a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida passa a ser requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. Assim, somente sob uma perspectiva de aprendizagem durante toda a vida é que a educação de adultos fará sentido. Na Declaração,

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (MEC. 2004, p.41)

Em 2003, por convocação da UNESCO, seis anos após Hamburgo, em Bancoc, Tailândia, um balanço intermediário entre os países signatários da Agenda para o Futuro da Educação de Adultos faz constatar que os avanços na América

Latina e Caribe expressam progressos significativos no período, mas os dados³⁹ os fazem reafirmar as metas e os objetivos estabelecidos em 2007 na esperança de se chegar em 2009 o mais próximo do pensado da “educação como chave para o século XXI”.

Neste mesmo ano, Luís Inácio Lula da Silva assume o Governo Federal afirmando em seus discursos a Alfabetização de Adultos como prioridade, ao lado do programa de erradicação da pobreza, o Fome Zero. O Programa Nacional: Brasil Alfabetizado, que propõe uma alfabetização com projeto pedagógico e formação de alfabetizadores, por conta dos parceiros, e sob a responsabilidade do governo quanto à liberação dos recursos, vem acontecendo, de forma descentralizada, sob a responsabilidade dos estados e municípios. Embora se constitua por um conceito restrito de alfabetização e com tempos definidos de duração, importante se faz relatar sobre a abertura do diálogo com as comunidades para a elaboração das propostas. A idéia do Governo Federal consiste em aproveitar e incentivar experiências já existentes e ao mesmo tempo fazer a indução destes jovens e adultos, participantes do Programa, às classes regulares do sistema público de EJA.

De forma positiva demarca-se, conforme Lei 11.494 (BRASIL, 2007), a inserção da EJA nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB⁴⁰.

De modo geral, historicamente é possível verificar que a EJA vem sendo construída por ações que se confundem entre o Estado, com as suas funções

³⁹ Nesse países, 39 milhões ainda estavam sem saber ler e escrever e 110 milhões de jovens e adultos não completaram os quatro primeiros anos de escolaridade. Dados: Relatório da Conferência MID TERM. MEC(2004 p.167)

⁴⁰ Embora a EJA esteja contemplada nos recursos deste Fundo, o último ENEJA e os Fóruns em geral têm se manifestado em prol da isonomia entre o custo aluno-EJA e os demais, pois 0,70 que cabe a esta modalidade é o menor fator de ponderação da tabela.

e os governos, o que, segundo Moll (1998, p. 203), tem feito com que não se estabeleça a continuidade para os diversos programas implementados na área de jovens e adultos, em nosso país⁴¹. Além disso, vale a pena apontar que, conforme revela a história, que o governo federal se isentou do seu papel de indutor das políticas neste campo, colocando a responsabilidade, cada vez mais, a encargo dos estados, municípios e às mãos de um voluntariado, que doou recursos, à boa vontade e assumiu o papel do professor⁴². Atualmente, embora encontremos, por vezes, uma política desencontrada⁴³, parece estar havendo uma preocupação maior com o diálogo e à integração⁴⁴ das ações no campo da EJA.

Podemos verificar que a década de 90, ao mesmo tempo em que demarca a EJA como um campo de conquista dos direitos fundamentais na esfera educacional, também se constitui em um tempo de lutas, de movimentos organizados e de colaboração, visando à garantia e à manutenção destes mesmos direitos: da educação ao longo de toda a vida.

Assim, vivenciamos os anos 2000. A Educação de Jovens e Adultos nesta década adquire um novo sentido, que também é demarcado pelos coletivos de representantes: de governos, organismos internacionais, trabalhadores e patrões, sindicalistas, movimentos sociais, educadores e educandos da EJA. A cada ano que passa Fóruns e encontros internacionais, nacionais, estaduais e regionais de EJA se fortalecem. Este é um efeito das práticas que foram se fazendo/traduzindo nas

⁴¹ Sem desconsiderar que a EJA em nosso país tem sido lembrada, apenas, por campanhas e programas que visam a “alfabetizar”. Ao nosso ver, falar em EJA é falar em, no mínimo, Educação Básica, como afirma a LDB.

⁴² Destaco ações que visam a alfabetizar com educadores leigos e os Voluntários da Escola, instituídos por imposição de políticas internacionais, à proposta educacional brasileira. Até mesmo na atual administração federal encontramos o voluntariado “com bolsa-auxílio”, como ocorre no Programa Brasil Alfabetizado.

⁴³ O Pró-Jovem, programa promovido pela Secretaria Nacional da Juventude - SNJ, propõe a qualificação profissional mediante um processo precário de conclusão do ensino fundamental, tem concorrido com o mesmo público, retirando alunos das turmas regulares de EJA.

⁴⁴ Aqui refiro-me à proposta da Agenda Territorial de Políticas de Integração da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, conforme encontro em Natal, RN, em dezembro de 2008.

diferentes instâncias das trajetórias da EJA, em busca pelo seu direito à educação, em nosso país.

Porém, é preciso ressaltar, ainda, que cada vez mais esse sentimento coletivo e histórico de busca da EJA como direito, precisa se concretizar, cada vez mais. Não podemos esquecer nunca e nem perder esse foco, pois a busca pelos direitos históricos e fundamentais à Educação, nem mesmo sob o otimismo dos anos 80 e das conquistas dos anos 90, se realizam de fato.

Nesta perspectiva, Arroyo (2006 p.30) nos faz refletir e nos chama à atenção:

Os jovens e adultos que hoje em sua maioria freqüentam a EJA eram crianças 25 anos atrás, quando proclamávamos: educação direito de todo o cidadão. Entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios. Aí estão essas crianças com percursos escolares truncados de volta à mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Esses jovens e adultos são a expressão mais eloqüente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos. Todo o movimento dos anos 80 não significou uma escola menos excludente, menos seletiva e menos reprovadora. Por que será?

5.1 No Rio Grande do Sul, do Supletivo à EJA

No final dos anos 60 e início dos anos 70, o Ensino Supletivo se instaura, no Rio Grande do Sul. Com sua estrutura e organização pré-definida no Sistema de Ensino Estadual se desenvolvia em escolas do Estado e em Centros de Estudos Supletivos – CEEs.

A abrangência, objetivos e a filosofia do Ensino Supletivo estavam expressas pela Lei 5692 (BRASIL 1971) e no Parecer 699, do Conselho Federal de Educação (BRASIL 1972), além da Resolução 137 (RIO GRANDE DO SUL, 1978) e 213 (RIO GRANDE DO SUL, 1974) ambas do Conselho Estadual de Educação/RS.

De uma forma geral o Ensino Supletivo envolvia as funções de Suplência, Aprendizagem, Qualificação e Suprimento. Em qualquer uma destas dimensões, este ensino pressupunha sua estratégia de ação na forma de cursos ou exames.

À Suplência cabia a função de suprir uma escolarização, com o oferecimento de oportunidades de conclusão do ensino de 1º e 2º graus, pelo adulto, no sistema educacional, em tempo reduzido ao ensino regular. Também no sistema escolar encontraríamos o Suprimento, como possibilidades oferecidas pela escola em estudos continuados de aperfeiçoamento e atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. A Aprendizagem pressupunha uma formação metódica no trabalho, a encargo de empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas e já a Qualificação, se propunha à profissionalização sem a preocupação de educação escolarizada. Esta capacitação visava à formação de mão de obra para os setores primário, secundário e terciário.

Em sua execução encontramos as ações de Ensino Direto, como acontecia no ensino regular presencial e as de Ensino Indireto, envolvendo a utilização de meios e recursos como a televisão, entre outros ou de Trabalho Dirigido, com encontros com professores para organização e planejamento que eram executados pelo aluno em diferentes espaços, também caracterizado como ensino Semi-Direto. Na modalidade indireta, destacamos o Ensino por Correspondência, em cursos com remessas de materiais de estudo; por Módulos de Ensino, para que os estudos se realizassem individualmente, de acordo com as possibilidades e tempos do adulto e nas formas da Radiodifusão Educativa, através dos meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão, como o Projeto Minerva e os telecursos, que também podiam auxiliar as demais ações respaldadas pelo ensino supletivo.

Como orientação da Secretaria de Educação do Estado, encontro documentos da época, que norteiam a formação dos professores e entre esses, um muito particular, de autoria do antigo Departamento de Educação Especializada⁴⁵, que dá “orientações relativas às tarefas do processo educativo, em nível de escola, especialmente às que se referem à metodologia”. Deste documento destaco a atenção dada à Andragogia⁴⁶ como “caminho aberto para uma reformulação de idéias no campo da educação de adultos”. De sua introdução, enfatizo:

Para produzir a Andragogia precisamos, em primeiro lugar, redefinir a educação como um processo de inquérito contínuo e não como um processo de apresentação de

⁴⁵ Elaborado por Nilza Lemos Buzanelo e Mariana Ruschel Rath, em 1979, intitulado: *Andragogia, novo caminho na educação de adultos*.

⁴⁶ Segundo o documento, derivada da palavra grega *aner*, adulto e *agogos*, guia – define-se como a filosofia, a ciência e a técnica de auxiliar o adulto a aprender.

³⁰ Legalmente, passamos a observar a mudança de Educação Supletiva de adultos para Educação de Jovens e Adultos-EJA. A EJA visa contemplar o movimento crescente dos jovens, à busca pela escolarização.

conhecimentos. Precisamos também redefinir o papel do educador como facilitador da aprendizagem auto-dirigida, estimulador do aluno e responsável pela direção da aprendizagem. (p.12)

Segundo Ludojoski (1972 p. 9 e 10) a Andragogia surge como necessidade no desenvolvimento da educação dos adultos e, tendo por base estudos “envolvendo o ser adulto em seu processo de desenvolvimento”, esta ciência educativa propõe-se à construção de uma didática que tenha por base aprendizagem, apresentando um conjunto de possibilidades dessa natureza mediante o desenvolvimento de programas, guias de estudos, métodos e técnicas⁴⁷ voltadas à educação do adulto.

Também inspirado nos estudos da Andragogia, o supletivo, mesmo compreendendo a flexibilidade como importante no processo de organização do ensino dos adultos, alicerçava-se numa prática que se dirigia ao autodidatismo, visando à aceleração dos estudos numa perspectiva de redução dos tempos. Sob a lógica das dificuldades da permanência dos alunos adultos, ofereciam-lhes múltiplas possibilidades de um ensino, muitas vezes, com pouca qualidade e, para mantê-los, ao “facilitador” caberia o domínio das diferentes técnicas à disposição, o estímulo e a orientação nas tarefas. Guias de estudo, instruções programadas, estudos em módulos e manuais didáticos se disseminaram, nesse período.

De modo geral, legalmente, o Ensino Supletivo, sob essa orientação, aconteceu no Rio Grande do Sul até 31 de dezembro de 2001. Qual é o motivo desta mudança?

A LDB, (BRASIL 1996), ao inserir a EJA como Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular, impulsiona o Conselho Estadual de Educação -

⁴⁷ De grupos homogêneos, heterogêneos, técnicas de pergunta-resposta, ensino programado, instrução programada, etc.

CEEd/RS, através da Resolução n.250 (RIO GRANDE DO SUL, 1999) e do Parecer n.774, (RIO GRANDE DO SUL, 1999) a reafirmar a EJA enquanto Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular no Rio Grande do Sul e demanda aos estabelecimentos de ensino do Estado, interessados na oferta desta modalidade, que a inclua em seus Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos, elaborando Planos de Estudos e de Trabalho⁴⁸, condizentes com as demandas desta população. Para tanto, o CEEEd estipulou o prazo de 31 de dezembro de 2001, para que as escolas se adequassem à lei e solicitassem nova autorização de funcionamento,

[...] tendo clareza de que deverão se reestruturar para a oferta de Educação de Jovens e Adultos de acordo com as normas vigentes para os respectivos níveis de ensino e construir seus currículos adequados às necessidades, características e especificidades próprias deste alunado. (parecer n. 774/99)

Embora minha intenção não se constitua em focar, para análise, estes documentos, passo a referendá-los, no sentido de contextualizar um pouco mais as condições de produção dos discursos em análise nesta tese, que apontam aos sentidos de efetivação da EJA na realidade rio-grandense, tendo em vista os efeitos de sentido que possam emergir nas perguntas dos professores. Nessa perspectiva, de um modo geral, passarei a evocá-los nos enunciados sobre a concepção de EJA e a reorientação dos processos pedagógicos que constituem o universo escolar.

O que estes documentos propõem é que a EJA, respeitada em sua especificidade, a partir do princípio da flexibilidade, construa regimentos próprios ou parciais específicos, em consonância com o que demandam as Diretrizes

⁴⁸ Segundo a legislação as escolas organizarão suas propostas curriculares em Planos de Estudos, que serão consolidados nas práticas pedagógicas, mediante elaboração e execução de Planos de Trabalho.

Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental⁴⁹ e Diretrizes Curriculares nacionais do Ensino Médio⁵⁰ e do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, que nos chega em seguida, mediante Res. nº 01 (BRASIL, 2000), ambos do Conselho Nacional de Educação – CNEd, respeitando e considerando os diferentes tempos de aprendizagens dos alunos, suas experiências vividas.

Conforme o já mencionado parecer 774/99, a Educação de Jovens e Adultos é uma oferta da educação regular da educação Básica. Este parecer visa orientar as instituições de ensino públicas e privadas quanto à organização e funcionamento desta modalidade de ensino.

Para tanto, orienta que a EJA deva organizar-se respeitando as características de seu alunado: os jovens e adultos que, em geral, são trabalhadores. Assim, seu currículo deve atender ao que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, que surgem como necessárias, para fins de esclarecimentos. Salaria ainda a importância da inserção da EJA, atendendo ao que propõe a atual LDB, no Projeto Político-Pedagógico da escola, com Regimento, Planos de Estudos e de Trabalho apropriados a essa modalidade de ensino.

Nesta perspectiva faz um alerta aos “diferentes tempos” dos alunos jovens e adultos, que necessitam ser reconhecidos e considerados diferentemente quanto aos ingressos, permanências e aprendizagens, que se constituem em seus “tempos próprios”. Nessa direção ainda, embora aponte os “tempos” de oferta da escola⁵¹, alerta que alguns poderão concluir o ensino fundamental em espaços de

⁴⁹ Resolução CEB 02 de 07/04/98.

⁵⁰ Resolução CEB 03 de 23/06/98.

⁵¹ 3200 horas para o ensino fundamental e 2400h horas para o ensino médio. Estas horas foram modificadas pelo Parecer 750/2005, que enfatiza que a certificação pela escola somente será possível se o aluno “tiver

tempo menores, considerando os seus conhecimentos anteriores e seus espaços-tempo próprios de aprendizagens.

Assim, cabe à escola organizar os procedimentos gerais para dar conta dessas especificidades, inserindo aí as avaliações apropriadas e em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, “capazes de verificar o grau de conhecimento e de adiantamento dos alunos, permitindo avanços progressivos, quando o mesmo demonstrar aptidões para tal”(p.4)

O documento chama a atenção, ainda, para que as Universidades discutam e busquem uma formação inicial mais adequada para a educação de jovens e adultos e, aos professores efetivos, propondo uma chamada ao processo continuado de formação, visando a uma prática mais apropriada ao ensino com jovens e adultos.

Salienta que no ensino supletivo também havia, por parte de alguns professores, práticas mais condizentes ao seu público, porém, continua, afirmando que é “imprescindível, de uma vez por todas, eliminar de seus projetos pedagógicos qualquer indício, por mínimo que seja, de que o ensino fundamental e o ensino médio para jovens e adultos é ensino de segunda categoria [...]”. (p.3)

Ainda, sob o efeito da busca pela compreensão destes documentos, em 2000, acrescentam-se, ao cenário das discussões, as já mencionadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos⁵². Desde o seu início, este complexo Parecer afirma as especificidades deste campo de atuação docente:

freqüentado, no mínimo, 1.600 horas do total previsto para os anos finais do Ensino Fundamental ou 1200 horas para o Ensino Médio”.

⁵² As diretrizes constantes deste documento são obrigatórias nos “cursos autorizados, reconhecidos e credenciados” “ e dos exames supletivos com iguais prerrogativas” e “podem servir como referencial para iniciativas autônomas”.

A EJA, de acordo com a Lei 9394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber tratamento subsequente. (p.3).

Sobre a elaboração deste documento faz-se relevante destacar que foram realizadas audiências públicas, em diferentes lugares e Estados, reunindo representantes dos órgãos normativos e executivos do sistema, entidades educacionais, associações científicas e profissionais diversos da sociedade civil brasileira. A esse respeito, relata Soares (2002 p.10):

A atual legislação, por outro lado, incorpora diversas discussões que caracterizam o debate sobre a educação de adultos no Brasil da atualidade, na medida em que é exatamente nesse contexto de efervescência e explosão da área da EJA no Brasil, observado sobretudo na década de 1990, que se deu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Não havia como o relator do Parecer que as regulamenta, Carlos Roberto Jamil Cury, reconhecido educador da área de educação e membro do Conselho Nacional de Educação, desconhecer essa mobilização, em construção, que ocorre no país, como também não seria possível os diversos atores não se envolverem com a discussão e as proposições para a legislação em pauta.

Conforme as diretrizes constantes nesse parecer é preciso que sejam respeitadas “a identidade desta modalidade” com as suas especificidades.

Na busca de subsídios que dêem conta da complexidade cultural que envolve a EJA, este documento nos conclama a recorrer “a todos os possíveis meios” para que possamos potencializar metodologias a serem utilizadas, observando os diferentes tempos de aprendizagem individual e coletiva.

Para tanto, alerta quanto à necessidade de uma organização curricular flexível que contemple o sujeito inserido em sua realidade, com os seus

conhecimentos adquiridos fora do espaço escolar e que necessitam ser reconhecidos e considerados, pela escola. Assim, o mundo do trabalho, na Educação de Jovens e Adultos, passaria a se constituir em temática obrigatória, a ser desenvolvida em diferentes formas, na escola.

Propõe que sejam pensados planos de estudos que aliem tempos de ensino presencial e não presencial, articulando com os diversos saberes sociais e culturais dos educandos, de forma integrada.

Nesta perspectiva, aponta para a necessidade de procedimentos de avaliação apropriados em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, com o objetivo de verificar “o grau de conhecimento e adiantamento” do aluno, possibilitando-lhe avanços progressivos quando apto para tal.

Evidencia que estudos de recuperação precisam ser efetivados, de diferentes formas, ao longo do currículo e “em qualquer tempo”. Propõe também, que haja uma organização por parte dos estabelecimentos de ensino, a fim de atender a essas exigências legais e chama às universidades a sua responsabilidade, no processo de formação inicial e continuada de educadores.

A esse respeito, assim se manifesta o relator (Op. Cit. p. 35):

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores, são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de secretarias de educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas.

Diante do que propõem esses documentos, inicia-se nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul uma trajetória que se inscreve pela reflexão entre uma prática arraigada nos trinta anos de ensino supletivo e uma concepção de Educação de Jovens e Adultos, a ser pensada, construída.

5.2 De 2001 a 2004: as experiências vivenciadas nas políticas da EJA

Durante os anos de 2001 e 2002, o Estado do Rio Grande do Sul era governado por Olívio Dutra, que teve por Secretária de Educação a professora Lúcia Camini.

Conforme proposta do referido governo, mesmo sob as adversidades do contexto internacional e nacional, ocorria, no período, um movimento em busca de uma política de redemocratização do Estado. Para tanto, estava proposta a “descentralização das ações” e o Orçamento Participativo se constituía na principal instância que visava atender a essa necessidade. Segundo Azevedo (2000 p.32):

O instrumento mais significativo do processo de democratização e desprivatização do Estado é o Orçamento Participativo – OP, através do qual a população decide sobre a aplicação de todos os recursos orçamentários da cidade. Todos os investimentos passam pela decisão do orçamento participativo, além do exame e aprovação dos demais itens da peça orçamentária.

Tendo em vista a perspectiva de Democratização da ação do Estado, na educação foi instaurado o processo de Constituinte Escolar, do qual a EJA também participou e cujos princípios centravam-se na:

a) *educação como um direito de todos* os cidadãos e cidadãs, enfatizando principalmente a situação daqueles que, ao longo da história, tiveram esse direito negado, tanto no acesso quanto na permanência na escola com êxito na aprendizagem;

b) *participação popular* enquanto método de gestão das políticas públicas na área de educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da educação que se pressupunha como necessária;

c) *dialogicidade*, enquanto um princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário, respeitador das diferenças e da pluralidade de visões de mundo, porém crítico e propositivo perante as desigualdades e injustiças sociais;

e) *utopia* enquanto sonho impulsionador da educação e da escola pretendida e do projeto de desenvolvimento socioeconômico sustentável possível e necessário para a imensa maioria de marginalizados e explorados do sistema capitalista” (Constituinte Escolar:1999, p 3-4).

Camini (2007) apresenta neste processo o esclarecimento de que a participação de professores, funcionários, educandos e comunidade escolar ocorreu mediante diferentes etapas envolvendo: sensibilização, estudo da realidade, aprofundamento de temáticas escolhidas pelos participantes, estabelecimento de princípios e diretrizes até à Conferência Estadual, em 2000.

Como efeito dessa política, constituíram-se coletivamente os documentos das escolas e as primeiras eleições participativas para direção e conselhos escolares.

Nesta perspectiva, também participavam o Movimento de Alfabetização de Adultos – MOVA-RS e a Educação de Jovens e Adultos que ocorria nas escolas e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular. Como o meu enfoque de pesquisa centra-se nas políticas voltadas ao sistema de ensino regular, passarei a abordar as características deste.

Esta Educação de Jovens e Adultos regular estava sendo redefinida, conforme legislação já apontada. Em 2002 o Estado contava com 748⁵³ estabelecimentos que ofereciam a modalidade de EJA, entre escolas e núcleos.

Nesse período, todos se organizavam em busca da re-orientação da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, deu-se início ao processo de formação de professores da EJA. Entendo por “formação continuada aquela que acontece ao longo da vida”, bem como nos fala Boutinet (1997, p.132), mas que, na situação enfocada por esta pesquisa, é proposta pela política pública vigente.

Nessa direção, ocorre o que considero um avanço na política educacional de governo para a EJA: é instituído para as escolas e núcleos, em todo o Estado, um dia dedicado à “formação” durante a semana⁵⁴, conforme prevê o artigo 67 da LDB (BRASIL, 1996).

Desse modo, as escolas funcionavam com os alunos, de segunda a quinta-feira, ficando para as sextas, as reuniões pedagógicas de estudos, planejamentos e discussões gerais sobre a EJA e o seu funcionamento. As reuniões semanais têm início e, durante o segundo semestre de 2001 é realizada a primeira formação proposta pelo Estado, visando à reorientação de projetos político-pedagógicos, regimentos e planos de estudos⁵⁵.

Em abril de 2000 é lançado pela Secretaria Estadual de Educação, departamento de EJA, “O Caderno Pedagógico de EJA: política pública da educação de jovens e adultos do RS” (2000), contendo orientações aos professores quanto à estrutura e funcionamento da mesma, a partir de exemplos de duas escolas, como

⁵³ INEP - Senso Escolar 2003.

⁵⁴ Em continuidade e coerência com a proposta/projeto da Administração Popular na Prefeitura de Porto Alegre.

⁵⁵ Neste momento, o Núcleo de Integração Universidade Escola, NIUE/UFRGS é convidado pelo Departamento de EJA - à coordenar esta proposta de formação.

referência à experiência de EJA de escolas⁵⁶, coordenadas pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, em Porto Alegre.

As eleições de 2002 alteram esse quadro de orientações. A partir de 2003, o governo passa a ter como representante Germano Rigotto, que nomeia José Fortunatti como Secretário de Educação. A proposta de governo se modifica e o Orçamento Participativo é substituído pela Consulta Popular. As estratégias de gestão reduzem a participação direta da população na administração.

Com recursos federais e da Unesco é instituído o “Programa Alfabetiza Rio Grande”, em substituição ao Movimento de Alfabetização - MOVA/RS. Este Programa mobiliza educadores com formação mínima em magistério à regência de turmas de alfabetização, em diferentes municípios do Estado. Deste, são destinados recursos para a formação semanal dos professores alfabetizadores e da Educação Básica de Jovens e Adultos.

Em cada Coordenadoria Regional de Educação do Estado constitui-se um Grupo de Trabalho em Educação de Jovens e Adultos – GTEJA. Deste participam: o responsável pela EJA na Coordenadoria, um representante de cada Secretaria Municipal de Educação da Região, um representante de cada instituição de ensino superior da região, representantes de entidades que desenvolvem EJA, inserindo direções de escolas e entidades conveniadas⁵⁷. O GTEJA tinha por compromisso:

[...] promover o recenseamento da população para localizar a demanda não atendida; avaliar o trabalho realizado; definir as metas de alfabetização e de continuidade de estudos; propor as ações de formação; mobilizar as comunidades regionais e locais; assegurar o assessoramento continuado para o

⁵⁶ Esse documento propõe a organização curricular de EJA, a partir das Totalidades do Conhecimento. A concepção que norteia esta proposta parte dos estudos dos Complexos de Pistrak e dos Temas Geradores, propostos por Paulo Freire. (Caderno Pedagógico no. 9, da SMED, Porto Alegre).

⁵⁷ Na região que compreende a 4ª coordenadoria regional de educação participavam, nesta categoria, representantes de sindicatos.

monitoramento das atividades programadas e avaliação dos resultados alcançados. (Caderno Diretrizes Político-pedagógicas 2003-2006, p.65).

Além da participação no GTEJA, cada universidade parceira participava com propostas de formação continuada em serviço para os professores, em sua região de atuação, dedicando 32 horas mensais a esta função, por um ano - período de vigência do contrato, com possíveis renovações para os anos seguintes, conforme aconteceu até o último ano deste governo.

A pesquisa⁵⁸ sobre a formação do educador da EJA, coordenada por Leôncio Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais aponta que em março de 2005 havia 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Dentre estas, 15 (2,45%) oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos. As regiões norte e centro-oeste não apresentaram registro de cursos de Pedagogia com a habilitação em EJA. No Rio Grande do Sul, apenas três instituições ofertam a habilitação: UERGS, UNILASALLE e UNIJUÍ. O dia de formação nas 776 escolas⁵⁹, passou a acontecer nas quartas-feiras. Em março de 2004 é lançado pela Secretaria Estadual de Educação, Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, o Caderno de Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul, (2004) contendo orientações sobre as diretrizes, estrutura e funcionamento da EJA nas escolas e NEEJA's, além da política de formação continuada de professores.

Embora ciente da formação deficitária de profissionais que atuam no campo da EJA, inclusive nas universidades, e que a formação inicial é precária ou

⁵⁸ Ver: SOARES, Leôncio. O Educador de Jovens e Adultos: um estudo sobre a habilitação de EJA nos cursos de Pedagogia do País. Publicado em CD dos Anais do XIV ENDIPE.

⁵⁹ Estabelecimentos estaduais que ofertam EJA no RS. www.estado.rs.gov.br, em 14/4/06.

quase inexistente e nosso Estado, faz-se necessário relatar que os momentos de encontros de formação com os professores das escolas da rede estadual, das quais participei e tomei como enfoque nesta pesquisa, nos proporcionaram inúmeras aprendizagens.

Nestes tempos de mudanças, então, no convívio com os educadores verifiquei que, em geral, a maioria dos professores enfrentou com empenho muitas dificuldades neste processo, pois pensar uma concepção de educação voltada às necessidades dos jovens e adultos implicava a busca por uma construção curricular construída de outro modo, um outro modo de ser professor na escola, de formar-se para trabalhar na EJA.

Para tanto, a ação a ser vivenciada com os professores deveria fazer parte de uma política de formação continuada e em serviço⁶⁰. Porque uma formação de EJA é uma Educação de EJA⁶¹, que precisava ser planejada e construída, coletivamente.

⁶⁰ Em cumprimento ao artigo 67 da LDB, esta compreende o processo de formação inserido na carga horária de trabalho do professor.

⁶¹ Desta forma, Dresch (2001) e Sant'Anna & Stramare (2000) propõem que a formação continuada em EJA deva ser planejada a partir de seus próprios princípios, que têm como base a reflexão coletiva sobre o vivido dos próprios educadores.

6 OS SENTIDOS NOS DIFERENTES CONTEXTOS DA FORMAÇÃO

6.1. Em 2001 e 2002

Neste período de 2001 e 2002, eu fazia parte da coordenação do grupo de formação do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – NIEPE-EJA, que se encontrava vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dentre as múltiplas atividades que o Núcleo desenvolvia figuravam as ações no campo da formação continuada, em serviço, dos professores da Educação de Jovens e Adultos. São destes contextos, as perguntas que por ora estarei analisando.

Pensar o campo da formação de professores da EJA implicava, em 2001 e 2002, e ainda atualmente, podermos lançar o nosso olhar à realidade que situa os professores em momentos de reflexão, dúvida e conflito diante de sua prática pedagógica. Os discursos que permeavam a EJA, nesse período, estavam intensamente perpassados em seu campo histórico, também pelo efeito do aspecto legal, da imposição de leis e de resoluções, tanto no âmbito Federal, como enunciavam a própria LDB (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000), quanto pela resolução n.250 e parecer 774 propostos pelo CEED (RIO GRANDE DO SUL, 1999), já mencionados nesta pesquisa.

A proposta do governo estadual possibilitava às escolas estaduais com proposta voltada à EJA, reuniões pedagógicas às quartas-feiras. Estas eram organizadas, conforme relatos dos professores no período, por suas equipes diretivas, que eram compostas, em geral, pela vice-direção e supervisão escolar. Em alguns casos, passam a atuar também, um coordenador de EJA. Neste período

vislumbramos também, no interior do Estado, ações no campo da formação continuada, sendo promovidas pelas Coordenadorias Regionais de Educação.

No final de 2001, o Núcleo de EJA da UFRGS foi chamado a desenvolver uma formação coletiva, conforme relatarei, visando à apropriação de uma concepção de EJA e, nesta perspectiva, a apropriação dos documentos legais. Esses documentos, que impuseram o estatuto de legalidade da EJA como Modalidade de Ensino da Educação Básica – dever do Estado como direito público subjetivo no Ensino Fundamental e na busca do atendimento às demandas, no Ensino Médio, produziram múltiplos atravessamentos nos discursos dos professores. Em diferentes falas destes docentes emergem principalmente os sentidos, que denominei “da burocracia”, pelo aspecto de legalidade e legitimidade, impostos pelos prazos que as normas estipularam às escolas, pela produção de novos projetos político-pedagógicos e regimentos, em 31 de dezembro de 2001.

Abordar uma formação voltada aos professores de EJA, então, implicava problematizar esses enunciados, por eles produzidos em nossos encontros, em especial, como resultante de uma leitura do estatuto do domínio legal, que necessitava ser melhor compreendido, visando não somente a compreender os sentidos aparentes da lei, mas também, e acima de tudo, a questionar esses sentidos a partir do modo como estavam sendo significados pelos sujeitos em seus fazeres na Educação de Jovens e Adultos.

Nesta perspectiva, o lugar da pergunta nos encontros de formação continuada de professores era essencial e se constituía em estratégia importante no processo de “escuta sensível” (BARBIER,1993) que se desencadeava. Mas, ao mesmo tempo, outros múltiplos sentidos emergiam diante da complexidade dessas perguntas em suas temáticas, embora muitas delas se ocupassem da obtenção de

informações sobre o funcionamento da EJA nas escolas. Por isso, talvez, se destaquem com maior ênfase inicialmente os sentidos que evidenciam a burocracia – o professor buscando saber, conduzir e incorporar os novos/velhos procedimentos que institucionalizam, no ambiente escolar, a Educação de Jovens e Adultos. Mas pairam, nesses mesmos contextos, diferentes sentidos outros que também se constituem e se interpõem, representando os diversos conflitos que esta nova condição provoca no sujeito-professor, enquanto pessoa e profissional que compartilha coletivamente os espaços de formação.

O “estar-junto”, no caso da reunião dos professores em formação continuada, revela também uma série de incertezas que moldam o imaginário de nosso cotidiano como professores, conforme afirma Mafessoli (2005). A pergunta aparece, então, como um lugar convidativo e propício para que emerjam sensibilidades coletivas: medos, incômodos, suspeitas, intrigas e desconfianças. Esses sentidos, ligados aos relacionamentos do humano nos tempos de incertezas que nos cercam, também constituem, conforme aponta a Análise de Discurso, as heterogeneidades, as diferentes vozes que constituem os dizeres, nas perguntas destes professores.

De posse desses referenciais, passo a compreender os contextos vivenciados por mim, em comunhão, com os professores da EJA.

6.1.1 Em 2001, na 28ª Coordenadoria Regional de Educação

Conforme convite da coordenação de EJA da 28ª Coordenadoria Regional de Educação, a mim e a alguns colegas do NIEPE-EJA, participei em diferentes momentos de atividade de formação continuada com professores das diferentes áreas da Educação Básica de Jovens e Adultos, que atuavam em escolas estaduais nos municípios de Viamão, Cachoeirinha, Alvorada e Gravataí, durante o segundo semestre de 2001.

Desses instantes, dou destaque às perguntas que foram coletadas em um encontro que reunia o coletivo dos professores destes municípios, cerca de 40 pessoas, envolvendo professores e supervisores que atuavam na EJA.

Importante relatar que este foi o ano em que as escolas, provocadas por suas coordenadorias, estavam iniciando um processo de discussão que visava à readequação dos seus documentos, tendo em vista a inserção da Educação de Jovens e Adultos, principalmente nos Projetos - PPP's e Regimentos, conforme demandava o CEED/RS. Para tanto, este contexto específico de formação continuada precisava problematizar as práticas dos professores, atenuando a reflexão sobre as diferenças entre Supletivo e EJA, provocando leituras e o estudo dos documentos legais para que se efetivasse, de fato, essa adequação.

Ao iniciar o trabalho provoquei-os para que escrevessem em pequenas tarjetas: “perguntas, angústias, inquietações individuais e coletivas do campo EJA”. As perguntas estão transcritas na forma como aparecem. Porém, como foram reagrupadas numa sacolinha de pano, “saco das perguntas”, servindo como desafios para ampla discussão, pelo grupo e depois retornaram ao saco para que fossem digitalizadas, a ordem como aparecem é aleatória e representa o momento em que foram retiradas, por mim, da sacola.

Deste momento, apresento as questões que foram feitas pelos professores, que passarão a ser denominadas, neste trabalho, como:

Perguntas de 2001:

- 1- *Como fazer o aluno avançar?*
- 2- *Quem realmente participa da elaboração do PPP é a direção e supervisão?*
- 3- *O que fazer com os conteúdos para que se tornem agradáveis aos alunos?*
- 4- *EJA, alguém já sabe o que é?*
- 5- *A proposta da EJA pode ser realizada por disciplinas?*
- 6- *Como fica o histórico escolar da EJA?*
- 7- *Os registros do supletivo agora servem para quê?*
- 8- *Por que querem nos obrigar a fazer a interdisciplinaridade?*
- 9- *Quem inventou essa mudança dá aulas na EJA?*
- 10- *O que fazer com os cadernos de chamada se esses alunos entram e saem?*
- 11- *Frequência mínima do aluno de EJA????*
- 12- *Ensino não-presencial e a distância é o mesmo?*
- 13- *Como a lei prevê os casos de infrequência na EJA? E a reprovação, como fica?*
- 14- *Parecer descritivo, igual o das crianças?*
- 15- *Avanço em qualquer tempo, como se faz?*
- 16- *Os avanços podem ocorrer em julho e dezembro?*

É possível observar estas perguntas por aquilo que elas representam: os professores se constituindo no lugar da dúvida, pelo questionamento, mas ao mesmo tempo e, a partir deste mesmo lugar, os vejo fazendo diferentes movimentos de críticas e denúncias, por motivos diversos, diante do novo/diferente “devir” da Educação de Jovens e Adultos.

A forma como observo as questões deste Bloco me faz perceber os professores buscando localizar e questionar quem são os sujeitos responsáveis por esta mudança, qual a Concepção de EJA que comporta (com a porta que se abre) aos desafios dessa prática que se consolida também diante de uma burocracia,

tendo em vista as exigências institucionais? Desse modo, embora reconheça que há uma série de implicações e relações entre estas questões, as percebo de modo diferente pelo que enunciam e, por isto, passo a analisá-las em quatro grupos, pelos sentidos mais emergentes que evidenciam:

a) Sentidos de denúncia e crítica da não participação nas decisões

2- Quem realmente participa da elaboração do PPP é a direção e supervisão?

8- Por que querem nos obrigar a fazer a interdisciplinaridade?

9- Quem inventou essa mudança dá aulas na EJA?

Em (2, 8 e 9), uma denúncia e uma crítica emergem: a da não participação dos professores da EJA nas discussões, decisões e na elaboração dos documentos oficiais da escola.

Um dos princípios da EJA, tão bem fundamentados nas trajetórias da Educação Popular e principalmente representados nos trabalhos de Paulo Freire, educador bastante conhecido entre os professores de EJA, é o da construção coletiva e, para construir em conjunto, é preciso participar. De alguma forma, ao longo do processo de formação continuada em que estes professores estavam envolvidos, esse princípio se instituiu como essencial “no fazer/estar/pensar” na memória deste coletivo. Além disto, é preciso considerar, neste contexto, que a participação se constitui em “slogan” e princípio de algumas ações movimentadas pela “Administração Popular” do Partido dos Trabalhadores que estava no governo estadual neste período e que propunha, como exemplos, os já mencionados: Constituinte Escolar e o Orçamento Participativo. Além disso, os discursos da participação revisitavam outros espaços: os fóruns regionais e o Estadual, que

aconteciam agregando os diferentes coletivos em prol da EJA. Há então, a possibilidade de o discurso da participação, que emergia enquanto fundante desse “fazer/estar/pensar” se constituir num reforço da emergência desses dizeres.

Mas há também sentimentos, sensibilidades e desejos que não se deixam calar. O professor, enquanto sujeito deste perguntar, “quer provocar uma ruptura” diante do estabelecido. Há algo que o faz sofrer e que ele deseja mudar, modificar. Sente-se excluído de um processo de construção que deveria ser seu. Esse sentimento de exclusão, que é efeito da recusa ao sentimento de pertença (como professor, este deveria participar do processo de construção da EJA) também se evidencia pela negação desse direito. Por isto, ao perguntar *Quem realmente participa...?* o professor enfatiza o seu descontentamento por sua exclusão, ao mesmo tempo em que denuncia os supostos autores desses documentos, que surgem marcadamente nomeados: a direção e a supervisão.

Há relações de poder legítimas e legitimadas na escola, em conflito. Há tomadas de decisões sendo questionadas. O professor sabe que há alguém de fora, eu, a interlocutora, com legitimidade para afirmar ou reafirmar que os princípios da EJA existem e se situam, inclusive, nos documentos legais, e entre estes está a participação. Mas há, acima de tudo, o saber de quem questiona sobre a realidade do ato desta participação e o advérbio *realmente*, em (2) expresso pelo professor, está a reforçar esse sentido.

Segundo Neves (2000, p.244) *realmente*, como advérbio modalizador, expressa uma “avaliação que passa pelo conhecimento do falante” que faz, ao dizer, uma intervenção na definição da validade e do valor de seu enunciado”.

Assim, segundo a autora, “O conteúdo do que se afirma ou do que se nega é apresentado pelo falante como um fato, como fora de dúvida, o que é reforçado pelo advérbio”. (Op. Cit. p.245).

Nessa perspectiva, o *realmente*, enquanto marca de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ,1990), produz um movimento reflexivo, uma intervenção do sujeito falante diante do seu próprio dizer, negociando sentidos seus, buscando evidenciar uma realidade constituída por algo vivido por ele. Diante de uma pergunta, então, aflora uma afirmação, uma denúncia que se constitui em verdade “de fato” e que se explicita, neste jogo de forças entre a estabilização e a desestabilização discursiva, conforme enuncia Pêcheux (1997): quem participa da elaboração do PPP é a direção e a supervisão e não o coletivo dos professores.

Esse conflito de forças entre os sentidos com seus sentimentos estáveis e os novos também se constituem nos questionamentos 8 e 9.

Ao enunciar *Por que querem nos obrigar a fazer a interdisciplinaridade?* esta instabilidade se evidencia: há os que são responsáveis pelas mudanças e estes não são nomeáveis no momento, deixando o coletivo de professores à busca dessa identificação. Nessa perspectiva, o lugar da pergunta passa a se constituir, também, no lugar da intriga e da suspeição, conforme observou a professora Malvina Dornelles no parecer sobre o projeto desta tese. É como se soubessem, de antemão, quem são esses outros que pululam nesses discursos que clamam à responsabilidade/autoria dos sujeitos.

Talvez, por isso, o *querem* surja como forma discursiva possível entre o conjunto de palavras presentes nas memórias interdiscursivas dos professores, por representar a pluralidade e a impessoalidade. Não se faz necessário, então, nesse coletivo, nomear os agentes da ação, já que todos sabem quem são os que *querem*

nos obrigar a fazer. A insatisfação, novamente, se faz representar pela obrigatoriedade que sempre esteve presente, desde a convocação para a reunião até a imposição legal de alteração de Projeto e Regimento. É possível, a partir destes documentos, a convocação e a resolução, identificar os possíveis autores. Neste momento então, o professor pergunta *por que* motivo, razão, necessita realizar esta mudança, que é reforçada por dois verbos no infinitivo: *obrigar* e *fazer*. Há ações que necessitam ser alteradas, modificadas e a interdisciplinaridade, neste dizer, representa a ação central a ser efetivada.

De modo global, a questão 9 identifica novamente o jogo de forças entre o pré-construído x o diferente e as relações de poder que se processam, na escola. Estes conflitos não se deixam calar na busca pelo sujeito responsável: aquele que supostamente *inventou essa mudança* porque este algo inventado parece não fazer sentido na formação discursiva vigente e talvez, por isto, pareça distante, deslocado da realidade da vida cotidiana da EJA.

Este apelo, esta busca insistente por identificar este outro *Quem...* é aquele que seria o suposto inventor? revela, novamente o distanciamento entre os que pensam e gerenciam as políticas e os que as executam, neste caso, os professores da EJA.

Como é possível observar, de modo indireto, a insatisfação e a crítica em torno da não participação dos professores nas decisões, se fazem falar neste bloco de perguntas dos professores.

b) Sentidos da Concepção de EJA e os desafios da prática

- 1- Como fazer o aluno avançar?*
- 3- O que fazer com os conteúdos para que se tornem agradáveis aos alunos?*
- 4- EJA, alguém já sabe o que é?*
- 5- A proposta da EJA pode ser realizada por disciplinas?*
- 15- Avanço em qualquer tempo, como se faz?*
- 14- Parecer descritivo, igual o das crianças?*
- 16- Os avanços podem ocorrer em julho e dezembro?*

Embora a insatisfação e a crítica também se façam falar, neste bloco de questões encontro os professores buscando compreender os significados da EJA, visando a sua efetivação enquanto prática pedagógica.

É preciso destacar, conforme relatado anteriormente, que em nosso Estado 2001 foi o ano, de fato, em que a Secretaria Estadual de Educação, com vistas ao atendimento dos dispositivos legais do Conselho Estadual, realizou uma grande chamada ao coletivo dos docentes para que participassem de uma ampla discussão sobre a EJA em múltiplos espaços de formação, inserindo a participação das universidades em alguns momentos, tendo por base os processos de institucionalização a serem efetivados no ano seguinte.

Essa perspectiva, que se remete ao espaço de formação continuada de professores da EJA, me faz lembrar dos dizeres de Nóvoa (1992). O professor, enquanto profissional, ao ser tutelado pelo Estado, tem sua formação continuada “articulada, em primeira linha, com os objetivos do sistema” que nomeadamente propõe mudanças mediante reformas. Nesta perspectiva, os anseios, dúvidas e inquietações da profissão-docente estavam subordinados a estes objetivos.

Na formação, então, fazia-se oportuno, naquele momento⁶², que se configurasse um amplo debate sobre os sentidos e as diferenças entre a EJA e o Ensino Supletivo, que sofria muitas críticas quanto a sua suposta “ineficiência”. Talvez por isso, embora houvesse uma grande resistência por parte dos professores, as perguntas, de algum modo, revelam esse movimento, evidenciando “um certo engajamento” dos mesmos, buscando compreender os sentidos da Educação de Jovens e Adultos.

Ao enunciar *Como fazer o aluno avançar? e o que fazer com os conteúdos para que se tornem agradáveis aos alunos?* Um posicionamento, assumido pelos professores, merece destaque: o da preocupação com os alunos.

Esta preocupação que denuncia este lugar, diante do contexto das perguntas, também enuncia alguns implícitos presentes nas falas dos professores, de que é possível/preciso fazer o aluno avançar e, neste sentido, então, é que algo precisa ser feito. Nesta perspectiva, esse algo que se afirma e que pode/deve ser feito colide, quase que imediatamente, com o “como fazer?”

Este conflito aparente, que coloca em rota de colisão as possibilidades do avanço e as inseguranças “do não saber fazer”, expressos no “como fazer” e “o que fazer” que se questiona apontam aos conflitos entre o conhecido e o novo: o supletivo e a EJA.

Os professores já sabem que nas experiências mais conhecidas do supletivo a tônica do enfoque conteudista e procedimental se faz presente: há os manuais, os polígrafos e exercícios dos módulos, as instruções programadas e o próprio livro didático, que de alguma forma orientam, conduzem e facilitam os

⁶² Quando a nossa equipe da UFRGS foi chamada a desenvolver esta formação, por parte da equipe técnica da Secretaria Estadual, a orientação centrava-se “nos conceitos da EJA” tendo por base um redimensionamento da prática. Em momento anterior, outro grupo da Faculdade de Educação da Universidade havia sido chamado para desenvolver atividade com os professores, visando a adequação dos documentos escolares, envolvendo Projetos Pedagógicos, Planos de Estudos e de Trabalho.

procedimentos didático-pedagógicos com os jovens e adultos. Nos casos dos cursos presenciais de supletivo, estes sentidos se reforçam e a possibilidade da “matrícula por disciplina” faz intensificar a importância destes procedimentos e conteúdos que se fragmentam.

De algum modo, o contexto destas experiências, a organização dos conteúdos por disciplina e o uso adequado dos instrumentos pelo “facilitador” garantem uma certa “estabilidade” no processo. Os professores jogam com os sentidos que lhes são familiares para formular seu estranhamento à nova proposta que se lhes depara, surtindo um efeito de sentido de impossibilidade.

Porém, é possível observar nos pronunciamentos destes professores um deslocamento, a favor da aceitação da EJA que se lhes propõe.

Assim, mesmo diante de uma discussão já conhecida, há algo do discurso da EJA que se faz ecoar, pois embora os conteúdos surjam com intencionalidade no enunciado, o enfoque se revela na intenção de que os mesmos devam fazer sentido, ou seja, tornarem-se *agradáveis aos alunos*.

Preocupação semelhante também ocorre em (1) *Como fazer o aluno avançar?*. Neste caso ainda, o deslocamento é reforçado pela palavra *avanço*, que em 2001, como é possível observar, já aparece como representante da formação discursiva da Educação de Jovens e Adultos, em contrapartida à *repetência*.

Ao perguntar, conforme destaque no bloco de perguntas abaixo, os pontos de tensão entre o já conhecido e “o novo”, diferente, surgem como uma constante.

14- *Parecer descritivo, igual o das crianças?*

15- *O avanço em qualquer tempo, como se faz?*

16- *Os avanços podem ocorrer em julho e dezembro?*

Em *Parecer descritivo igual o das crianças?* percebo os professores recorrendo aos sentidos por eles já apropriados: sabem que na Educação Infantil e nos Anos Iniciais com crianças, em algumas escolas, existe esta prática: a da construção de pareceres descritivos. Porém, estes sentidos já cristalizados, como saberes, tornam-se duvidosos, incertos diante dos diferenciais de idade e das especificidades destes grupos. O professor, embora faça a comparação, questiona o parecer descritivo já conhecido, por saber que há diferenças entre o público e o ensino da EJA e o das crianças. Nesta perspectiva, ele já sabe que o *parecer descritivo* não será igual, e por isto, produz um sentido diferente, ao levantar a questão. Esta pergunta, assim, passaria a evocar um sentido de desconfiança.

Nestes enunciados, de uma forma geral, embora encontremos uma preocupação imediata com o fazer que surge como uma constante na emergência dos dizeres destes professores, há uma série de indicações que referenciam o movimento de deslocamento à formação discursiva da EJA, como *avanço, qualquer tempo, parecer descritivo*. Ao que indicam, os professores já se apropriaram das palavras que identificam “os discursos da EJA” e que, de algum modo, são reproduzidas, ora nos documentos legais, ora nos registros que veiculam como referência, neste caso, os Cadernos Pedagógicos distribuídos pelo Departamento de EJA da Secretaria do Estado, 2000, conforme me referi anteriormente .

Ao enunciar (16) *Os avanços podem ocorrer em julho e dezembro?* novamente a dúvida emerge diante da referência do vivido, que está sendo testado em sua validade e o verbo poder, explicitado por *podem* indica esta evidência. Além disto, é preciso considerar que os meses de julho e dezembro, nos calendários letivos do ensino regular vigente, representam respectivamente, o início e o fechamento de semestre. Do ponto de vista da organização dos professores e da

burocracia da escola, estes seriam, e são, períodos favoráveis para novos ingressos e novas matrículas nas escolas. *Julho* e *dezembro* são, então, referências conhecidas, mas que, de algum modo, se contrapõem à concepção do "avanço em qualquer tempo" que começava a ser veiculado no processo de formação desenvolvido. Assim, *julho* e *dezembro*, como efeito de sentidos do vivido, também representam um movimento de resistência ao que estava sendo proposto.

Mas há outros sentidos expressos nestes questionamentos que nos fazem refletir. Em (4) *A EJA, alguém já sabe o que é?*, diferentes sentidos se manifestam por poder representar esse movimento de resistência do professor que enuncia. A EJA ainda é uma dúvida, quase um impossível, um inatingível, algo desconhecido e de difícil acesso. Por isso, a pergunta vem no geral, no impessoal, na suposição, na indeterminação. É como se o professor quisesse dizer também, em paráfrase: se alguém aqui já sabe o que é a EJA, por favor, me diga!

Neste momento percebo o professor com suas angústias e incertezas; com receio da mudança e medo do devir. Mas, ao mesmo tempo, o percebo no lugar de quem nos desafia e desconfia de quem faz um chamamento a uma resposta ao que clama também: afinal, o que é EJA...*alguém* aqui sabe?

A palavra *alguém* neste dizer merece um destaque. O *alguém* neste enunciado é um suposto, um indeterminado, impessoal, ao mesmo tempo em que parece estar direcionado, dirigido, com endereço certo, mas funcionando como se estivesse à serviço de todos e a ninguém. O professor convoca a todos os presentes à resposta, desafiando-nos, de imediato. A palavra *já*, presente na pergunta, representa esta emergência temporal que ecoa no aqui e agora da resposta. Resposta esta que necessita anunciar a que veio, pois demanda uma concepção, um conceito de EJA, reforçado por um saber, que é demandado. Ao questionar: a

EJA, alguém já sabe o que é? há sentidos e sentimentos que dialogam, ao mesmo tempo.

Pairando sobre os enunciados deste bloco é possível observar, então, que “quem enuncia” está envolvido com os processos de mudança que nos conduzem à EJA. Está querendo, se dispondo a cumprir ao que lhe é solicitado. Ao enunciar, se desloca, distancia do sentido da “lista fria” dos conteúdos, da coisa fria do fazer, salientando a necessidade de que a EJA precisa fazer sentido para os alunos e para si mesmos, enquanto professores.

Ao que parece, as palavras novas, que aos poucos surgem, pedem passagem no discurso pedagógico existente e vão clamando por novos sentidos, ao mesmo tempo em que vão fazendo uma mexida nos velhos discursos, constituindo, neste campo, múltiplos sentidos diferentes de uma Formação Discursiva de EJA, já em processo, durante o ano de 2001.

Ao mesmo tempo, percebo o professor gerenciando, negociando esses sentidos, sutilmente, aprisionando-os às referências de suas vivências. Este movimento me faz perceber os professores produzindo sentidos que se expressam com sentimentos que representam seus receios, dúvidas, desconfianças e incertezas, resultados do primeiro impacto produzido pelos discursos da EJA que vêm chegando, pedindo passagem, desestabilizando e fazendo uma mexida no Discurso Pedagógico vigente.

c) Sentidos da preocupação com os registros e aspecto legal

Este terceiro conjunto de perguntas, abaixo, de um modo geral, produz sentidos que evocam a preocupação com alguns registros escolares, emanando a consulta aos documentos legais que envolvem a EJA e a organização escolar. Há um movimento que se anuncia desde já: a preocupação com a prestação de contas que deverá ser feita, com a formalidade e a conformação.

6- Como fica o histórico escolar da EJA?

7- Os registros do supletivo agora servem para quê?

10- O que fazer com os cadernos de chamada se esses alunos entram e saem?

11- Frequência mínima do aluno de EJA????

13- Como a lei prevê os casos de infrequência na EJA? E a reprovação, como fica?

Histórico escolar, registros do supletivo, cadernos de chamada, frequência e infrequência explicitam a preocupação dos professores com as mudanças advindas desta passagem, do supletivo à EJA, o que os faz centrar esforços, desde já, com a nova burocracia que se anuncia. Porém, essa busca imediata pela “adequação ao administrativo” também se constitui por sentidos que problematizam a EJA em suas especificidades mais diversas.

Ao perguntar *Como fica o histórico escolar da EJA?* ou *Os registros do supletivo agora servem para quê?* algumas dúvidas se estabelecem. Algo do processo formativo que estava sendo desencadeado, “desestabilizou” os sentidos constituídos sobre a conformação deste documento, bem como a serventia dos registros anteriores. Tendo em vista esta mudança, *o histórico escolar* (6) então, necessita estar adequado a uma outra estrutura que se fará necessária. Quem

pergunta *como fica?* ou ainda (7) *os registros... agora...*, está em dúvida: algo desestabilizou a idéia de modelo instituído.

Se a EJA *agora* faz parte do ensino regular e isto também reforça a idéia de mudança, já que o ensino regular é supervisionado pela mantenedora, que faz o controle escolar, os professores perguntam: *O que fazer com os cadernos de chamada se esses alunos entram e saem? Ou ainda, qual será a Frequência mínima do aluno de EJA???? e também, Como a lei prevê os casos de infrequência na EJA? E a reprovação, como fica?*. Os quatro pontos de interrogação presentes no questionamento deste professor estão a reforçar que algo mudou ou mudará, e o professor está surpreso e querendo saber, com ansiedade, como isto ficará. Estes quatro pontos de interrogação, como marcas da heterogeneidade neste dizer, “alteram a unicidade aparente da cadeia discursiva” em questão (AUTHIER-REVUZ, 1990 p.29). Assim, não é possível enunciar qual é o sentido que fala mais alto, neste questionamento. O professor pode estar surpreso e indignado. Ao mesmo tempo, pode estar surpreso, feliz ou receoso com a situação e, por isso, acentua as quatro interrogações. Essa utilização múltipla das interrogações abre a interpretação ao exterior do discurso em enunciação.

Conforme relataram alguns professores partícipes deste processo de formação, no supletivo nem sempre havia (10) *cadernos de chamada*”: a convivência com estes a partir deste momento constituir-se-ia numa nova experiência para este grupo.

O controle da frequência dos alunos, na prática, era uma formalidade que servia muito mais como um controle do professor e da escola, tanto é que em algumas situações o mesmo era efetivado em folha de papel almaço ou ofício, manuscrito. É preciso considerar também que havia experiências em que este

controle quase não implicava o resultado final do aluno, bem como acontecia nos Centros de Estudos Supletivos. Porém, na compreensão da EJA enquanto modalidade da educação básica, era sabido por todos que isto deveria mudar.

Entre os saberes dos professores, como nos aponta Tardif (2002 p.63) estão os que foram adquiridos em “sua formação escolar anterior” e na “sua própria experiência na profissão e na escola” e mesmo sem fazer o uso dos *cadernos* com os jovens e adultos, todo o professor sabe o que é e para que servem os mesmos. Nessa perspectiva, tendo em vista as especificidades deste público, os professores antecipam, desde então, a futura ineficiência destes cadernos, que foram pensados para serem utilizados com alunos que permanecem nas mesmas turmas o ano inteiro, na situação vigente, diferentemente do público da EJA, como aponta a professora, que é constituída por *alunos que entram e saem*.

Esses sentidos sobre a freqüência e infreqüência que surgem, em seus dizeres, se reforçam a partir das questões que se seguem: *Freqüência mínima do aluno de EJA????* (11) e também, *Como a lei prevê os casos de infreqüência na EJA? E a reprovação, como fica?* (13).

Os discursos veiculados em 2001 referendavam-se no aspecto legal como garantia, como forma de conduzir os professores à mudança imposta e, ao mesmo tempo, desejada pelo poder público Estadual e, neste aspecto, posso afirmar que não houve diálogo ou poder de argumentação contrário e aceito, pelos coordenadores da Secretaria.

Configurar-se na Educação Básica, era, naquele momento, inserir a EJA no PPP e adequá-la, regimentando-a, conforme demandava a legislação Estadual.

Neste contexto, as insatisfações voltavam-se para a instabilidade dos alunos e, por isto, perguntava o professor (13) *Como a lei prevê os casos de infrequência na EJA? Conclamar à lei, neste momento, era um efeito de sentido esperado. A reprovação* então surge como possibilidade, já que no ensino regular, conforme a LDB (BRASIL 2006) em seu Art. 24, inciso VI é indicado a frequência mínima “de horas letivas para aprovação” :

o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.

Esses sentidos que oscilam entre a busca pela quantificação e a indefinição são efeitos do conflito que se instalara. Estas questões dos professores, do ponto de vista discursivo, nos remetem a outros questionamentos possíveis: Os alunos entram e saem no supletivo, na EJA será a mesma coisa? Tem frequência mínima, então, como ficará a situação? Na Lei há reprovação por falta, isto será possível na EJA?

Neste contexto em que veiculam sentidos de afirmação do campo legal e de indefinição, do ponto de vista da necessidade de contemplarmos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica, como uma modalidade do ensino regular, nos remetem aos conflitos, que emanam nas perguntas.

Talvez por isso, em 2001 o professor esteja perguntando e produzindo sentidos que abrangem a EJA em sua totalidade, querendo saber desde aspectos do campo legal, às concepções de EJA que passam a emergir. São discursos que representam o impacto do primeiro momento, as incertezas, os medos, a pouca

informação, as dificuldades diante do devir, a necessidade de atender ao imediato, uma mexida na burocracia que já estava estabilizada e agora é passível de desestabilização.

São vozes que resistem às mudanças, denunciam, criticam, clamam pela apropriação de uma concepção de EJA que é levantada, chegando à escola, interferindo em relação à adequação desta a uma nova forma de pensar e organizar a escola.

Esses são questionamentos que tensionam as práticas já estabilizadas do ensino supletivo com o processo de desestabilização do “novo” discurso que vem pedindo passagem e que lentamente se assumem como representantes de uma Formação Discursiva da EJA.

6.1.2 Em 2002, na Divisão Porto Alegre

O grupo partícipe desta formação, que nos foi demandada pela Divisão Porto Alegre – DPA, da Secretaria Estadual de Educação, constituiu-se por cerca de 60 educadores de EJA da região da Grande Porto Alegre, em atividade de formação de 40 horas⁶³, durante o primeiro semestre do ano de 2002. A maior parte dos educadores era de Porto Alegre, mas alguns vinham de outros municípios, como Gravataí, Alvorada e Viamão. Os encontros com os professores aconteciam às sextas-feiras à noite, na UFRGS, sob a coordenação do NIEPE-EJA e nas dependências da Faculdade de Educação. Faziam parte do grupo, professores de diferentes áreas que compõem a educação Básica, e também alguns coordenadores de EJA e secretários de três escolas.

Torna-se importante relatar que este foi oficialmente o primeiro ano de funcionamento da EJA, a partir da nova legislação. Os professores estavam ansiosos com as possibilidades do curso. Havia muitas dúvidas quanto ao funcionamento da EJA. O único apoio quanto às mudanças que todos nós possuíamos, eram as nossas experiências pessoais com o Programa de Ensino Fundamental da Universidade, as aprendizagens construídas com os professores em formações diversas, a partir das leituras que partilhávamos e na legislação vigente.

⁶³ Em dezembro de 2001 desenvolvemos um levantamento de demandas com os professores, e durante o ano de 2002, efetivamos as 40h da formação. As perguntas que constituem o *corpus* desta pesquisa referem-se aos encontros com o grupo em 2002.

6.1.3 Sentidos da burocracia

Da dinâmica com os professores surgiam perguntas de diferentes naturezas e com diferentes níveis de complexidade. Destas, destaco algumas, por eles formuladas⁶⁴ estimulados por mim, que me propunha a ouvi-los, para breve análise.

17- Que história é esta: na EJA o tempo não é o tempo da escola e sim, o tempo do aluno?

18- Como fazer o currículo interdisciplinar e como inserir o cotidiano no currículo?

19- Como fazer um histórico escolar que aceite ou comporte um avanço em qualquer tempo? Como fazer este registro?

20- Como fazer a mantenedora compreender que precisa modificar o programa da PROCERGS? É impossível pensar em fazer diferente, já que o sistema de informática não aceita os dados diferentes e além do mais, sempre ouvimos dizer como resposta, que a modificação é impossível, pois gera custos.

21- Adianta a gente querer fazer algo diferente na sala de aula? A secretaria sempre dificulta o nosso trabalho.

Destaco também, o recorte discursivo abaixo, pronunciado por uma funcionária de escola.

22- Em qual resolução está escrito que o aluno pode ingressar nos níveis iniciais, em especial no nível 2 (segunda e terceira série) sem fazer testes de sondagem? Como eu, secretária há mais de 20 anos, vou aceitar que se registre algo que não aconteceu?

Essas questões, de modo geral, apresentam angústias e inquietações dos professores de EJA e da secretária. Remetem ao administrativo; à burocracia que se instala na escola, respaldada nos dizeres dos professores pela consulta à lei

⁶⁴ Estas perguntas foram feitas oralmente e transcritas pela monitora do curso, enquanto eu coordenava as atividades com os professores.

buscando responder às necessidades do imediato e se fazem falar, nas ações, pelos questionamentos.

Revelam também, de modo específico, posições de sujeitos que se constituem em seu fazer e se manifestam entre as polaridades de um sentido mais administrativo, com maior ênfase, e um sentido pedagógico, ao qual encontram-se sujeitos, na escola. E ainda, nesses recortes, encontram-se outros sentidos cristalizados.

Diante destas falas, encontramos o professor, que põe em evidência, do lugar de quem nomeia, saberes interdiscursivos, pré-construídos bastante arraigados às práticas institucionais e institucionalizadas do discurso pedagógico. Há, no campo histórico, as práticas de uma filosofia tradicional e tecnocrata, originárias do diálogo com o fazer instituído, do ensino supletivo, pois a EJA ainda aparece ainda fortemente vinculada ao supletivo e este, por sua vez, ao ensino regular tradicional e tecnicista.

Como exemplo deste movimento dou destaque à noção de tempo, presente nessas filosofias. A idéia de tempo no ensino supletivo permanecia fortemente vinculada ao tempo da escola, embora a própria legislação da época propusesse a flexibilidade como necessária do reconhecimento dos saberes dos alunos. Porém, como já fora dito anteriormente, essa flexibilidade na prática, de modo simplista, tenha se reduzido a uma prática do tipo: “Faça o seu Ensino Médio em seis meses”, o que vem acontecendo até hoje em alguns espaços, mesmo diante das imposições legais. Essa idéia, relacionada a um discurso assistencial (de que precisamos resolver o problema dos pouco-escolarizados a qualquer preço, porque, como dizem, “o pobrezinho necessita...”, faz com que o tempo urgia para todos: governos, instituições e alunos), em uma prática compensatória dos

conteúdos prioritários selecionados a serem ministrados, inculcados em pouco tempo, ou seja, escolhe-se o essencial para se colocar no que falta. É nesse discurso, que oscila entre a tradição e a suplência, do que supre uma falta e, por isso, assistencial e compensatória, que situamos boa parte dos questionamentos dos professores.

Ao mesmo tempo em que os vemos no espaço da perceptividade, da acolhida a este lugar de dúvida, pelo questionamento, encontramos em seus enunciados a resistência, a indignação diante do devir, da possibilidade, da mudança (percebemos aí o professor interrogando... porque sabe que vai encontrar “uma coisa diferente”).

Planando por sobre suas perguntas, com zelo, os vemos cercados por uma espécie de medo constante de serem vazados neste lugar do poder institucional, que é garantido socialmente e burocraticamente, pelo ser professor. Segundo SOUZA (2000 p. 63) “O medo é o momento brutalizado, petrificado, mesmificado. É a mais sutil defesa contra a novidade verdadeira”. Como medos humanos, estes se processam: medo das incertezas, medo de ter medo, de não querer sofrer.

Talvez por isso prendam-se a uma memória institucional, cristalizada apegando-se ao sentido que já conhecem. A memória, aqui, compreendida como enuncia Pêcheux (1999), é vista como “espaço móvel, de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização” e também de apagamentos que se constituem nas diferentes formas do dizer.

Em pesquisa com narrativas de professores, Mutti, (2005 p.1), constata que na atividade de relatar sua experiência os professores retomam sentidos do vivido, que já se tornaram memória. A esse respeito assim se manifesta a autora:

Na atividade de reconstituição do acontecimento pela memória, o sujeito mobiliza implícitos, sentidos pré-construídos que tendem a reforçar a regularização, pois surtem o efeito de já-lá; no entanto, se desestabilizam pelo sujeito que a resgata na enunciação, sempre única.

Na atividade de formular uma questão, cuja especificidade caracteriza-se como um processo diferente da narrativa de uma experiência, observo que há algo do sentido que parece ficar sempre em aberto, a busca por fazer sentido. Quem pergunta, embora retome parte de uma ou várias experiências registradas na memória do dizer, ao formular seu discurso sempre deixa algo em suspenso. Há uma especificidade na pergunta que a remete ao distante, de novas “coisas a saber” que movimentam esse jogo de estabilização e desestabilização.

A pergunta, enquanto acontecimento discursivo novo, é sempre um efeito desse confronto entre a regularização e a desregularização.

É nesse movimento que identifico a memória institucional. Nas instituições, bem como aponta Pêcheux, encontramos espaços discursivos estabilizados e que fazem com que um enunciado possa ser verdadeiro ou falso. Porém, como esses pronunciamentos, não presos em sua estrutura, estão sujeitos ao equívoco por condições diversas sob a influência da “lei, rigor, ordem, e também, das sensibilidades, dos princípios, etc.”, “de coisas a saber”, não se dão só por exigências externas, pois “cada um de nós, “os simples particulares” face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica nas coisas a fazer” Pêcheux (1997 p.33), em seu dia a dia.

Segundo o autor, nesses íterins de “necessidade equívoca misturando coisas e pessoas”, todo o enunciado produzido estaria sob o efeito desta bipolaridade da necessidade de “um mundo semanticamente normal” e das condições adversas de “coisas, a saber,”, consideradas como conhecimentos universais

adquiridos, que produzem o efeito de dominação/resistência. A memória institucional, então estaria afetada por esse movimento de dominação e resistência, nas relações, que são humanas que têm sentimentos, incertezas, medos, dúvidas.

Prender-se a uma memória institucional, então, pode produzir um sentido de garantia ao professor. Se ser professor dá garantias, talvez para fugir da vidência pela exposição, muitos se fecham, na escola, como em condomínios cercados, formando grupos fortalecidos, espécies de guetos e resistindo, fortemente, e aparentemente, a qualquer possibilidade de mudança.

Mas, diante destes sentidos possíveis, encontramos também, em suas perguntas, pela incidência da palavra *como*, uma outra implicação. Uma implicação que pode exigir, na interação com seu interlocutor, uma resposta. Resposta esta que talvez os levem a “construir com;” um caminho.

Essas questões que foram levantadas em momentos de formação com os professores também ressoam nos excertos dos documentos e remontam a expressões que exaustivamente vêm sendo reproduzidas por estes documentos legais. A título de exemplificação, no parecer 774/99 (RIO GRANDE DO SUL, p.5) encontramos:

[...]a escola deverá levar em conta, como princípio basilar, os *diferentes tempos necessários ao processamento das aprendizagens pelo jovem e pelo adulto* [...]. Para esta clientela, face à diversidade de características e, com isso, a ausência de uniformidade quanto as necessidades, a escola deve prever a seqüência mais adequada de tratamento dos componentes curriculares em espaços ou módulos de tempo, possibilitando ao aluno transitar por este currículo de acordo com o seu “*tempo próprio*” de construção das aprendizagens.

Nessa mesma direção, podemos encontrar no parecer 11/00 (BRASIL, 2000, p. 36) um encaminhamento em busca de um currículo flexível, frente ao tratamento dos diferentes tempos do aluno.

A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinação entre ensino presencial e não presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente.

Como é possível verificar, o discurso da política educacional/legal de EJA já está no papel. Já virou Lei, e o professor sabe disto (ele já foi interpelado por esse discurso, talvez sem dar-se conta). Esse discurso de EJA, que parece ser novo aos olhos do professor, já não é tão novo assim, já se fazia presente em falas e práticas discursivas... Tanto é que se instituiu legalmente e por políticas públicas, ou seja, foi legitimado de direito.

No pronunciamento (17), ao questionar-se *que história é esta?* há um movimento de resistência, que pode nos remeter a outros: a história se modificou? Ou ainda, a história da EJA é esta?...ou talvez, pelas afirmações às quais os questionamentos podem nos conduzir: a EJA, em sua história, pressupõe que o tempo do aluno é o tempo que a escola propõe. Esta não é a lógica histórica do supletivo (a mais recente, de quase trinta anos) que reduz o tempo “curricular” e o tempo do aluno na e pela escola? Em *Que história é essa?*, o professor enuncia história, pejorativamente, o que pode demonstrar a sua resistência à mudança (que necessitará ser feita), mas também à mudança no que diz respeito à forma como foi feita, imposta por legislação. Talvez por isto esta pergunta assuma, por si só, um

tom imperativo, de inconformidade. A fala deste professor me lembra, mais uma vez Pêcheux, (1997 p 34-35) ao afirmar:

[...] há “coisas, a saber” (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente) isto é, descrições de situações, de sintomas e de atos (a efetuar ou evitar) associados às ameaças multiformes de um real do qual “ninguém pode ignorar a lei” – porque esse real é impiedoso.

É esse jogo de dominação e resistência produzido pela necessidade da estabilização lógica desses “pré-construídos” como os expressos por uma memória do supletivo, em confronto com os instituídos pelo real da legislação, que se fazem presentes na memória discursiva mobilizadas pelos professores.

Outro aspecto que merece destaque está na palavra *como*, seguida do verbo *fazer*, que se repete nas diferentes questões formuladas pelos professores.

Neves (2000 p. 242), na sua “Gramática dos usos da língua” faz referência ao *como*, enquanto advérbio interrogativo de modo, e refere-se a essa “subclasse” como pertencente a “uma categoria não fórica”, por não se remeter a algum outro elemento, dentro ou fora do enunciado. Assim, o *como fazer?*, tão freqüente nos questionamentos dos professores, pode possibilitar a abertura a um outro lugar; a uma outra conversa; a um novo início de conversa, como se diz.

Em (2) *Como fazer o currículo interdisciplinar e como inserir o cotidiano no currículo?* visualizo a possibilidade dessa abertura ao diálogo, a troca de experiências.

Na busca por problematizar a realidade, o que pressupõe, no caso do *como*, uma discussão metodológica, além de resolver o imediato - intenção também demarcada na própria formulação, pela incidência da mesma palavra, na pergunta -

a idéia do *currículo interdisciplinar* e o cotidiano, ao mesmo tempo em que estão juntas, estão sendo postas em conflito. Qual a relação entre ambas, pressuposta pelo *como fazer*?

O *como fazer* então, em sua heterogeneidade, representa o confronto entre a necessidade imediata, que pressupõe ao interlocutor uma relação de resposta no tempo reduzido, do aqui e agora, e também a necessidade da abertura de espaço para uma discussão, de cunho metodológico, que pressupõe um tempo mais longo, em que se possa colocar em diálogo as experiências vividas ao longo do processo educacional, do qual fazemos parte. Esses diferentes jeitos de olhar, buscando compreender os sentidos produzidos nas perguntas dos professores, podem nos conduzir a diferentes caminhos e compreensões.

Assim, o *currículo interdisciplinar* e o *cotidiano no currículo* se encontram, não só pela repetição da palavra *currículo*, mas de alguma forma se relacionam, no que enunciam, também pelas diferenças em suas dimensões expressas nas necessidades das diferentes temporalidades propostas do *como fazer* e do *como inserir*.

Além disso, é preciso destacar que há um “pré-construído”, no nível da memória, de que os termos *interdisciplinaridade* e o *cotidiano* no discurso legal da EJA estão próximos, unidos, mas, no imediato da prática, como fazer? pergunta o professor. Embora a citação, por mim destacada, não contemple a contento a “integração” teoria-prática, o já mencionado documento das Diretrizes curriculares da EJA (BRASIL, 2000) propõe a integração entre as disciplinas, como essencial para a construção curricular da EJA. Parece haver, então, uma postura mediadora de abertura e de aceitação à mudança. A assimilação do discurso da *interdisciplinaridade* relacionado ao cotidiano na EJA, pode demonstrar isso. Já se

naturaliza, no discurso da Educação de Jovens e Adultos, essa relação, como se fosse óbvia, pois são termos que circulam, repetidas vezes, mas o que significam de fato para os professores?

É preciso considerar os saberes que os professores possuem. Eles têm construído conceitos do que venha a ser esta *interdisciplinaridade*. Isto precisa ser levado em conta. Por isso fica difícil, como se diz, “chegar e fazer uma palestra”, simplesmente sem ocupar-se de saber quais os conhecimentos que os professores construíram a esse respeito. Até hoje, entre as “supostas queixas” das quais sou ouvinte, os professores relatam que não agüentam mais “palestras infundadas”, distantes da realidade deles e, em muitas vezes, acadêmicas demais! Essas falas ainda carecem de escuta.

Isto suscita também que se precisa refletir mais sobre a interdisciplinaridade, bem como explorar os sentidos que se pode dar aos conceitos de multidisciplinaridade, pluri e transdisciplinaridade, buscando significar o trabalho em EJA.

Nos recortes discursivos que se seguem (18), (19), (20) e (21), a aproximação dos discursos e das práticas produzidas, constituídas pela máquina burocrática, são mais evidentes em termos de sua significação no trabalho administrativo da escola. Há palavras usadas pelos professores, que indicam os termos formais, conforme diz Delorenzo Neto (1996): o *histórico escolar*, o *registro*, a *mantenedora*, a *Procergs*, o *sistema de informática*, os *dados*, os *custos*, a *secretaria*, a *resolução*, o *que está escrito*, os *testes de sondagem*, que nos revelam instâncias legítimas e legitimadas da burocracia na escola. De forma abrangente, esses enunciados nos remetem aos princípios que se fixam pelos atos oficiais, anunciados por Weber (1982). Segundo este autor, o Estado não se constitui só

como um ente abstrato, mas também por sua ação concreta definida por suas políticas públicas e burocracia. Para ele, esta burocracia moderna rege princípios que se fixam em atos oficiais (documentos escritos) e administrativos, através de regulamentos que se difundem nas atividades da administração, como deveres, instituindo instrumentos de coerção para a realização e regulação desses mesmos deveres.

Essas falas também nos conduzem ao reconhecimento dos atos, que são controlados, fiscalizados e garantidos, administrativamente, por seus representantes legais, aos quais os professores e a funcionária fazem referência: a *mantenedora*, a *Procergs* e à *secretaria*. Estes são os outros, as outras vozes, as vozes dos outros que, explicitamente, têm imobilizado algumas ações de mudança.

Ao enunciar *como fazer um histórico escolar que aceite..?*; quem aceita ou não, realmente? A professora, a CRE, o SECOE⁶⁵, os professores da escola, os funcionários da SE, a Procergs? Esta posição de resistência, de negação à proposta de mudança, reforçada por *impossível pensar em fazer diferente* por não aceitar dados diferentes, por ter que romper com as respostas diárias estabelecidas por funcionários do Estado, reforçadas pela justificativa dos custos que tais mudanças gerariam, revelam e reforçam a posição de resistência. Em (21), ao perguntar: *Adiantaria a gente querer fazer algo diferente na sala de aula?* Esta posição de resistência também se reforça. A impessoalidade pressuposta por *a gente* se reflete pela indeterminação e indefinição do “algo”, que é diferente. Nesse caso, a voz “da secretaria” é a responsável pela possível imobilidade dos professores.

O professor e a secretária como funcionários públicos surgem nos pronunciamentos, bem como Delorenzo Neto (1996) nos revela, pela ação da

⁶⁵ Serviço de Controle Escolar. Este setor é o responsável pelo registro de históricos escolares e do controle da vida escolar dos alunos, através do armazenamento das Atas de Resultados Finais, pela Secretaria Estadual de Educação.

estrutura burocrática que exerce uma pressão constante sobre o funcionário para que seja metódico, prudente e disciplinado. A escola, em sua organização e estrutura atende a esses princípios. Estes se fazem presentes desde a hierarquia entre os diretores-supervisores-coordenadores-professores-alunos, nesta ordem direta, que visa ao controle e se estende até às relações de sala de aula, dos papéis assumidos, por professores e alunos, e também pelo controle que se estabelece pelas listas de chamada, nas exigências da frequência, das estratégias de avaliação, enfim, da própria organização do espaço, do tempo e das rotinas escolares. Em (22), esses sentidos arraigados ao legal e ao controle se refletem, num movimento de resistência sendo justificados pelo tempo de serviço público, que pressupõe o domínio pelo saber do mais antigo na instituição, de como a estrutura administrativa funciona: (22) *Como eu, secretária há mais de 20 anos, vou aceitar que se registre algo que não aconteceu?*

Conforme Delorenzo Neto (1986 p. 162):

Se a burocracia deve funcionar eficazmente, precisa alcançar um alto grau de confiança em sua conduta, um grau extraordinário de conformidade com as normas de ações prescritas. [...] A disciplina só pode ser eficaz se as normas ideais são reforçadas por sentimentos vigorosos que impunham aos indivíduos a dedicação aos seus deveres, um agudo sentido da limitação de sua autoridade e competência, e a execução metódica da atividade cotidiana.

Talvez por isso a secretária enfatize, em seu questionamento, a necessidade de que seja apontada a resolução que, certamente e por si só, dá a garantia de estar “em conformidade com as normas de ações prescritas”.

Encontrar nos pronunciamentos dos professores as marcas lingüísticas analisadas oportuniza-me o diálogo com o Estado em sua rede discursiva de assegurar a regulação, mas ao mesmo tempo é possível encontrar, em confronto, as

possibilidades do novo, da mudança, um desejo de pertencimento a um discurso outro, mais condizente com o que se espera da Educação de Jovens e Adultos.

A Escola no Estado e o Estado na Escola e o lugar da burocracia como mecanismo articulador de manutenção e perpetuação do poder nas estruturas mentais e sociais, pela racionalização, faz-me vislumbrar que o sujeito professor, interpelado na escola pelo Estado, se salva, se respalda em sua prática discursiva, daquilo que não se sente apto ou à vontade para esclarecer, pela burocracia. Ao mesmo tempo em que ela é salvação, enquanto estratégia e em alguns casos, recurso de defesa e resistência, é submetimento, na escola: perpetuação da estrutura burocrática, pela norma, resolução ... Regulamento. Percebo o sujeito-professor “jogando” com estas possibilidades em seus diferentes gestos de interpretação. Por sua insegurança, quando “cobrado” nos encontros de formação, apega-se à burocracia que tantas vezes, contraditoriamente, o amarra e imobiliza.

Porém, ao mesmo tempo pude encontrar, neste contexto, movimentos de resistência a essa mesma burocracia: há memória do novo no velho; há o discurso da EJA que vem se constituindo na memória discursiva dos professores! Por que não mudar? Por que não compreender que os movimentos da EJA regular são diferentes dos movimentos do ensino regular com crianças e jovens? Algumas falas dos professores revelam isso, pois como afirma Pêcheux (1997 p.57), há a interpretação “assumida como atos que surgem como tomadas de posição reconhecidas com tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”; por isso precisamos entender os *como fazer?*, tão freqüentes nas falas dos professores.

As possibilidades de diálogo propostas por esses *como fazer* enquanto indicação de uma possível discussão metodológica, abre para o debate, para a troca de experiências, para a predisposição a um novo devir.

Este sentido, produzido nas perguntas dos professores da EJA, tem se traduzido num convite à conversa, a um início de conversa, à mediatização pela aproximação, a partir das nossas vivências. Este sentido que se atribui ao *como fazer* tão presente nestes tempos, nas perguntas dos professores, nos sugere que retomemos o curso noutra direção, pois afinal, o que desejam esses profissionais da EJA como respostas ao *como fazer*?

Talvez possamos conversar, contar e trocar mais as diferentes experiências que acumulamos em nossas trajetórias na EJA.

6.2 Em 2003 e 2004

É necessário esclarecer que 2003 foi o primeiro ano do Governo de Germano Rigotto, que trouxe mudanças significativas à dinâmica do trabalho de formação que vinha acontecendo nas escolas.

Como proposta desta gestão, a formação passou a ocorrer por conta do Convênio da Secretaria de Educação do Estado e a UNESCO – Alfabetiza Rio-Grande, que conforme me referi em capítulo anterior, propunha processo continuado de formação com 32h mensais, sempre às quartas-feiras, sob a Coordenação dos Grupos de Trabalho de EJA – GTEJA, e por conta das Instituições de Ensino Superior conveniadas.

No primeiro ano desta experiência, que de fato começou a acontecer durante o segundo semestre de 2003, tivemos bastantes dificuldades na implementação dos GTEJAs, tendo em vista uma série de desencontros que, de algum modo, prejudicaram o andamento dos trabalhos. Parte destes desencontros, a meu ver, também estavam relacionados com a nossa inexperiência diante de vivências desta natureza, que visavam à integração de diferentes pessoas num Grupo de Trabalho, que vinculava, no primeiro ano, representantes de diferentes IES⁶⁶, professores representantes de escolas, além do pessoal da Secretaria de Educação. Outra parte desses desencontros deram-se por conta de dificuldades da coordenação local da SE, que estava iniciando a ação com os GTs, mas de certa forma não tomavam para si, neste momento, responsabilidades da articulação quanto ao chamamento dos representantes, como por exemplo. Neste período eu fazia parte do GTEJA da DPA, em Porto Alegre, como representante da UFRGS e de forma efetiva não conseguimos implementar a tão esperada ação coletiva. O que acontecia, de fato nas escolas, eram as reuniões de sexta-feira e algumas ações propostas pelas diferentes CRES.

Durante o ano de 2004, licenci-me da UFRGS e passei a atuar como professora da Universidade Estadual. Em seguida ao meu ingresso, recebi convite para ser representante desta Universidade no mesmo convênio com a UNESCO. Nesta perspectiva, vi-me novamente participando de um GETEJA, só que agora, junto à 4ª. Coordenadoria Regional de Educação⁶⁷.

⁶⁶ No GTEJA DPA, neste período, reuniam-se 6 pessoas: dois representantes de escola, duas IES (EFRGS e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -PUC) e dois representantes da Secretaria de Educação.

⁶⁷ Esta foi uma experiência muito rica. Em nosso Grupo participavam coordenadores de EJA da CRE, as IES da região (Faculdade de Serra Gaúcha – FSG, UERGS e Universidade de Caxias do SUL-UCS), Professores de EJA de escolas e Núcleos, Coordenadores de EJA e representantes de Ações não escolares desenvolvidas na região e sindicatos. Nosso compromisso era mapear, conhecer e refletir sobre a situação da EJA, para o levantamento de propostas de ações integradas no campo da formação continuada de professores e educadores populares, nos municípios que compreendem a 4ª CRE.

Neste período, sob definição da Secretaria de Educação, as reuniões de formação nas escolas de EJA passaram a acontecer nas quartas-feiras e não mais às sextas, como de costume. As tentativas de imposição desta mudança pela Secretaria gerou conflitos e descontentamentos de parte dos professores⁶⁸.

Ao mesmo tempo, a SE passou a investir na formação continuada dos professores e passou a efetivar reuniões coletivas de GTEJA, em Porto Alegre, para fins de esclarecimentos e para dar visibilidade às propostas que aconteciam, de forma diferenciada, nas diferentes regiões do Estado.

Sob essas orientações, as Coordenadorias passaram a fazer os chamamentos às reuniões, responsabilizando-se pelos aspectos operacionais para a efetivação dos trabalhos e ao Grupo, como um todo, cabia a discussão sobre a situação da EJA e o levantamento de estratégias para o estabelecimento do diálogo com os professores da Educação Básica de EJA e com os alfabetizadores, principalmente os envolvidos com o Programa Alfabetiza Rio Grande.

Em algumas regiões este trabalho ocorreu de forma coletiva, entre os diferentes membros e instituições que compunham o Grupo de Trabalho. Em outras, uma série de fatores fez com que cada instituição, no caso das IES, assumisse parte da formação. Nesta mesma perspectiva, observo as diferentes propostas de formação continuada ocorridas no período: em alguns lugares, onde os GTEJAS funcionavam de forma integrada, estas foram se constituindo, coletivamente e em diálogo com os professores e em outros, foram lhes ofertados cursos e palestras isoladas.

É deste contexto então, que passo a relatar como me inseri nos espaços de formação onde colhi as perguntas dos professores.

⁶⁸ Embora a maioria tenha acatado a decisão, uma parte significativa de escolas continuaram reunindo nas sextas-feiras, porém efetivando Atas com as datas de quarta.

6.2.1. Em 2003, na 27ª Coordenadoria Regional de Educação

Este conjunto de perguntas referentes ao ano de 2003, diferentemente dos anos anteriores, refere-se, como já mencionei, a um convite pessoal que recebi para o desenvolvimento de atividade de 08 horas de formação na 27ª Coordenadoria Regional de Canoas⁶⁹, em que participavam cerca de trinta professores de EJA, oriundos dos municípios de Canoas, Esteio, Sapucaia e Triunfo.

Como proposta central do convite solicitei-me que eu pudesse, de algum modo, evidenciar aspectos práticos da EJA, já que nas escolas, além das experiências que estavam sendo divulgadas e debatidas pelos professores, diferentes leituras estavam sendo desenvolvidas principalmente sobre avaliação e pesquisa participante.

Como parte do movimento de apresentação dos participantes então, solicitei que escrevessem ou verbalizassem suas dúvidas ou desejos, individualmente. Os registros das perguntas serviram à análise apresentada a seguir:

6.2.2 Preocupação com os processos pedagógicos: sentidos de aprofundamento do como fazer

De um modo geral, as perguntas a seguir evidenciam sentidos que remetem à preocupação dos professores com os processos pedagógicos. Ao longo dos questionamentos encontro sentidos que teimam em se repetir, desdobrando-se

⁶⁹ Município localizado a 16 KM de Porto Alegre.

em paráfrases, remetendo-se aos saberes pertinentes à docência. Esses sentidos, ao mesmo tempo em que se reforçam, clamam por uma ressignificação, tendo em vista as especificidades da EJA.

Ao que parece, a docência, nestes pronunciamentos, resume-se à prática pedagógica do ensinar, que de algum modo precisa ser repensada, reelaborada na perspectiva do público jovem e adulto.

Assim apresentam-se os questionamentos:

23- Eu tenho dúvidas quanto ao funcionamento da prática pedagógica com adultos e gostaria muito em aprender. Como devo ensinar Português, Matemática e outras disciplinas para jovens e adultos?

24- Que possamos discutir os problemas da Ed. Jovens e adultos como frequência, as práticas pedagógicas dos professores.

25- Qual o referencial teórico que devemos buscar p/ atuar com jovens e adultos, despertando o gosto pelo aprender – Levar a pensar ?

26- A presença dos alunos com pouca idade, que saem do ensino regular por repetência, necessitam de metodologia distinta. Qual?

27- Como atuar efetivamente para contribuir com a formação de jovens e adultos, respeitando suas realidades e valores e revendo meus “pré-conceitos”, prática e interação em sala de aula?

28- Gostaria que o curso oportunizasse um maior conhecimento nas áreas de metodologia (métodos e técnicas de como dar aula - tornando elas mais atrativas devido ao cotidiano de vida do aluno do EJA. Pode ser?

29- Como trabalhar com tema gerador?

30- Gostaria de entender qual é o conceito de EJA.

31- leis ?

32-realidade x sonhos?

Ao enunciar *Eu tenho dúvidas quanto ao funcionamento da prática pedagógica com adultos e gostaria muito em aprender. Como devo ensinar Português, Matemática e outras disciplinas para jovens e adultos?* (23) o professor abre-se à receptividade, colocando-se no lugar de quem quer, deseja *aprender* e é

deste lugar, de aprendendo, que se sente à vontade para colocar as suas *dúvidas*, perguntar. Surgem então, nestes pronunciamentos, efeitos de sentidos articulados à condição do ser professor e às negociações que ele assume, neste lugar.

Sabe que tem que ensinar, e por ser professor, de alguma forma ele evidencia que tem os saberes básicos e por isso está ali, ocupando aquela posição. A expressão que utiliza é *prática pedagógica*: um campo do saber mais especializado da docência, relacionado a uma didática geral. A palavra *dúvidas*, que se materializa nesta fala, representa as incertezas do sujeito professor, neste lugar, mas também evidencia certezas: pode ter dúvida, numa posição, quem está dentro, ocupando a mesma, fazendo parte, logo, conhecendo e produzindo os saberes desta posição discursiva. Porém, há algo neste lugar de ser e estar na profissão, que desestabiliza esse conhecimento, evidenciando que há uma série de coisas a saber. Talvez por isso, a palavra *dúvida* se pluraliza diante de uma *prática pedagógica* que parece estar no singular, em sua flexão, mas em seguida desdobra-se à multiplicidade, relacionando-se com *português, matemática e outras disciplinas*. É o saber do professor que fala, novamente: supõe uma didática especial, Piletti (1997), que atenda às particularidades dos campos do saber ou até mesmo a sua interdisciplinaridade, que é chamada à discussão, pelo professor.

Saber sobre o *funcionamento* desta *prática pedagógica* é o que o professor quer, deseja e por isso esse querer se reforça em *Como devo ensinar?* Há algo dessa prática que é diferente às experiências deste professor e ele sabe disso, por isso talvez se coloque no lugar de quem tem/ deve aprender. O verbo *gostaria*, no futuro do pretérito, que segundo Cunha (1970) representa uma forma “polida” de se manifestar, se reforça enquanto desejo, pela intensidade do advérbio *muito*.

Há algo da EJA que fala ao professor que ele precisa ensinar *Português, Matemática e outras disciplinas para jovens e adultos*, pois é função reconhecida por todos da escola, e ele deseja isso com intensidade. Mesmo que ele seja professor dos anos iniciais, ao evidenciar que há outras disciplinas a ensinar e que estas pressupõem conhecimentos didáticos específicos, ele revela o saber de que só ensinar *Português e Matemática* não é suficiente.

Em 24, ao enunciar *Que possamos discutir os problemas da Ed. Jovens e adultos como frequência, as práticas pedagógicas dos professores*, há algo do sentido da questão anterior que retorna; abre-se, desdobra-se a memória discursiva dos professores, pois, novamente, são *as práticas*, os sentido do como fazer, que retomam à emergência do dizer.

Além disso, a questão da frequência ressurge com evidência. *Frequência e práticas pedagógicas* estão juntas, lado a lado, no enunciado. Estar lado a lado pode representar que há uma série de implícitos aos quais estas palavras apontam. O fato de estarem articuladas na sequência discursiva pode significar que uma faz parte da outra, numa relação de causa e consequência: a questão da frequência dos alunos deixa intrigado o professor em relação às práticas docentes da EJA.

O professor não fala na falta de frequência, mas quem é professor da EJA sabe, a partir deste lugar, que esta falta ou, dita de outro modo, a infrequência, tem sido considerada um *problema*, por parte dos professores.

A falta de *frequência* dos alunos então, é uma questão constantemente levantada pelos professores da EJA, o que tem representado, nos sentidos por eles constituídos, um *problema na prática pedagógica*. Estes, representam *problemas* no plural, como menciona o professor. A esse respeito, em diferentes espaços de

formação, os professores relatam que *não é possível desenvolver uma aula em sequência, tendo em vista a constância dos faltosos*. (Fala de uma professora, em 2003, em Sentinela do Sul).

Essa fala produzida em outro espaço de formação neste mesmo período, é importante para a compreensão dos sentidos presentes nestes processos de circulação dos discursos dos professores da EJA. Em 24, ao enunciar *Que possamos discutir os problemas da Ed. Jovens e adultos como freqüência, as práticas pedagógicas dos professores* há um implícito que se revela na heterogeneidade deste dizer: é o currículo da EJA que merece a atenção.

Novamente retornamos à já discutida questão da concepção de currículo linear e instrumental, presente no discurso pedagógico tradicional, que se pulveriza nos discursos que constituem a educação tecnicista do ensino supletivo. Esses sentidos, embora não aparentes, permeiam a pergunta do professor e constituem a centralidade do que o mesmo denomina *problemas da Ed. Jovens e Adultos*. Assim, o intradiscurso indica que sentidos interdiscursivos se manifestam constituindo a subjetividade do sujeito professor da EJA. O *problema da freqüência* dos alunos faz com que os professores não consigam desenvolver uma prática mais uniforme, linearizada, seguindo certa ordem cronológica, porque *é um vai e vem de gente*, como dizem alguns. Esta infreqüência desestabiliza este modelo, que ainda se faz presente em muitas práticas, nas escolas. Esta desestabilização implica uma mexida nas redes de filiações dos sujeitos professores aos sentidos cristalizados do ser/estar na profissão.

Mas há um outro sentido possível, que pode estar apagado, novamente num efeito de causa e consequência. A prática pedagógica desenvolvida neste modelo também pode estar sendo a responsável pela infreqüência dos alunos e,

neste caso, o que emerge é um sentido de denúncia, uma chamada ao coletivo, para que reveja este fazer e a mim, interlocutora , para que problematize esta difícil realidade.

Os *problemas* então, são sentidos do conflito da memória com a história que se atualizam nos acontecimentos da EJA. A *expressão que possamos discutir*, aqui empregada, resume-se num desejo de atenção e traduz a emergência de um diálogo em busca de uma possibilidade nas situações conflituosas. Na palavra do professor este é um desejo e um convite coletivo.

Este sentido de coletividade também se faz presente na pergunta 25. Ao enunciar *Qual o referencial teórico que devemos buscar p/ atuar com jovens e adultos, despertando o gosto pelo aprender – Levar a pensar?* o verbo *devemos* demarca esse chamamento à coletividade dos professores. É uma forma explícita das vozes do outro no dizer do professor.

Novamente nesta pergunta, os professores se colocam, percebem, entendem, enquanto um coletivo de professores, que em seu processo identitário necessitam de constante formação.

Quando convidados ao desenvolvimento das questões a proposta era a de que cada um fizesse o seu questionamento. Nesta perspectiva a escolha de saber algo bem pessoal ou do coletivo, era deles. A forma em que se apresenta este questionamento revela um sentido de pertença a um grupo e por isso passo a salientar esse sentimento de coletividade. Estes sujeitos se identificam, desde já como professores pertencentes à EJA.

Essa coletividade de professores da EJA, preocupada com a sua atuação, novamente quer saber sobre a sua prática pedagógica; e o que a mesma deseja é saber *atuar* neste lugar: o lugar de *ser/estar com jovens e adultos*. Essa

coletividade está representada pela pessoa- primeira e número- plural, que demarcam a forma da apresentação verbal *devemos*.

Este lugar de *ser/estar com jovens e adultos* é um lugar de incertezas. Por isso os professores solicitam algo que os auxilie a *buscar p/ atuar com jovens e adultos*. A expressão *atuar com*, enunciada pelo professor, produz um sentido diferente; *atuar com* pressupõe a participação, a presença “marcada” do outro, no dizer. É o sentido de coletividade que retorna, mas que anuncia uma coletividade mais ampla, que estende a participação dos alunos. Este *estar com* também nos remete a uma memória; à “memória coletiva” que nos convida a dialogar com Paulo Freire, que sempre enfatizou as possibilidades do trabalho coletivo.

Conforme já me referi anteriormente, os estudos de Freire, por demarcarem na história princípios e ações voltadas à Educação Popular e conseqüentemente à EJA, enunciavam o “estar com”, “fazer com” e o “atuar com”,..“em comunhão”. Dos Cadernos Temáticos⁷⁰, amplamente distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado em 1999, durante o processo de Constituinte Escolar, destacavam estes princípios.

O que se coloca com sentido diferente neste contexto é a busca por referencial teórico. Há um saber de que a prática é sempre teorizada e que há referenciais que auxiliam nesta. Então, faz-se necessário que se busquem estes referenciais. Isto significa que os referenciais conhecidos, de alguma forma, não estão dando conta desta realidade ou pelo menos, os professores não estão percebendo as possibilidades destes referenciais já conhecidos. Então, faz-se necessário perguntar *Qual o referencial teórico que devemos buscar p/ atuar com jovens e adultos, despertando o gosto pelo aprender – levar a pensar?*

⁷⁰ Quem foi professor no período há de lembrar-se dos cadernos verdes que continham, na capa, uma foto de Paulo Freire.

O emprego da palavra *referencial* indica um sentido pré-constituído que é retomado pelo professor, e este se reforça pela presença, no intradiscurso, do artigo definido *o*, que antecede o *referencial*, no singular, indicando que se trata de uma especificidade, *os jovens e adultos*. Assim, mesmo que o professor saiba que há diferentes referenciais, ele reforça o sentido de um grupo de referências específicas de EJA, “a buscar”. Teorizando conforme Pêcheux, mostra-se aqui como funciona a memória discursiva, por meio de uma série de implícitos que se desdobram em paráfrases, buscando dizer: *o referencial*, *aquele referencial* “que eu sei que existe e eu sei que você conhece” e está voltado para a atuação *com os jovens e adultos*. Há algo do sentido que está dentro e fora; extrapola o contexto e nos remete à relação da linguagem com o seu exterior, conforme enunciava Pêcheux.

A linguista NEVES (2000 p. 391), ao abordar o emprego do artigo definido, de algum modo contribui com os dizeres de Pêcheux, quando postula:

O artigo definido precede o substantivo. Ele ocorre, em geral, em sintagmas em que estão contidas informações conhecidas tanto do falante como do ouvinte. O que determina a sua presença, entretanto, é a intenção do falante e o modo como ele quer comunicar uma determinada experiência. O uso do artigo é, pois, extremamente dependente do conjunto de circunstâncias, lingüísticas ou não, que cerca a produção do enunciado.

Se o locutor que enuncia utiliza sintagmas em que estão contidas informações conhecidas tanto do falante como do ouvinte” e ele dirige a sua pergunta a mim, que sou a interlocutora direta neste ato de perguntar, isto significa , mais uma vez, que estou intimamente implicada nesta pergunta, como apontavam Rosa (1970), Bakhtin (1988) e Pêcheux (1993). Estar intimamente implicada me

coloca na forma, na estrutura e no acontecimento, em que se constitui a pergunta do professor.

A esse respeito, ainda, o professor lança mais informações sobre o referencial conhecido por nós, reforçando sua intenção e direcionando o seu querer e, neste caso, este deverá se constituir nos sentidos de *ir despertando o gosto pelo aprender – Levar a pensar?*. Despertar o *gosto pelo aprender* e *levar a pensar* podem ser coisas distintas e separadas e por isto denota-se um traço, um hífen entre ambos, mas esse mesmo traço pode estar ali conotando que ambos estão implicados, e aí sua presença talvez se justifique para chamar a atenção a cada um deles. Os sentidos que ecoam com força para mim e emanam sentimentos diversos, é que *gosto pelo aprender* e *levar a pensar* são desejos referentes aos alunos da EJA e condições inegociáveis impostas a mim. O professor sabe o que quer; conhece o seu lugar e tem uma preocupação clara com os objetivos da EJA. Tem conhecimento de causa, de princípios e de projeto.

Na pergunta 26, *A presença dos alunos com pouca idade, que saem do ensino regular por repetência, necessitam de metodologia distinta. Qual?* mais uma vez uma característica da EJA impulsiona uma modificação, um desejo. São os sujeitos da EJA, os *alunos com pouca idade* que fazem uma mexida em algo estabelecido, os processos pedagógicos.

PAIVA (1987) relata, do ponto de vista histórico, que falar em Educação voltada aos jovens e adultos, no Brasil, é abordar principalmente uma história de ações da Educação de Adultos. Conforme já me referi em capítulo anterior, o fenômeno da vinda massiva dos jovens em busca da escolarização é recente e torna-se um movimento muito presente nas turmas de EJA em nosso Estado, a partir da segunda metade dos anos 90 e início dos anos 2000. De algum

modo, isto se consolida porque, do ponto de vista legal, a LDB, (BRASIL 1996), abre a possibilidade de os adolescentes de quinze anos⁷¹ estarem participando dos cursos presenciais desta modalidade. Estes professores, então, em sua história profissional, de um modo geral, têm convivido com alunos adultos e idosos, que caracterizam um público específico: a Educação de Adultos.

A presença desses alunos com pouca idade, como nos fala o professor, altera este contexto, produzindo esse efeito de mudança nas relações que se processam na sala de aula e, conseqüentemente, em várias falas destes docentes, esta alteração vem causando certo incômodo, tendo em vista os “conflitos geracionais” que vêm ocorrendo.

A esse respeito DAYRELL (2005) enuncia que esses conflitos, ocasionados pelo fato de esta modalidade lidar com pelo menos *dois tipos de sujeitos – jovens e adultos* de alguma forma, embora pareça “óbvio”, devem-se ao fato de estarem em jogo realidades e demandas específicas destes diferentes grupos. Porém, alerta o autor, sobre a necessidade de discussão séria, em torno da questão dos sujeitos nos processos educativos, o que lhe parece e concordo, não está muito claro para os professores. A esse respeito afirma DAYRELL (2005 p. 55):

Diante disso, se a escola e seus profissionais querem estabelecer um diálogo com as novas gerações, torna-se necessário inverter esse processo. Ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens, propomos que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem determinado *modo de ser jovem*.

Parto deste autor para afirmar a necessidade dessa discussão nas atividades de formação inicial e continuada com os professores da EJA.

⁷¹ As *Diretrizes Operacionais da EJA*, buscam alterar essa idade de ingresso para 18 anos de idade, em qualquer uma das etapas que compreendem o Ensino, na Educação Básica.

A fala do professor então, de um algum modo, explicita que a *presença dos alunos de pouca idade* traz à necessidade cotidiana, uma alteração, o que em seu jeito de ver, estaria direcionada à *metodologia distinta*. Porém, segundo DAYRELL nos alerta, esta questão torna-se muito mais abrangente, necessitando de uma profunda reflexão sobre os sujeitos da EJA e nesse caso específico, sobre a juventude. Quem são, de fato, os jovens que frequentam cada um desses espaços, para que consigamos mexer com pré-construções universalizantes e estereótipos, é o que os professores da EJA necessitam saber.

O enunciado *A presença dos alunos com pouca idade, que saem do ensino regular por repetência, necessitam de metodologia distinta. Qual?*, nos remete ainda, a outra reflexão, referente à *metodologia distinta*. Se há distinção, há algo que fala diferente, que demarca uma diferença. Os sentidos dicionarizados da palavra distinto, em parte, reforçam os sentidos expressos na fala do professor, conforme apresenta AURÉLIO (1986 p. 600):

[DO Lat. *Distinctu.*] Adj. 1- que não se confunde; diverso, diferente. 2 – separado, isolado. 3- que sobressai, notável, ilustre, eminente, preemente: orador distinto. 4 – Perceptível, claro. 5- Que tem distinção de porte e ou maneiras. 6 – Que teve classificação superior a bom em provas e exames. [...]

Essa diferença, que pode ser “de porte e ou maneiras”, exige um tratamento pedagógico específico.

Porém, o aposto *que saem do ensino regular por repetência*, além de representar uma denúncia, de que o ensino regular por suas práticas “excludentes, seletistas e reprovatórias”, bem como nos fala ARROYO (2006 p.30) tem sido ineficiente e tem produzido muitos dos alunos que chegam à EJA, pode estar a reforçar, de forma implícita, que a *metodologia* precisa ser alterada, modificada,

porque não pode ser a mesma; nem do ponto de vista da repetição da prática que se faz com os adultos e nem da repetição da prática que se faz no ensino regular.

O professor sabe que a prática do ensino regular não funcionou e talvez por isto tenha se utilizado do aposto, que se institui como uma explicação da situação, de uma condição, neste caso, de uma vivência do aluno, que é conhecida por todos nós, incluindo a mim. Esta exemplificação serve para que nos situemos no motivo pelo qual a *metodologia* precisa ser *distinta*, diferente e específica.

Além disso, é sabido também que *A presença dos alunos com pouca idade* gera uma mudança no público a ser atingido pela prática e esta requererá que se direcione a ação, não mais e apenas, aos adultos. A prática com os jovens pressupõe, na visão deste professor, um outro tratamento. Os conflitos, que a EJA vem sofrendo nos últimos anos, relacionam-se a estas emergências, por isso, na discussão que precisará ser feita enfocando a *metodologia* o professor pergunta, *qual?* Ela existe. Todos sabemos. Uma escolha deve ser feita.

Em 27, *Como atuar efetivamente para contribuir com a formação de jovens e adultos, respeitando suas realidades e valores e revendo meus “pré-conceitos”, prática e interação em sala de aula?* é o questionamento.

Eis, mais uma vez o professor, explicitamente, pensando o outro e este outro é o aluno. Ao colocar-se nesse lugar, ele reflete e conclui que precisa rever os seus *pré-conceitos*. A expressão “*pré-conceitos*” apresentada entre aspas, constitui-se em mais uma marca de heterogeneidade, conforme aponta AUTHIER REVUZ (1990). Esta forma autonímica⁷² representa uma mexida, uma relação estabelecida, discursivamente com algo que se apresenta em outro contexto, em outro lugar, mas que de algum modo, fala, retorna representando “uma negociação do sujeito com o

⁷² Que altera a unicidade da cadeia discursiva. A esse respeito a autora busca esclarecer que “a alteridade é explicitamente especificada e remete, seja para um outro ato de enunciação, seja para a língua enquanto exterior ao discurso em anunciação”. AUTHIER-REVUZ (1990 p.30)

discurso” e por isto, neste caso, apresenta-se entre aspas. *Pré-conceitos*, assim, se constitui como “zona de contato” da linguagem com o seu exterior, numa relação específica, como nos fala a autora:

[...] aquela do enunciador capaz de se colocar em qualquer momento distante de sua língua e de seu discurso, isto é, de se ocupar diante deles, tomando-os localmente como objeto, numa posição exterior de observador. (AUTHIER-REVUZ, 1990 p. 30).

Nesta posição então, o professor remete-se a pré-construídos socialmente constituídos e conhecidos, trabalho do social e que se materializa numa “memória coletiva”, os *pré-conceitos*. Por estar evocando os sujeitos da EJA é possível considerar que estes conceitos pré-estabelecidos destacados pelo professor, relacionem-se a esses sujeitos. A esse respeito e alertando sobre os “estereótipos” que absorvemos sobre a juventude, DAYRELL (2005 p. 54) se manifesta:

“É ainda mais sério quando se trata da juventude, um tema constante nas rodas de professores, mas quase sempre abordado de forma negativa. O jovem, geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na “falta de respeito”, nas relações entre os pares e com os professores, na sua ‘irresponsabilidade’ diante dos compromissos escolares, na sua ‘rebeldia’ quanto à forma de vestir – calças e blusas larguíssimas, *piercings*, tatuagens e o indefectível boné – que pode ser motivo de conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. É comum entre os professores o estereótipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas, numa tendência a compará-las com as gerações anteriores mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas”.

Nesta perspectiva, o autor contribui para que reflitamos no sentido da desconstrução de “modelos prévios”, os “estereótipos” que absorvemos sobre o ser

jovem e as juventudes, conforme já me referi anteriormente e para tanto, propõe que dialoguemos com estes jovens, na perspectiva de conhecê-los, de fato.

Ao que se apresenta, este professor, refletindo sobre o contexto, o vivido por ele, quer modificar a situação, *revendo* – a, como ele mesmo enfatiza.

Há um sentido de necessidade de mudança, que fala mediante a revisão que ele propõe, no campo da *prática* e da *interação*. Melhorar os processos pedagógicos visando *contribuir com a formação* é o seu desejo e, para tanto, ele sabe que precisa modificar o seu jeito de olhar, conceber seus alunos.

O vocábulo *efetivamente*, enquanto advérbio modalizador, segundo NEVES (2000), reforça o sentido da necessidade de revisão, demarcando uma posição do falante frente ao que é dito por ele mesmo. O professor precisa desenvolver uma prática que seja eficaz, que traga resultado, por isto precisa revê-la, nos dois aspectos que aborda: *a prática e a interação*.

A modificação dos processos educativos, aqui representada pelo vocábulo *prática*, pressupõe que a interação *aconteça*, de fato, *efetivamente* para que esta *prática* seja profícua e possa *contribuir com a formação dos jovens e adultos*. Para o professor, é necessário uma aproximação que seja efetiva e, por que não, afetiva, já que *interação* pressupõe relação entre pessoas? Talvez por isso o professor enfatize a necessidade do respeito *às realidades e valores*.

É preciso então que os professores pensem os processos pedagógicos, o como fazer no sentido *de contribuir com a formação dos jovens e adultos*. Para tanto, esses docentes necessitam rever os seus *pré-conceitos*, *respeitando as realidades e os valores de seus alunos*. Na pergunta deste professor, há afirmações, paráfrases que pairam em vozes que se mesclam, confundem: denúncia, chamada à reflexão, revisão de valores. Há um sentimento de incômodo

que fala neste espaço de formação. O “estar junto” está a provocar estas “sensibilidades coletivas” Maffesoli (1994).

Em 28, no enunciado *Gostaria que o curso oportunizasse um maior conhecimento nas áreas de metodologia (métodos e técnicas de como dar aula) tornando elas mais atrativas devido ao cotidiano de vida do aluno do EJA. Pode ser?* há sentidos que se repetem, como o da preocupação com os alunos e o da necessidade de que a formação auxilie no como fazer, mediante processos pedagógicos diversos.

Numa história não muito recente, cerca de trinta anos atrás, conforme já me referi em capítulo anterior, os espaços de formação com professores da educação de adultos, em nosso Estado⁷³, limitavam-se à exploração de métodos e técnicas para ensinar os adultos, conforme relatórios da Secretaria de Educação, já apontados.

Novamente há algo da memória histórica que se atualiza, enquanto um acontecimento lingüístico-discursivo, e este fala na pergunta do professor. A circulação de discursos pelos professores da EJA comporta estas diferentes retomadas de sentidos, como acontece nesse questionamento sobre as *metodologias (métodos e técnicas)*. Os sentidos do querer saber mais sobre os processos pedagógicos, revelam que o professor tem saberes da profissão; assim como, a preocupação com os alunos, expresso pelo desejo de *tornar as aulas mais atrativas devido ao cotidiano de vida do aluno do EJA*

Nessa perspectiva, então, trarei à reflexão a expressão *aluno do EJA*, que embora apareça com freqüência nos dizeres dos professores desta modalidade educativa, aparece pela primeira vez no “corpus” que analiso.

⁷³ Concentro a discussão no RS que é o meu espaço de atuação e reflexão. Porém, não posso deixar de mencionar que diferentes autores reforçam esta posição histórica sobre a formação dos professores, na Europa e no Brasil. Entre estes destaco: PÉREZ-GOMES (1995), NÓVOA (1995) e GERALDI (1997).

Ao que parece a expressão *aluno do EJA* encontra-se relacionada aos *métodos e técnicas de dar aula*, pois o aluno é o “alvo” do ensino. Novamente retornamos a uma questão aqui já colocada, mas que, de algum modo significa diferente.

Athaydes (2001) analisando falas dos professores de Língua Portuguesa e deparando-se com algumas perguntas destes, concluiu que essas remetiam-se aos documentos oficiais e aos materiais didáticos veiculados pelas “agências formadoras”. Nesse bloco de análises de perguntas que desenvolvi isso também ocorre, em momentos diferentes.

Porém, o que pretendo evidenciar é que, embora esta aparente repetição das palavras “ora enunciadas pelos formadores e ora oriundas dos documentos oficiais” só se evidenciam e se tornam marcas importantes para o processo de análise, como regularidades que são mobilizadas pelos sujeitos na memória discursiva da área de formação. A esse respeito Achard (1999 p. 14) contribui:

Cada nova co-ocorrência dessa unidade formal fornece então novos contextos, que vêm contribuir à construção do sentido de que essa unidade é suporte. Mas para poder atribuir um sentido a essa unidade, é preciso admitir que suas repetições – essas repetições – estão tomadas por uma regularidade. [...] Essa regularidade, no entanto, não se deduz do corpus, ela é de natureza hipotética, ela constitui uma hipótese do analista.

Este aparecimento que se evoca repetidamente me permite evidenciá-las em sentido semelhante ao que nos convida o autor, me permitindo “designar lá onde elas não estão explicitamente instanciadas, os tipos de implícitos porque elas clamam” (Op. cit. p.14).

No caso em questão, os sentidos dos processos pedagógicos que envolvem a EJA se estabelecem, e o sentido que retorna é o do *como fazer*, que aparece ora de forma explícita, como em *métodos e técnicas de dar aula* e ora, implicitamente, o que me faz retornar, neste momento, a uma questão já colocada: o que é o E da EJA?

Entendendo o E da EJA como Educação, passo a compreendê-lo por sua amplitude. A Educação pressupõe os sujeitos em suas relações ao longo da vida, produzindo aprendizagens, em diferentes espaços. Assim, falar em EJA implica considerar os sujeitos em suas relações; os sujeitos na vida e no mundo do trabalho; estes, o mundo da vida e do trabalho, transformam-se em currículo, vivo e ativo desta modalidade.

Porém, este E da EJA pode assumir os sentidos do Ensino e, conseqüentemente, da escolarização. Com base no sentido de que o E da EJA é o E do Ensino, atribuímos a este características bem peculiares, envolvendo os sujeitos em sua relação com essa prática escolar, a do ensino, subordinando-a à burocracia, de organização e gestão, inclusive e conteúdos que se desconectam da vida dos sujeitos.

Nessa perspectiva, reduzimos a EJA à escolarização DRESCH (2008) e isso implica que o mundo da vida e do trabalho dos jovens e adultos passam a se constituir no que será apenas referenciado e talvez por isso desvie-se o foco para os *métodos e as técnicas de dar aula*. A aula é “dada” e nesse sentido da oferta, o professor precisa qualificar-se mais, buscando apropriar-se dos *métodos* e das *técnicas* porque estes se constituem numa possível garantia de atrativo para que os alunos permaneçam, não se evadam na EJA. O professor pré-concebe que, se dominar os métodos e as técnicas, obterá a desejada aula *atrativa*.

Neste contexto, então, há coisas a saber, que necessitariam ser cumpridas no currículo, sem que nos importemos em construí-las, em diálogo, pois os conteúdos precisam ser dados, doados, como ato de messianismo, entrega e doação, como criticava FREIRE (1977).

É desse lugar, de quem tem coisas a dar, passar e transmitir, que fala o professor; posição assumida e não negada em sua fala. É assim que o professor entende e percebe o ensino, o qual pretende, de algum modo, qualificar. E a escolarização fala na pergunta do professor.

Ao levantar a questão 29, *Como trabalhar com tema gerador?* mais uma vez, na circulação de discursos que compõem o acontecimento lingüístico da formação de professores da EJA, a preocupação com os processos pedagógicos pede passagem. Em seu gesto de interpretação, o sujeito-professor traz a essa discussão uma expressão bastante conhecida entre os docentes que atuam na EJA, principalmente daqueles que desenvolvem seu trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental: *o tema gerador*.

Mais uma vez, na memória coletiva desses professores há uma voz que se manifesta implicitamente na pergunta: a de Paulo Freire, a quem se atribui a autoria do construto teórico-metodológico da educação de adultos, levantado pelo professor.

O trabalho de Freire, divulgado no Brasil desde o final dos anos 50, pelo destaque de sua presença no Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos⁷⁴, é conhecido por boa parte dos professores da EJA, principalmente, pela divulgação deste trabalho nas formações e durante o período da Constituinte Escolar Rio Grande do Sul, conforme já me referi anteriormente.

⁷⁴ PAIVA (1987).

A concepção presente na proposta dos “temas geradores” é complexa e abrange os sujeitos, suas histórias e desejos envolvendo a vida e o mundo do trabalho destes. Ao perguntar: *Como trabalhar com o tema gerador?* o professor, em sua emergência, tem dúvidas e quer saber mais sobre esse processo. Mas há uma definição anterior que se manifesta na pergunta: a opção do trabalho com os temas geradores, e é sobre isto que passo a refletir. De quem é/foi essa definição de projeto voltado ao trabalho na escola e como esta tomada de decisão se constituiu? é o que passo a perguntar.

VEIGA (2000), ao discutir sobre “O Projeto Pedagógico da escola” nos fala sobre as tomadas de decisão que o coletivo de professores e a comunidade escolar como um todo devem efetivar. Essas definições, como resultado do diálogo estabelecido na e pela escola, acontecem em prol de um projeto. Ao definir “o isso” em prol “daquilo”, de alguma forma, estaremos excluindo uma série de possibilidades, o que revela que, diante das decisões há tomadas de posição, que demarcam uma “não neutralidade” dos processos educativos. Para FREIRE (1997,1985) a discussão da “educação como ato político” passa por essas escolhas de projeto, que são intencionais, não neutras.

Nessas perspectivas, quero destacar que o fato de a professora perguntar: *como trabalhar com o tema gerador*, pode nos levar ao implícito de que, por algum motivo, o professor não tenha feito a escolha pela organização curricular na perspectiva dos “temas geradores”. Se ele, o professor, tivesse produzido esta escolha, haveria uma implicação: opta-se por algo em distinção de outro. Para fazer a distinção, uma série de fatores que envolvem a proposta, seus princípios, vantagens e desvantagens, são acionados, discutidos. Esta talvez não tenha sido

uma escolha coletiva e talvez por isto, surja a pergunta: *como trabalhar com tema gerador?*

Supõe-se, então, uma lacuna no que diz respeito à participação efetiva, à autoria das decisões pedagógicas na escola, pois o professor não parece ter dado a sua própria significação à expressão de Paulo Freire.

O bloco de perguntas a seguir caracteriza-se por conter “no fio do discurso” os sentidos que clamam por querer saber e compreender as diferentes nuances e dimensões dos processos pedagógicos da Educação de Jovens. Assim se manifestam os professores⁷⁵:

30- Gostaria de entender qual é o conceito de EJA.

31- leis ?

32- realidade x sonhos?

O questionamento 30 nos remete de forma mais direta à compreensão sobre o conceito de EJA, que o professor busca *entender*. Ao perguntar: *Gostaria de entender*, o professor implica que algo não está claro. Algo lhe escapa. Há sentidos de dúvida que se manifestam. O professor está incomodado, desestabilizado, por isso busca que o outro lhe explique o conceito, a origem, os princípios da EJA, colocando-se no lugar de estranhamento da proposta, que não consegue entender.

A generosidade do seu pronunciamento determina que este não se formule como pergunta, mas como afirmação.

Mais uma vez, para perguntar, o professor utiliza o futuro do pretérito *Gostaria* fazendo uso de uma forma polida, mesmo quando quer manifestar a vontade de obter uma resposta.

⁷⁵ As perguntas 31 e 32 foram enunciadas pelo mesmo sujeito e aparecem separadas, por representarem a forma como as mesmas foram manuscritas na tarjeta.

Esta forma polida de perguntar também pode representar a ironia. Algo do que foi dito no encontro de formação pode ter causado um conflito na forma como o professor concebe a EJA.

Ao perguntar *Leis?* (31) *realidades x sonhos?* (32) o professor salienta contradições, aspectos importantes que envolvem a EJA. As *leis* pressupõem *realidades*, aliás, do ponto de vista discursivo as leis se materializam porque há uma prática discursiva anterior que lhes fornece existência jurídica. As formas de apreensão das realidades são múltiplas e sempre interpretáveis. Diante da imposição legal e a realidade, há um conflito, apontado pelo sujeito enunciador, que supõe que as leis estejam impondo esta realidade das condições da EJA. *Leis* e *sonhos* se atraem e talvez se distanciem do que idealiza o professor, produzindo então sentidos diferentes: é como se constituíssem uma cadeia de contradiscursos.

A interrogação e a marca x produzem esses sentidos da discordância, oposição e até mesmo, competição: qual o elemento que mais importa?

O professor se enreda no querer saber como acomodar esses três elementos distintos: as *leis*, as *realidades* e os *sonhos*.

6. 2.2 Em 2004, na 39ª Coordenadoria Regional de Educação.

Este grupo de falas que passo a apresentar, neste recorte discursivo em análise, foram colhidas em Curso de formação de professores no Município de Carazinho, localizado no Planalto Médio Riograndense⁷⁶. Minha participação nesta formação ocorreu mediante convite individual que recebi por parte da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

Estavam reunidos cerca de 50 professores, oriundos de diferentes municípios da região. Durante o ano de 2004, desenvolvi 20h em atividades com este grupo. As perguntas que abaixo destaco foram escritas a partir de uma dinâmica de grupo por mim coordenada, realizada no segundo dia de trabalho com os professores. Solicitei a eles que levantassem suas dúvidas, perguntas, inquietações, oralmente ou por escrito, disponibilizando recortes de papel para esses registros. Dessa produção, destaco as perguntas que passo a analisar.

33- Gostaria de mais informações sobre a formação do educador de EJA: graduação, pós-graduação, mestrado... Preciso me qualificar.

34- Quais autores sugeres além de Freire que contribua e propicie aprofundamento teórico e “ilumine” nossa prática?

35- Numa proposta de EJA, como lidar com grupos distintos de concepção de EJA?

36- Como estimular os educandos de “sala de aula” a participar da formação continuada se direção (diretora, vice - SOE – SSE) raramente participam?

37- Como argumentar com aqueles educadores que ainda sentem-se “donos”, ou melhor, que sua disciplina é a “mais importante”, portanto, deve ter tempo = CH maior?

38- Qual a proposta metodológica viável na EJA, além da pesquisa participante, que permita contemplar a interdisciplinaridade?

39- Quais os itens precisa para construir uma Proposta Política Pedagógica da EJA?

⁷⁶ Na região Noroeste do Estado, a 296 KM de Porto Alegre.

40- Qual a preocupação das escolas de ensino superior em passar aos futuros professores alguma coisa sobre o ensino da EJA?

41- Como colocar em prática a proposta diferenciada discutida durante o governo anterior, neste governo autoritário e sem proposta para a educação? Num governo que ao invés de construir desconstrói o que já foi construído?

Qual é o futuro da EJA?

42- Qual é a melhor maneira de trabalhar com os diferentes níveis de conhecimento em uma sala de EJA?

43- Sabemos que o avanço do aluno pode ocorrer a qualquer tempo da totalidade, pois, o tempo é do aluno. Será que os demais alunos da turma compreendem o avanço do colega? Que argumentos podem ser utilizados para justificar este avanço?

Como é possível observar nesse bloco, as perguntas evidenciam sentidos diversos, que emergem nos dizeres dos professores. Porém, entre esses, destaco dois sentidos que merecem atenção, pois surgem com bastante ênfase, evocando necessidades específicas, referentes à formação inicial e continuada dos professores, à qualificação das propostas de trabalho para a EJA. O processo de formação continuada transparece no reconhecimento do processo formativo do qual os professores estão participando.

Nas suas formulações discursivas, os professores fazem referência a: *formação do educador, aprofundamento teórico, graduação, pós-graduação, mestrado, formação continuada, proposta metodológica, proposta política, escolas de ensino superior*, palavras que designam termos que fazem parte de um discurso educacional bastante presente nas instituições que formam professores. Ao apropriarem-se destas palavras, revelam que estão cientes da reflexão desenvolvida nesses espaços e se põem à disposição para aprofundarem o debate na área.

Provavelmente a presença destes termos, que já aparecem como familiares aos professores em seus discursos, seja o resultado deste ou de outros encontros de formação dos quais participam ou participaram. Não podemos desconsiderar que

nesta época as IES atuavam na formação continuada dos professores da Educação Básica de EJA em todas as regiões do Estado.

a) Os sentidos da preocupação com a formação

Das dez questões alistadas, mesmo ciente de que há sentidos heterogêneos e entrecruzados, destaco a evidência dos sentidos de preocupação com a formação, manifestados nas perguntas 33, 34, 36 e 40, que seguem abaixo:

33- Gostaria de mais informações sobre a formação do educador de EJA: graduação, pós-graduação, mestrado...Preciso me qualificar.

34- Quais autores sugeres além de Freire que contribua e propicie aprofundamento teórico e “ilumine” nossa prática?

36- Como estimular os educandos de “sala de aula” a participar da formação continuada se direção (diretora, vice - SOE – SSE) raramente participam?

40- Qual a preocupação das escolas de ensino superior em passar aos futuros professores alguma coisa sobre o ensino da EJA?

Esta preocupação, que por vezes surge atrelada a “si mesmo”, também ocorre em relação ao outro. Em 33, ao enunciar: *Gostaria de mais informações sobre a formação do educador de EJA: graduação, pós-graduação, mestrado... Preciso me qualificar* a preocupação com a própria formação se evidencia.

O professor entende a necessidade da continuidade de efetivar estudos e se propõe a avançar neste sentido. Porém, o objetivo dessa qualificação é remetido, conforme sequência enunciada - *graduação, pós-graduação, mestrado...* - à formação de natureza acadêmica, que é diferente daquela que está vivenciando, neste momento. Há algo que fala ao professor sobre a necessidade desta qualificação e este algo que fala pode ser a própria formação que vivencia. O que

está vivenciando pode estar lhe convocando a uma reflexão e evidenciando uma falta. Nesta direção, as reticências, enquanto marca de heterogeneidade, podem representar outras vozes que reforçam esta necessidade, apontando outras e quaisquer possibilidades de formação que o mesmo desconheça ou ainda, nesta mesma sequência, um possível *doutorado, pós doutorado* Não obstante, o professor está desacomodado, precisa saber mais, se *qualificar*, como diz. Ele tem alguma informação sobre as possibilidades da formação, mas precisa, tem necessidade de saber *mais*.

Importante destacar no questionamento enfocado a expressão *formação do educador*, por ele utilizada. A palavra *educador*, como efeito da relação da língua com a história, apresenta sentidos que se multiplicam, pelo debate propiciado, ora ao encontro ora de encontro ao sentido tradicional da palavra professor.

Esse debate pressupõe questões que extrapolam os sentidos da profissão; do ser professor, enquanto profissional com formação específica e certificação para tal e do ser educador, que pode ser um professor com certificação ou não, como ocorreram e ainda ocorrem, em muitas experiências como as de alfabetização, em nosso país.

A relação da palavra *educador* com a história nos remete mais uma vez aos legados da Educação Popular e a Freire, seu representante mais conhecido. Deste contexto emergem os múltiplos sentidos das práticas reflexivas, da problematização, do engajamento, da educação como ato político: diálogo, escuta, construção... e dos amplos debates que aconteceram, a respeito, principalmente nos anos 70, como nos fala DORNELLES (1990). Tais sentidos emergem ao se enunciar a palavra *educador*.

Assim, a expressão *formação do educador* ao invés de *formação* do professor, como comumente ouvimos falar, coloca o interlocutor numa posição diferenciada, daquele que está ou esteve, em algum momento, no lugar de quem avalia a sua própria condição, na profissão docente. Falar em *formação do educador* implica no reconhecimento de que, nesta formação pretendida, se quer algo a mais, algo que pressupõe o engajamento do professor e dos professores que administram a formação, todos comprometidos com a práxis⁷⁷ social e global, o que vai além de saber os processos estritamente pedagógicos.

Essa designação também tem sido bastante utilizada nos Fóruns Regionais, Estadual e Nacional, além dos Encontros Nacionais de EJA. Também tem sido enfoque de eventos da área, como o I e II Seminário Nacional sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em 2006, em Minas Gerais e em 2007, em Goiás, respectivamente. As Universidades também estão pautando esta questão. Este modo designar, pensando sob a perspectiva discursiva, têm produzido efeitos, revisitando sentidos da história, registrando-os na memória coletiva dos professores da EJA, como acontecimentos, reificando, enquanto trabalho do homem sobre a língua, como evidencia Orlandi (1996), de alguma forma, os sentidos dos direitos à educação e à formação inicial e continuada no âmbito da EJA.

Ao enunciar que deseja saber *mais informações sobre formação do educador de EJA*, o professor impulsiona a Universidade e as instituições de Ensino Superior a uma resposta, que as compromete, por saber que esta formação deverá ter como fundamento a própria história da Educação de Jovens e Adultos.

⁷⁷ A práxis Freireana constitui-se mediante processo reflexivo-crítico na ação, reflexão e nova ação.

Em 34, ao enunciar *Quais autores sugeres além de Freire que contribua e propicie aprofundamento teórico e “ilumine” nossa prática?* o professor também está preocupado com a sua formação. Ele quer saber mais, conhecer, manter contato com outros *autores*. Ele dirige a sua pergunta a mim, de forma direta, solicitando a sugestão. Ele sabe, não tem dúvida quanto à existência dos *autores* e por isto ele pergunta *quais*, o que produz, nesta interrogação, um sentido imperativo, uma afirmação, imposição, exigindo de mim, como interlocutora, uma resposta positiva ao que afirma.

Nesse questionamento o professor revela que conhece, que tem ciência da existência e da contribuição da teoria de *Freire* à prática do coletivo, por ele expressa como *nossa prática*. Essa contribuição teórica deve ser esclarecedora para a *prática*, que está *obscurecida*, precisando de algo que a clareie, desvele, *ilumine*. Iluminar a *prática* é função da teoria; iluminar a *prática* é função da formação, na visão do professor. Há vozes no social que reforçam esses sentidos da luz e da iluminação⁷⁸. Pensando em imagens recentes encontramos a lâmpada, representando as idéias, o saber e os logotipos de algumas Universidades, que acompanham a tocha, a chama, que, de algum modo, rememoram esta imagem, que se representa, na fala do professor, pelo vocábulo *ilumine*. Talvez por isso, remetendo-se a outros discursos e outras vozes, em seu intradiscurso, ele utilize as aspas – marca de heterogeneidade mostrada (Authier-Revuz,1990), conforme me referi anteriormente.

Na pergunta 36: *Como estimular os educandos de “sala de aula” a participar da formação continuada se direção (diretora, vice - SOE – SSE) raramente participam?* o sentido da pouca disposição à participação dos gestores da escola na

⁷⁸ Sem desconsiderar o Iluminismo, movimento filosófico e conseqüentemente político e cultural do Século XVIII, também conhecido como Século das luzes.

“formação” se faz presente, como crítica, denúncia, chamamento à responsabilidade, que é efetivada pelo professor. Esta pouca participação da *direção*, nomeada como a (*diretora, vice–SOE e SSE*) que *raramente participam* da *formação continuada* é evidente e desestimula a participação dos demais segmentos da escola, como os *educandos*. Talvez por isso o professor pergunte: *como estimular os educandos a participar* se os que deveriam dar o exemplo, como popularmente se diz, *raramente participam?*

Apesar da manifestação do sentido de atribuição de culpas a outrem que perpassa o discurso do professor (CASTILHO, 2008, p.67) ao promover esta denúncia e crítica, o professor também evoca a importância do espaço da formação continuada como instância para a participação coletiva de todos, inclusive dos alunos. Ao que parece, a gestão democrática e participativa não acontece, já que os diferentes setores não se reúnem, não trabalham de forma integrada. Está implícito, assim, que a presença do objetivo de desenvolver uma pedagogia adequada de EJA necessite da mobilização dos participantes dos diferentes setores na *formação continuada*.

Estimular os alunos à participação passa a ser uma necessidade, por motivos diversos, não explicitados, que podem envolver desde os conflitos relacionados à somatória da carga horária ofertada e legalmente exigida, das 800 horas e 200 dias letivos, conforme MEC (1996) quanto ao próprio processo de participação dos alunos em instâncias como a avaliação, por exemplo. Conforme referencial bastante divulgado nas formações, a “Avaliação Emancipatória”, obra com autoria de Ana Maria Saul (2001), para que estes alunos se auto-avaliem e avaliem a instituição, os professores e os processos pedagógicos como um todo,

precisam compreender como a avaliação, enquanto uma instância do currículo, ocorre de fato.

De qualquer modo, uma posição de sujeito que tem na participação um princípio, neste momento se manifesta. Esta manifestação assume sentido de denúncia, pela não participação da equipe diretiva da escola, representada na fala do professor pelo Diretor, Serviço de Orientação Escolar e Serviço de Supervisão Escolar.

A preocupação com a formação, mais uma vez, se reforça na pergunta 40. Ao enunciar *Qual a preocupação das escolas de ensino superior em passar aos futuros professores alguma coisa sobre o ensino da EJA?* há sentidos que estão implícitos. Parece haver um descontentamento do professor em relação aos colegas novos, recém formados, que chegam à escola.

É preciso que aqueles colegas que ingressam saibam *alguma coisa* sobre o ensino da EJA, afirma o professor implicitamente em sua pergunta. Sugere, também, que as instituições de ensino superior não estão se dedicando a formar professores para atuação neste campo e, por isso, o professor, preocupado com o futuro pergunta, *qual a preocupação?* Esta *preocupação* revela que o professor tem dúvidas quanto à formação atual e futura dos professores da EJA. Ao evocar *qual a preocupação*, a dúvida produz sentidos que remetem a outra questão, como: será que existe preocupação por parte das escolas de ensino superior? Ou ainda, desdobra-se em paráfrases: “É preciso passar alguma coisa sobre o ensino da EJA. É preciso que eles saibam alguma coisa sobre o ensino da EJA”.

Ao mesmo tempo, neste acontecimento em que se constitui o perguntar, o professor demonstra saber e reconhecer que o ensino da EJA requer

uma formação específica e diferenciada e faz um chamamento às *escolas de ensino superior* às responsabilidades na formação destes profissionais.

b) Sentidos da preocupação com as propostas da EJA

Neste conjunto de perguntas que seguem, predomina uma necessidade de reconhecimento dos processos que envolvem a formulação e consolidação da proposta de EJA nas escolas. Por serem heterogêneas, estas perguntas envolvem sentidos relacionados ao contexto pedagógico e às relações de convívio entre os professores, alunos e os demais profissionais da escola.

35- Numa proposta de EJA, como lidar com grupos distintos de concepção de EJA?

37- Como argumentar com aqueles educadores que ainda sentem-se “donos”, ou melhor, que sua disciplina é a “mais importante”, portanto, deve ter tempo = CH maior?

38- Qual a proposta metodológica viável na EJA, além da pesquisa participante, que permita contemplar a interdisciplinaridade?

39- Quais os itens precisa para construir uma Proposta Política Pedagógica da EJA?

41- Como colocar em prática a proposta diferenciada discutida durante o governo anterior, neste governo autoritário e sem proposta para a educação? Num governo que ao invés de construir desconstrói o que já foi construído?

Qual é o futuro da EJA?

42- Qual é a melhor maneira de trabalhar com os diferentes níveis de conhecimento em uma sala de EJA?

43- Sabemos que o avanço do aluno pode ocorrer a qualquer tempo da totalidade pois, o tempo é do aluno. Será que os demais alunos da turma compreendem o avanço do colega? Que argumentos podem ser utilizados para justificar este avanço?

As perguntas 35 e 37 *Numa proposta de EJA, como lidar com grupos distintos de concepção de EJA?, Como argumentar com aqueles educadores que ainda sentem-se “donos”, ou melhor, que sua disciplina é a “mais importante”, portanto, deve ter tempo = CH maior?*, respectivamente, contém sentidos que envolvem a proposta de EJA. Porém, estes sentidos aparecem portando sentimentos que se voltam a uma intensa preocupação, referente a dificuldades nas relações entre os diferentes grupos.

Essas dificuldades nas relações se dão por conflitos que envolvem diferenciadas concepções epistemológicas que se manifestam, ou seja, nas diferentes formas como os sujeitos concebem o conhecimento e, em decorrência, a educação e a EJA.

Embora não apareça de forma explícita em seu dizer, em 35, o professor sugere que há diferentes concepções de EJA que são defendidas, na escola, e que esta diferença, que poderia ser positiva numa instância de diálogo, ao invés de contribuir com a construção da proposta, de algum modo acaba gerando ansiedade, por dificuldades em administrar as relações. O professor está querendo saber como resolver, *como lidar* com os conflitos que decorrem desta situação.

Em 37, também sob o enfoque das dificuldades das relações, para que se resolva o problema são necessários argumentos. Ao enunciar, *Como argumentar com aqueles educadores que ainda sentem-se “donos”, ou melhor, que sua disciplina é a “mais importante”, portanto, deve ter tempo = CH maior?*, o professor já coloca o seu posicionamento a respeito, situando de qual lado ele está. Ele é um educador, diferente “daqueles”. Ele acredita que a carga horária entre as disciplinas deva ser igual, e o que lhe falta é o saber argumentar.

O conflito está na importância entre as “disciplinas”, nos tempos das mesmas e nas cargas horárias de ofertas destas. *Deve ter tempo igual ou maior?* O professor traz à discussão a dúvida, diante da questão por ele levantada.

Há uma concepção de currículo, bastante conhecida por todos nós, que pressupõe uma hierarquia entre as disciplinas, em conflito com uma outra, que pressupõe que o currículo deva ocorrer de forma integral, de modo que todas as áreas de conhecimento, com igual importância, possuam carga horária igual, em termos de oferta. Isso me faz lembrar que, de uma forma geral e historicamente arraigada nos contextos da circulação discursiva, estes eventos se reforçam em nossas práticas na escola, quando inserimos na carga horária, em períodos de 45, 50 ou 60 minutos, conforme legislação, disciplinas que, por serem “*mais importantes*”, possuem maior carga horária. Dentre estas podemos destacar Matemática e Língua Portuguesa, como exemplos.

Nestes contextos tanto na escola como fora dela, isto também tem sido reforçado: basta que observemos diferentes instâncias do tecido social, seletivo e classificatório, concursos e exames aos quais nos submetemos e que somos avaliados apenas nestes dois componentes curriculares.

Trata-se, então, de conflito de proposta, de concepção de educação e de conhecimento, mas também de conflitos de poder que se processam entre diferentes áreas.

De algum modo os discursos da EJA vêm promovendo uma ruptura no discurso pedagógico tradicional da Escola, que tem trabalhado com esta concepção hierárquica. Os conflitos que se manifestam nestas questões levantadas estão nesta ordem: diferentes propostas de EJA que têm sido divulgadas desde os anos 90, no Rio Grande do Sul, trabalham com a perspectiva de currículo globalizado e

interdisciplinar, sem divisão por períodos e com carga horária igual. Entre elas encontram-se os já mencionados anteriormente, PEFJAT/UFRGS e o SEJA, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Na edição de 2002 os Cadernos de Políticas Públicas da EJA divulgavam estas experiências.

Visando também a uma discussão que envolve a proposta de EJA, mas sob o enfoque de seus processos pedagógicos, na questão 38, o professor enuncia: *Qual a proposta metodológica viável na EJA, além da pesquisa participante, que permita contemplar a interdisciplinaridade?*

Conforme me referi anteriormente o professor faz uso de uma expressão bastante presente nas instituições de formação de professores: *proposta metodológica*, fazendo alusão ao trabalho de formação desenvolvido pela universidade. Ao mesmo tempo faz uso de uma expressão *pesquisa participante* bastante divulgada no período, através do já referendado Caderno de Políticas Públicas, desde 2002, que fora distribuídos a todas as escolas estaduais, bem como pela divulgação da experiência do SEJA e das Formações promovidas pela mantenedora, que traziam a Pesquisa Participante, principalmente a partir dos trabalhos de BRANDÃO (1985) (1986), como possibilidade de trabalho investigativo; na proposta desenvolvida pelo SEJA, se efetiva para o levantamento dos Temas Geradores (FREIRE,1981) a serem trabalhados.

O professor conhece os estudos da *pesquisa participante* e sabe que mediante o processo investigativo participativo, que a mesma propõe, levantam-se os temas que contemplam a *interdisciplinaridade*. O professor já tem construído, também, os sentidos deste conceito. Mas algo o impulsiona, a saber mais sobre outras propostas, *além da pesquisa participante* que lhe permita *contemplar a*

interdisciplinaridade. Por algum motivo, não explicitado, está sugerindo aplicar/desenvolver proposta diferente desta.

Arriscando encontrar um sentido interdiscursivo, mediante exemplo de outras falas, encontramos professores a dizer que o trabalho com a pesquisa participante torna-se “exaustivo”, por empreender a pesquisa com a comunidade e a posterior análise das falas, pelos professores, para o levantamento dos temas a serem trabalhados na perspectiva das redes temáticas. Deste mesmo evento, destaco o enunciado de um professor que diz: “Fazer este trabalho é simples. O primeiro ano é trabalhoso, mas nos demais não é. Os temas sempre se repetem.” Sem a pretensão de analisá-la profundamente, esta referência nos auxilia, como um exemplo, por nos fazer um alerta. DRESCH (2008), tendo em vista as condições da EJA ainda considerada como escolarização, tem alertado que, muitas vezes, a pesquisa participante acaba por se constituir numa nova outra lista de coisas a fazer, uma nova outra lista de conteúdos prescrita e aplicada aos alunos.

Ao enunciar: *Qual a proposta metodológica viável na EJA, além da pesquisa participante, que permita contemplar a interdisciplinaridade?* com referência na experiência que conhece, o professor quer saber *qual é*, entre os referenciais e experiências por mim conhecidos, aquele que funciona na EJA, com viabilidade de sucesso. Nem todo o referencial ou experiência servirá, apenas aquilo que for *viável na EJA*.

Não obstante, neste questionamento, os sentidos presentes revelam que o campo da EJA é visto pelo professor como uma especialidade. Há referenciais, metodologias e concepções que lhe são próprias e as devemos buscar. Porém ainda se manifesta, no enunciado do professor, resquícios da ilusão de que uma proposta metodológica possa ser completa, sem falha.

De um modo geral, os questionamentos efetivados neste bloco de perguntas, até este momento, referem-se a *proposta*, enunciando sentidos que visam ao comprometimento individual e coletivo, de uma forma ampla, a um campo específico, o da Educação de Jovens e Adultos que se pretende construir. Os sentidos produzidos nos remetem às especificidades da EJA com referência nas concepções teóricas que se evidenciam nas práticas que envolvem os processos pedagógicos como um todo. É claro que, de algum modo, estes sentidos se entrecruzam e se encontram com uma nova ou diferenciada política de trabalho que serão definidas num Projeto Político, também comprometido com a EJA.

Porém, em 39, ao enunciar: *Quais os itens precisa para construir uma Proposta Política Pedagógica da EJA?* o sentido atribuído à palavra *proposta* torna-se específico, referindo-se a um documento da escola, o PPP: Projeto Político-Pedagógico, Proposta Político-Pedagógica, Projeto Pedagógico ou Proposta Pedagógica, como também é conhecida.

Segundo o documento (RIO GRANDE DO SUL 1999, p.14), as escolas, para o funcionamento da EJA, deverão efetivar *adequações do projeto pedagógico, do Regimento Escolar e elaboração de Planos de Estudos, além da compatibilização dos espaços físicos e recursos didáticos [...]*. Conforme orientação deste documento, a EJA deve inserir-se no Projeto Pedagógico da escola, mediante adequações que deverão efetivar-se visando garantir as especificidades desta modalidade.

Mesmo diante da orientação do Conselho Estadual, algumas escolas optaram por construir propostas pedagógicas alternativas para EJA, mesmo sem a

necessidade de submetê-las ao Conselho⁷⁹, em pedidos de Autorização de Funcionamento ou renovação dos mesmos.

Na perspectiva da elaboração da proposta o professor, desejando construí-la, pergunta: *Quais os itens precisa para construir uma Proposta Política Pedagógica da EJA?* Ao perguntar, o professor utiliza palavras que se fazem presentes no já mencionado universo vocabular que faz parte da formação discursiva da EJA: construir e política.

Muitas vezes, e em muitas formações, ouvimos ou nos encontramos a dizer que: *temos que construir um currículo condizente para a EJA*, ou que *a avaliação da EJA necessita ser construída* ou ainda que, *por ser recente, a EJA está em construção*. De algum modo, estes discursos, que evidenciam sentidos da construção, se fazem presentes na EJA, em falas, documentos e referenciais.

Conforme me referi anteriormente, a dimensão política da EJA se estabelece na sua relação com a história, que oscila entre um campo de lutas e de direitos. A política pública *da não política* se alterna com *discursos públicos do direito universal à educação escolarizada*, como afirma Moll (2004 p.10) gerando um campo de silenciamento no âmbito das políticas e, ao mesmo tempo, um campo de demandas, de múltiplas vozes produzidas pela sociedade civil organizada.

A dimensão política da EJA produz, ainda, os sentidos da ação engajada, comprometida, de opções e de escolhas, sem neutralidade. Ao enunciar as palavras *política* e *construir*, estes sentidos emergem.

Pairam ainda neste questionamento algumas implicações: talvez o professor desconheça a proposta pedagógica de sua escola e por isso está a

⁷⁹ Em casos de Autorização ou renovação destas, as escolas devem remeter ao Conselho Estadual, para aprovação, o Projeto Político Pedagógico em que a EJA deve estar inserida e o Regimento Geral do estabelecimento ou Regimento Parcial da EJA. Tendo em vista as especificidades desta modalidade, boa parte das escolas optaram por desenvolver regimentos parciais.

perguntar *Quais os itens precisa para construir*. Essa forma de perguntar o coloca em posição de distanciamento do documento referendado. Talvez o professor nunca tenha visto o PPP da escola que tem a EJA em seu interior.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que neste questionamento pairam, além dos sentidos da dúvida expressos pelo querer saber, a denúncia da não participação.

Em 41, uma posição diferenciada se destaca no questionamento: *Como colocar em prática a proposta diferenciada discutida durante o governo anterior, neste governo autoritário e sem proposta para a educação? Num governo que ao invés de construir desconstrói o que já foi construído? Qual é o futuro da EJA?*

Como podemos observar, nos conjuntos de falas até este momento analisadas, esta é uma voz diferente. Há um discurso político que fala e uma posição política e ideológica afirmada na pergunta e não negada, pelo professor, que se posiciona como favorável ao governo que passou, demarcando, assim, o seu lugar no campo do político.

Embora não mencione os aspectos e os argumentos de sua discordância, ele demonstra estar descontente com as mudanças, que a seu modo de ver foram destrutivas, argumentando que *ao invés de construir desconstruíram o que já foi construído*.

O professor fala do autoritarismo e da falta de proposta para a educação, demonstrando uma preocupação mais ampla com o processo educativo, para além da EJA.

Desse pronunciamento, sentidos veiculados à militância política se manifestam, por um compromisso que expressa; compromisso esse assumido em

defesa das idéias e da causa da EJA, o que o faz retornar à preocupação com a proposta e com o futuro da EJA. Esta parece estar atrelada, bem como a sua história revela, às condições das políticas de governo.

Na pergunta 42, mais uma vez emanam sentidos de que as relações entre os diferentes se constituem em obstáculo para o desenvolvimento da proposta e dos procedimentos pedagógicos. Qual é a melhor maneira de trabalhar com os diferentes níveis de conhecimento em uma sala de EJA? é o questionamento que o professor faz.

O professor quer saber como trabalhar, a técnica, o jeito e por isto pergunta *Qual é a maneira...?* É o sentido do como fazer, relacionado a sua ação em sala de aula, que retorna. Os *diferentes níveis de conhecimento* estão desestabilizando a forma trabalhada, o como fazer em desenvolvimento.

Nesta perspectiva, esse sentido do como fazer constitui-se como uma preocupação voltada ao coletivo, os alunos da EJA. O professor tem ciência da realidade da sala de aula, do trabalho a desenvolver com os alunos que possuem diferentes níveis de conhecimento. De forma implícita neste enunciado ele parece estar tentando alternativas para atender esta diversidade. Essa situação traz uma inquietação, um desconforto quanto a sua própria atuação e, por isso ele questiona *qual?*, no sentido de saber e encontrar, na resposta, esta *melhor maneira* de atuar.

Nesse contexto, a presença da Universidade, por mim representada, se ressalta. Quem assim pergunta, se lança à expectativa da resposta do interlocutor balizado para dar resposta. Mobiliza-se o professor pelo sentido pré-construído de que a universidade é o lugar da teoria, é a responsável pela inovação, pelo conhecimento dos diferentes processos pedagógicos que envolvem a relação

ensinar-aprender. Quem está na condição de estar coordenando uma formação está, em princípio, num lugar de saber...

Em 43, mais uma vez, a preocupação com a proposta da EJA se manifesta, porém, neste momento a temática que instiga o professor é a avaliação. Em seu questionamento, este enuncia: *Sabemos que o avanço do aluno pode ocorrer a qualquer tempo da totalidade, pois o tempo é do aluno. Será que os demais alunos da turma compreendem o avanço do colega? Que argumentos podem ser utilizados para justificar este avanço?*

O professor utiliza palavras e expressões que ao longo do tempo e das formações foram se constituindo e sendo reconhecidas com sua especificidade, como pertencentes ao campo discursivo da EJA. Neste enunciado, tomo como exemplos os vocábulos: *avanço que pode ocorrer a qualquer tempo, o tempo é o do aluno e totalidade*, aqui evidenciada enquanto proposta curricular.

Importante relatar, também, que o professor inicia o seu questionamento com uma afirmação, buscando demonstrar os saberes que tem e que estes não são apenas saberes seus, constituindo-se em saberes do coletivo, demarcado pelo verbo saber na segunda pessoa do plural: *Sabemos*.

Este saber coletivizado pelo professor de *que o avanço do aluno pode ocorrer a qualquer tempo da totalidade, pois o tempo é do aluno*, representa temáticas amplamente discutidas no período, a partir do que orientam os documentos legais vigentes, conforme excertos abaixo, de Rio Grande do Sul (1999, p.5):

[...] considerando seus conhecimentos anteriores e seus espaços-tempo próprios de aprendizagens.

[...]possibilitando ao aluno transitar por este currículo de acordo com o seu "tempo próprio" de construção das aprendizagens.

[...] Diante disso, à escola caberá prever e organizar procedimentos de avaliação apropriados em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, capazes de verificar o grau de conhecimento e adiantamento do aluno, permitindo-lhe avanços progressivos quando demonstrar aptidão para tal. (Grifo meu).

Porém, mais uma vez, são as relações que estão sendo discutidas. O professor parece estar ciente destas orientações legais que envolvem a avaliação na EJA, seguindo-as, quanto ao respeito aos diferentes tempos e aprendizagens dos alunos, mas há algo do processo que não está funcionando bem e pode estar gerando queixas, reclamações a respeito.

Neste instante, o professor demonstra ter dúvidas e se coloca no lugar de quem suspeita, de quem ainda não tem bem a certeza do que está acontecendo de fato, e indaga, meio que hipotetizando: *Será que os demais alunos da turma compreendem o avanço do colega?* Mas na sequência lança o questionamento: *Que argumentos podem ser utilizados para justificar este avanço?*

O modo como este questionamento se desencadeia me faz refletir: o professor sabe quando o seu saber pode estar sendo questionado, gerando queixas por parte dos alunos, ele não tem domínio de tudo o que acontece, mas na sequência final, retoma o rumo e é certo no que deseja saber: *que argumentos... para justificar este avanço?* ele pergunta. Nesses pronunciamentos do professor emergem sentidos de insegurança, medos e incertezas.

6.2. Sobre os sentidos produzidos

Nas perspectivas de que possamos visualizar de forma panorâmica os principais sentidos que emergiram nas perguntas do professores no período de 2001 a 2004, em exercício de síntese, apresento os quadros abaixo.

Quadro síntese - Análises de 2001

SENTIDOS	LUGAR/ POSIÇÃO DOS PROFESSORES	QUER SABER
<p>DENÚNCIA E CRÍTICA DA NÃO PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES</p> <p>Denúncia e crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - exclusão - recusa - negação do direito - descontentamento - intriga e suspeição - Insatisfação 	<p>De quem quer provocar uma ruptura</p> <p>De quem faz uma denúncia</p> <p>Da resistência</p>	<p>Quem participa das decisões</p>
<p>CONCEPÇÃO DE EJA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA</p> <p>Conceitos da EJA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sua efetivação enquanto prática pedagógica - Resistência - angústias - incertezas - receio - medo do devir 	<p>De engajamento</p> <p>Da preocupação com alunos</p> <p>Da resistência</p> <p>De quem desafia e desconfia</p>	<p>Diferença entre EJA e Supletivo</p> <p>O que é EJA</p>
<p>PREOCUPAÇÃO COM OS REGISTROS E ASPECTOS LEGAIS</p> <p>Inserção e adequação da EJA aos documentos legais</p> <ul style="list-style-type: none"> - insatisfações - instabilidades - indefinições - conflitos <p>Afirmação do campo legal</p>	<p>De quem busca a adequação administrativa</p> <p>Da resistência</p>	<p>Como adequar-se ao administrativo</p> <p>Sobre a nova burocracia que se “anuncia”</p>

Quadro síntese - Análises de 2002

SENTIDOS	LUGAR: POSIÇÃO DOS PROFESSORES	QUER SABER
<p>PREOCUPAÇÃO COM A BUROCRACIA</p> <p>Busca pela explicitação do campo legal</p> <p>- resistência, dúvida, indignação</p> <p>- medo das incertezas</p>	<p>Do professor como funcionário público: metódico, prudente e disciplinado</p> <p>Da Resistência: de quem utiliza o discurso da burocracia como forma de resistência à mudança</p> <p>Do poder institucional, pela burocracia</p>	<p>Como adequar os documentos da EJA</p>

Quadro síntese - Análises de 2003

SENTIDOS	LUGAR: POSIÇÃO DOS PROFESSORES	QUER SABER
<p>PREOCUPAÇÃO COM OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS E SENTIDOS DO COMO FAZER</p> <p>Chamada ao coletivo para que reveja o fazer</p> <p>Pedido de atenção</p> <p>Denúncia</p> <p>Sentidos da condição do ser professor</p> <p>Preocupação com os alunos</p> <p>Chamada à reflexão, revisão de valores</p> <p>Sentimento de incômodo diante de pré-conceitos</p>	<p>De aprendente, de quem tem dúvidas</p> <p>De quem ensina</p> <p>De quem tem saberes para estar ali</p> <p>De professor, enquanto profissional</p> <p>De quem está preocupado com a sua atuação</p> <p>De incertezas</p> <p>De educador</p> <p>De quem sabe o que quer e conhece o seu lugar: tem uma preocupação com os objetivos da EJA</p>	<p>Sobre os processos pedagógicos</p> <p>Como fazer</p>

Quadro síntese - Análises de 2004

<i>SENTIDOS</i>	<i>LUGAR: POSIÇÃO DOS PROFESSORES</i>	<i>QUER SABER</i>
<p>PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO</p> <p>Própria formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuada - Acadêmica <p>Formação dos colegas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desacomodamento - Descontentamento da não participação dos colegas nas reuniões -Pela falta de formação inicial na EJA <p>Direito à educação e à formação inicial e continuada</p> <p>Importância da formação continuada</p>	<p>De quem faz a reflexão sobre os processos pedagógicos que desenvolve</p> <p>De quem vê a EJA como uma especialidade</p>	<p>Sobre a formação do educador de EJA</p> <p>Sobre a continuidade dos estudos</p> <p>Sobre referenciais teóricos</p>
<p>PREOCUPAÇÃO COM AS PROPOSTAS</p> <p>Conflitos e dificuldades nas relações professor-professor</p> <p>Conflitos de idéias, posicionamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepção de educação -Concepção de EJA -Concepção de currículo <p>Conflitos de poder</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre sujeitos - Entre as disciplinas <p>Conflitos e dificuldades nas relações professor-aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com relação aos avanços 	<p>De quem sabe, conhece</p> <p>Domina referenciais</p> <p>De quem vê a EJA como uma especialidade</p> <p>De quem está aberto ao novo</p> <p>De quem tem dúvidas, deseja aprender</p> <p>De quem assume posicionamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Político -Ideológico -Concepções -referenciais <p>Do professor como pesquisador</p>	<p>Como resolver, lidar com os conflitos</p> <p>Como desenvolver as propostas de EJA de forma viável</p>

Lançando um olhar sobre as análises realizadas, tendo como referência os pronunciamentos dos professores em seus contextos, envolvendo os anos de sua produção, é necessário algumas considerações.

De um modo geral, encontramos os mesmos constantemente trazendo à discussão os seus saberes, suas experiências. Esses saberes, ora efeitos de um movimento de busca pela qualificação e ora referenciados a fatos do vivido, por vezes, se tornam incertos, duvidosos, nos confrontos com as realidades, complexidades das relações pedagógicas e das especificidades dos contextos da EJA.

O mundo da vida e do trabalho dos professores, assim como dizemos em relação aos alunos, também são as temáticas dos grandes debates das formações, envolvendo relações, direitos, deveres, necessidades, engajamentos e qualificação amplamente traduzidos em sentidos diversos que não se cansam em “com e fundir” com os sentimentos, até porque, inseparáveis. Deste movimento emanam os incomodamentos, as angústias, indignações e medos, bastante presentes nos questionamentos.

Os sentidos do “como fazer”, que surgem num *continuum* nas análises, assim como os sentidos que se expressam como conflitos entre as diferentes concepções de supletivo e EJA, se configuram de diferentes modos, portando desejos e necessidades específicas. Com o passar do tempo, embora presentes, constituíram-se em novos acontecimentos lingüísticos, demonstrando sentidos de maior engajamento com as posições assumidas e lugares ocupados pelos professores, nesses processos da EJA.

No início esse “como fazer” aparece como preocupação imediata com o fazer que surgia como uma constante, na emergência dos dizeres dos professores, de diferentes formas. Aos poucos foram produzindo sentidos diferentes, portando desejos e necessidades como as de abertura a um outro lugar, a uma outra conversa, discussão de cunho metodológico a partir das vivências na EJA, preocupação com os alunos e com os conteúdos a ensinar.

O mesmo ocorre com os discursos que denunciam a não participação dos professores em alguns espaços e o constante querer saber sobre os processos pedagógicos, que se repetem e se re-inserem, como acontecimentos discursivos.

Já os sentidos do supletivo, em predominância nos dois primeiros anos de alguma forma, parecem perder a intensidade, em 2003 e 2004.

Como é possível observar, ainda em 2001 o professor, talvez pela pouca informação, queira amplamente saber: sobre as concepções, diferenças entre supletivo e EJA, os procedimentos pedagógicos, a legislação e as orientações administrativas. Neste momento, como impacto do primeiro momento, ele assume, principalmente, uma posição de resistência às mudanças portando sentidos e sentimentos de insatisfação, angústia, medos, incertezas indefinições.

Em 2002, ainda buscando resistir às mudanças, o professor, como funcionário público, prende-se ao discurso da burocracia: resistência, dúvida e indignação são sentidos que apontam aos sentir-se inseguro e de certo modo confuso diante da realidade com a qual se depara o professor, que o desestabiliza de seu lugar tradicional, neste período. Como adequar os documentos da EJA passa a ser o principal sentido em seu questionamento.

No período de 2003 os sentidos do como fazer, ocorrem, com intensidade. O professor quer saber sobre os processos pedagógicos; como

trabalhar, como fazer? Com essa intencionalidade, o professor oscila em diferentes lugares de dizer, que envolvem a imagem “de quem ensina”. Lugar de aprendente, ensinante, educador; do professor, enquanto um profissional. Nestas posições, tem saberes e preocupações com os objetivos da EJA.

Em 2004, os sentidos que emergem voltam-se à formação do educador e às propostas da EJA. Neste momento o professor assume o lugar de quem sabe, conhece, domina referenciais, tem dúvidas, deseja aprender, está aberto ao novo e assume posicionamentos. Aparece, neste período, a posição do professor pesquisador, conforme

Quadro síntese - Sentidos de 2001 a 2004

ANO	Sentidos	Posições	Querem Saber
2001	*Denúncia e crítica da não participação *Concepção de EJA e os desafios da prática *Preocupação com os registros e aspecto legal	Resistência às mudanças	*sobre as concepções, *diferenças entre supletivo e EJA, *procedimentos pedagógicos, *legislação e as orientações administrativas
2002	Burocracia	*Do professor como funcionário público *Resistência às mudanças	*Como adequar os documentos da EJA
2003	Sentidos do como fazer	aprendente, ensinante, educador; professor, enquanto profissional	processos pedagógicos; como trabalhar, como fazer?
2004	*formação do educador *propostas da EJA	sabe, domina referenciais, tem dúvidas, deseja aprender e assume posicionamentos. Professor pesquisador.	Formação de professores da EJA propostas

Pairando sobre as análises produzidas e conforme quadro acima, é possível observarmos que os sentidos, as posições e o que desejavam saber foi se modificando ao longo desses períodos. Pelo que se evidencia pela análise é que aos poucos, a posição enunciativa da EJA foi se constituindo, num primeiro momento, causando desconforto, desconfianças e incertezas.

Esta posição enunciativa, que foi se constituindo aos poucos, neste caso, ano a ano, reúne palavras e expressões que demarcam esse novo e especial lugar de dizer em que se constitui a Educação de Jovens e adultos, no período. Entre estas destaco: avanços, avanço em qualquer tempo, parecer descritivo, tempo do aluno, cotidiano no currículo, currículo no cotidiano, interdisciplinaridade, problemas da EJA, formação de jovens e adultos, tema gerador, conceito de EJA, formação do educador de EJA, proposta de EJA, proposta metodológica na EJA, Projeto político da EJA, proposta da EJA, ensino da EJA, níveis de conhecimento da EJA, sala de EJA.

Esse conjunto de enunciados que destaquei, embora bastante conhecidos irrompem uma cadeia de significação pré-construídas e presentes nos espaços do ensino supletivo, que vigoravam em nosso Estado, até 31 de dezembro de 2001.

Aos poucos, os discursos da EJA foram pedindo passagem no discurso pedagógico presente, provocando rupturas e uma série implicações já enunciadas. Ao mesmo tempo em que uma posição de resistência às mudanças por parte dos professores é evidenciada em 2001 e 2002, em 2003 e 2004, os sentidos produzidos demarcam sentidos de pertencimento, de identificação dos professores enquanto profissionais atuantes no campo da Educação de Jovens e Adultos.

7. SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: a EJA e a profissão docente

As aprendizagens que fui obtendo ao longo do processo dialógico que estabeleci com os professores da Educação de Jovens e Adultos me fizeram buscar compreender um pouco mais sobre estes sujeitos, enquanto profissionais. Deixar este capítulo para o final, então passou a ser uma necessidade para mim, pois tendo por base a minha convivência na EJA, à medida que essa tese foi se constituindo e as análises foram se configurando, abriram-se à minha narrativa as janelas dos trajetos percorridos.

Em busca desta configuração, destaco um movimento de investigação constante, visando à compreensão dos espaços de formação da EJA; espaços esses que geraram a minha formação pessoal.

Então, assumi o lugar do sujeito que busca ampliar o saber e, neste espaço, fui constituindo um arcabouço teórico, em diálogos vários, com múltiplas vozes. A partir deste entendimento, presentifico este acontecimento que passei a estabelecer, atualizando-o, aos estudos mais recentes.

Nesta perspectiva, passo a compreender que abordar a temática da formação de professores, a sua profissionalização, implica trazer à discussão alguns elementos com os quais passo a dialogar, ao abordar o sujeito-professor em suas diferentes dimensões, demarcadas no campo discursivo, por um discurso

pedagógico pré-determinante, porém constituído “por uma pluralidade de vozes que se cruzam em consonância e dissonância”. (Coracini, 1995, p.310).

Prestar atenção a essas diferentes vozes implica evidenciar uma discussão sobre o professor, enquanto sujeito de profissão⁸⁰, em sua subjetividade, enquanto ser adulto com suas características, mas, em particular, por sua especificidade: a Educação de Jovens e Adultos e as particularidades que o discurso pedagógico da EJA veiculam.

Nessa direção, neste subitem lanço um olhar sobre o contexto contemporâneo da formação de professores, sem separá-la pelos princípios que comporta, porém considerada em suas diferentes dimensões: a formação inicial, a formação continuada e em serviço, numa dimensão de reflexão e crítica.

Por formação inicial entendo a formação em nível superior de graduação, que compreende a formação em Pedagogia e as demais licenciaturas, além dos cursos autorizados na Modalidade Profissional de Magistério⁸¹. No caso da formação de professores para a área da EJA, ainda vale ressaltar, de acordo com Sant’Anna & Stramare (2001 p. 13):

A grande maioria dos cursos de licenciatura do país não oferece habilitação específica na área da Educação de Jovens e Adultos. Algumas poucas universidades propõem disciplinas, muitas, não obrigatórias, que versam sobre o tema, o que também se repete nos cursos de formação de magistério do ensino médio, cujas práticas se restringem à Educação Infantil.

⁸⁰ Termo tomado por empréstimo a partir dos estudos de Tardiff, 2002.

⁸¹ Conforme Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

Dentro deste quadro da realidade nacional, e no Rio Grande do Sul não é tão diferente, conforme resultados parciais da pesquisa coordenada por Soares (2008)⁸², cabe apontar a importância do desenvolvimento de programas e ações visando à formação inicial e continuada de educadores para atuarem na EJA. Se a formação inicial é quase inexistente ou não dá conta da demanda da EJA, o que encontro, na realidade, é uma formação continuada que acaba tendo que suprir as necessidades da formação inicial.

A esse respeito, Soares (2004 p. 27) traz contribuições:

[...] as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

Diante dessas constatações talvez se justifique a procura de educadores de diferentes áreas, que não atuam na EJA, para participarem em alguns destes eventos de formação nos quais tenho atuado. Quanto a esta formação continuada, que merece destaque, faço algumas considerações.

Busco em Boutinet (1997) elementos para a compreensão da base desse investimento nessa modalidade continuada de formação. Segundo o autor, a formação continuada passa por todo o processo educativo que envolve o sujeito, ao longo de sua vida e no campo da formação de adultos, mais especificamente, está relacionada ao conceito de educação e à concepção contemporânea de “ser adulto”.

⁸² Embora os resultados parciais da pesquisa de Soares apontem a existência de alguns cursos de Pedagogia com habilitação ou ênfase em Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, e eu não tenha conhecimento sobre outros estudos, nesta direção, é visível a “quase inexistência” desta formação nos cursos de Licenciatura para a Educação Básica, nas Universidades do Rio Grande do Sul.

Para Boutinet, a formação continuada se transformou nos últimos 30 anos, na França, tendo em vista as diferenciadas concepções de “ser adulto” que se cultivaram socialmente. Na década de 60, ela estava intensamente ligada à questão profissional, mas atualmente tenta responder ou fornecer uma resposta mais adequada a todas as questões existenciais. Para ele, os significados da educação de adultos mudaram ao longo dos tempos, pois houve um momento em que o adulto era medido, regulado, avaliado pelas duas outras idades da vida: a infância e a velhice. Aí entravam em jogo a vida produtiva do indivíduo: a vida ativa, a vida do trabalho, considerando-se o desenvolvimento industrial da década de 60. Concebia-se o adulto, então, por sua maturidade já adquirida e bem identificada.

De acordo com Boutinet (1997 p. 130), em oposição a essa visão voltada a uma teoria do desenvolvimento do ser adulto como já definido, acabado, pronto em sua formação e a partir dos trabalhos de Carl Rogers⁸³, nesse período, se cultivam os princípios de que todos os homens são passíveis à criatividade/criação, não importando a sua idade, e que a maturidade se constitui apenas em um estágio natural da vida humana.

Também sob esta perspectiva, Durand (1989) enfatiza que a fase adulta seria a possibilidade do exercício pleno da criatividade, desde que lhe sejam dadas as condições e se afastem os condicionamentos que “bloqueiam” o processo criativo no adulto, como a repetição e a rotina, a formalização rígida das atividades, entre outras questões.

Segundo Boutinet (1997 p. 132), “esse modelo de adulto, em perspectiva no que diz respeito às possibilidades para o contínuo aprender, ainda guarda do modelo precedente, sem dúvida, a idéia de permanência..., de uma

⁸³ Nota do autor: Rogers, Carl. Tornar-se Pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1978 e Liberdade para Aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

permanência dinâmica definida”; que impõe uma certa idéia de progresso no sentido de os seres humanos serem passíveis de formas diferenciadas de maturação, que nos remeteria à definição do ser adulto dentro de uma visão mais cultural, como propõem os estudos antropológicos.⁸⁴

É nesse contexto que surgem, de acordo com o autor, a educação e formação permanente/continuada⁸⁵, enquanto prática geral em diferentes contextos, para indicar que pretendem englobar não somente todos os indivíduos de uma mesma faixa etária, mas todas as faixas de idades.

Visando a esta educação de forma mais globalizada, este autor aponta, ainda, como definição das práticas mais atuais da formação continuada, àquela desenvolvida pela sociedade pós-industrial, onde o ser adulto se vê e se sente vulnerável pelas incertezas de toda a conjuntura atual, (da pós-modernidade), o que lhe colocaria numa certa posição de imaturidade, se confrontada com os modelos anteriores que o concebiam como sujeito já resolvido e determinado. Nessa concepção, o adulto deveria ser o sujeito sempre aberto às novas possibilidades de aprender, visto a sua incompletude, a rápida transformação do mundo, as relações sociais e o mundo do trabalho, em particular.

Diante deste contexto, diferentes ações e políticas específicas são desenvolvidas, visando compreender o sujeito adulto, com suas múltiplas possibilidades de aprendizagens. Como efeito desta perspectiva, são divulgados,

⁸⁴ Esses estudos nos revelam que a concepção cultural de adulto pode estar relacionada a diferentes rituais de passagem. Assim, o que define a maturidade do sujeito adulto pode ser sua inserção no mundo do trabalho ou uma gravidez, como exemplos.

⁸⁵ Segundo Boutinet, no contexto francês, educação continuada/permanente são semelhantes e quanto a isso, faço considerações, tendo em vista a realidade brasileira. Concordo com ele que a educação permanente, bem como a continuada, acontecem ao longo da vida e por isso, de alguma forma se assemelham. Porém, entendo a educação permanente muito mais voltada às situações educativas gerais que envolvem o sujeito ao longo da vida, em suas diversas relações. Vejo a educação continuada como intencional e especializada num ramo. Nessa perspectiva a educação continuada muitas vezes acontece direcionada à profissionalização. Tendo em vista esta discussão, e por compreender a formação enquanto processo educativo contínuo, referir-me-ei, à formação continuada de professores, e nesse sentido se enquadra a formação específica de professores para trabalhar na EJA.

durante os anos 60 e início dos anos 70, diferentes métodos e técnicas visando a formação do sujeito adulto, em seus diferentes níveis e assim, também em nossos contextos, diferentes processos de formação continuada⁸⁶ de professores são desenvolvidos.

Em oposição a essa concepção de formação respaldada pelo ensino de métodos e técnicas do como ensinar voltadas à educação continuada de professores, passo a refletir sobre os contextos da formação docente.

Entendendo a formação enquanto espaços contínuos para a reflexão dos professores, para que possam, ao analisar o seu fazer cotidiano em educação, refletir sobre si, o seu papel, suas teorias e repensar sobre as diversas possibilidades do fazer pedagógico voltado a EJA, busco complementação em Pinto (2003 p.113), que fala sobre a multiplicidade destes espaços na:

[...] via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leituras de periódicos especializados, etc.; e em via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social.

A esse pensamento, acrescentaria que os cursos, seminários, etc. só se justificam, de alguma forma, se conseguirem contribuir à reflexão contínua dos professores, analisando durante esse processo a si mesmos, em suas vozes manifestadas em suas práticas articuladas às suas realidades e às de seus alunos, suas necessidades, seus acertos, suas faltas... individuais e coletivas. Nesse sentido, os cursos e seminários não se constituiriam em “formação” se não estivessem estreitamente favorecendo a indagação.

Essa formação continuada dos professores de Jovens e Adultos também vem se efetivando, em serviço, no local e em horário de trabalho dos

⁸⁶ Conforme capítulo anterior, a Andragogia se constituía como elemento da política de formação nesse período, no Rio Grande do Sul.

professores, mas também fora dele, bem como descreve Pinto. A esse respeito, Perrenoud (2000) também traz contribuições. O autor discorre sobre uma formação contínua fora do estabelecimento escolar e uma formação contínua comum, no estabelecimento escolar, ambas sendo pensadas a partir do diálogo entre os profissionais da formação e os professores. A esse respeito explicita:

Nesse último nível, podem ser negociados não só recursos, períodos de formação, estatutos, mas também as orientações, as prioridades, os conteúdos e os procedimentos deveriam depender de uma elaboração cooperativa, de uma discussão compartilhada sobre a formação.(Perrenoud, 2000 p. 169)

Minha experiência tem revelado que essa forma permanente de participação dos professores nas decisões sobre os encontros continuados de formação tem sido muito profícuas. O engajamento destes parece acontecer, efetivamente quando os mesmos vivem a possibilidade de participação e de tomada de decisão sobre esses encontros, desde a sua organização inicial até as instâncias de análise sobre o fechamento de uma possível etapa, que os conduz ao processo seguinte de formação⁸⁷.

Explicitar e analisar a prática profissional em vigor passa a ser, segundo Perrenoud (Op. Cit), uma necessidade, para que o processo contínuo de formação possa produzir o movimento reflexivo. Porém, o desenvolvimento desse exercício não se constitui em tarefa fácil, já que, historicamente, a subjetividade dos professores têm sido afetada por diferentes movimentos.

⁸⁷ Em momento posterior a etapa de investigação desta tese, durante os anos de 2005, 2006 e 2007 desenvolvemos atividade de formação, na modalidade de Extensão, na UERGS em São Francisco de Paula, com professores da EJA da região que compreende os municípios da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (Serra e Campos de Cima da Serra) e nesta, com atuação de cerca de cem professores, mais efetivamente em 2007, todo o processo foi pensado e organizado, de modo a atender os princípios presentes na história da EJA, quais sejam: a forma dialógica e participativa em todas as etapas, inserindo a responsabilização de cada escola e município em diferentes momentos de apresentação de trabalhos, relatos de experiência e aprofundamentos teóricos.

Desde o século passado, os especialistas têm se esforçado em compreender os processos educacionais, buscando encontrar possibilidades, na relação ensino-aprendizagem, de contribuir com a qualidade da educação. Nesta busca incessante, estes têm voltado o olhar para o ensino em sua racionalidade, buscando desenvolver e compreender suas técnicas e métodos. Como efeito deste movimento, a literatura científica produzida nos últimos anos tem contribuído para um distanciamento entre teoria e prática, já que ao lançar um olhar sobre a dimensão técnica da ação pedagógica, a profissão docente tem sido reduzida a um conjunto de competências e habilidades para o ensinar.

Pérez-Gómez (1995 p.96) nos fala sobre as imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula. Entre essas imagens o autor dá destaque às que veiculam e inscrevem o professor como técnico-especialista e/ou como prático-autônomo.

Seguindo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional docente passa a ser, sobretudo, “instrumental e dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e de técnicas científicas.”

Nessa lógica, a prática se define no contexto escolar através da aplicação de normas e de técnicas derivadas do conhecimento científico, constituindo-se em cenário adequado à formação e desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes profissionais, pelos professores. Por isso muitas vezes, alega o autor, em cursos de formação de professores, a prática, compreendida como estágio curricular, fica restrita à etapa final do currículo. Formação, assim, é entendida como processo de preparação para a compreensão do funcionamento das regras e das técnicas do mundo de sala de aula, pelo

desenvolvimento de competências profissionais exigidas, visando a uma eficaz aplicação.

Esse modo de pensar a formação dos professores não dá conta da complexidade cotidiana da prática docente, permeada por singularidades, instabilidades, incertezas e conflitos de valores diversos.

Também há de considerar-se que o profissional docente, tal como o entendemos hoje em sua carreira, constituiu-se enquanto um sujeito de profissão, também a partir da intervenção do Estado, que tutelou o ensino, em substituição à Igreja.

Ao tutelar o ensino em sua visão burocrática e centralizadora, o Estado investiu na figura do professor, o seu controle sobre a formação docente.

A partir desta perspectiva, Nóvoa (1995), ao referir-se ao processo de profissionalização docente em Portugal, afirma que a formação contínua de professores “tende a articular-se, em primeira linha, com os objetivos do sistema”, que nomeadamente propõe mudanças através de diferentes reformas.

Segundo Nóvoa, esta visão que afeta diretamente o professor, em sua formação “é inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas”. (1995 p. 22)

Esta política reformadora do estado da qual nos fala Nóvoa é a responsável pela separação entre “os atores e os decisores”, produzindo sentidos que se cristalizam por perspectivas conformistas e por orientações eminentemente técnicas voltadas ao professorado. A esse respeito afirma o autor:

Prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar

autonomamente, administrar os saberes e os princípios deontológicos de referência: uns e outros têm de lhes ser impostos do exterior o que acentua a subordinação da profissão docente. (p.22)

Essa separação entre concepção e execução produz a legitimação da necessidade de intervenção dos especialistas científicos e acentua a característica técnica do trabalho dos professores, provocando uma “degradação do seu estatuto” e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional.

Em posição semelhante, Geraldi (1997) reflete sobre as identidades do professor atreladas às especificidades do “trabalho de ensino”. Alicerçadas na bipolarização entre o trabalho científico (de construção do conhecimento) e o trabalho de ensino (de transmissão do conhecimento), as identidades dos professores também encontram-se afetadas. Remetendo-se à História da Educação, o autor relembra que nas escolas de sábios dos séculos XIV e XV, o produtor de conhecimento também ensinava. A este respeito, o autor (p.86) afirma:

Nestas, o professor pago ou não por seus alunos, pela comunidade ou sustentado pela abadia, se caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimentos, produtor de um saber, de uma reflexão. E como tal fala sobre este saber (a discípulos ou mesmo) seguidores.

A separação entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento, como efeito das relações mercantilistas e da divisão social do trabalho, acarretará o surgimento de uma outra identidade: “a do mestre que já não se constitui pelo saber que produz, mas por um saber produzido que ele transmite”. Esse distanciamento da produção do conhecimento, de acordo com Geraldi, coloca o professor na condição de quem necessita estar sempre buscando as novidades científicas em sua área de especificidade, necessitando de um processo contínuo de

acompanhamento destas mudanças e de atualização. Nesse sentido, “o professor sempre emerge como categoria sob o signo da desatualização”.

E continua (Op. Cit. p.88):

De outro lado há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimentos. [...] Articular um e outro eixo não é trabalho sem produto. É nesta articulação que se constrói o conteúdo de ensino.

Dessa forma, o resultado do trabalho científico transforma-se em conteúdo que precisa ser transmitido e cristaliza-se em listas de programas. As necessidades de encontrar formas “com certas facilidades” de transmissão consolidam-se pela parafernália didática, que vai do livro didático aos, também atuais recursos de informática, tv, vídeo, etc, produzindo efeitos adversos, como uma maior sofisticação da produção de material didático e as facilidades de sua divulgação, alterando radicalmente as condições de trabalho dos professores. Esta mesma tecnologia que facilita, em alguns aspectos, o cotidiano dos professores, também diminui responsabilidades sobre a definição dos conteúdos do ensino, bem como aponta Geraldi (Op. Cit. p.95):

Permitiu elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aulas semanais, em diferentes níveis de ensino); diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais do trabalho manual e este, como se sabe, em nossa sociedade, sempre foi mal remunerado); contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade, etc. Some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o “desprestígio” social da profissão.

Diante desse quadro encontram-se muitos professores, atualmente, sujeitos a uma política de formação que os têm limitado em seu ser, saber e fazer.

Reduzir os saberes dos professores a sua competência técnica implica, então, muitas vezes, a redução da formação em suas diferentes dimensões, a saberes procedimentais e instrumentais. Porém, ao lançar o olhar para o professor em seu trabalho docente e à sua condição, são possíveis, ainda, outras considerações, embora este contexto os insira numa rede de situações que propiciam sentidos de “mal-estar” e “desprestígio na” profissão. Bonafé (2004) nos fala sobre uma crise na identidade docente, que tem imobilizado os professores, relegando esta crise a uma série de fatores que envolvem a profissão, as políticas públicas, inserindo a formação de professores e os aspectos das rotinas na escola.

Sob o enfoque do “mal estar” docente FISS (2008 p.14) considera que esse “constitui-se como um lugar extremamente paradoxal”, à medida que “ tanto pode sufocar quanto gestar um projeto pedagógico.” Refere-se, a partir das pesquisas de mestrado e doutorado, nas quais examinou com profundidade as condições em que os professores de uma escola pública estadual produzem sentidos identitários – heterogêneos e múltiplos – que os sentidos de “degeneração da prática docente” coexistem também com os “de responsabilidade e de resistência possível” , sendo esse o lugar de “autoria” que pode ocupar o professor.

Este sujeito que também ocupa esse lugar de “autoria” e constituído por múltiplas vozes, é um ser docente. Voltar-se às questões que envolvem esse ser, enquanto sujeito-profissão-professor requer que o compreendamos, em sua complexidade, também enquanto pessoa, que traz em si diferentes caracteres antagônicos. Segundo Morin (2000, p.59), nos constituímos, de modo bipolarizado, por diferentes características:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas idéias, mas que duvida dos deuses e critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras.

Segundo o autor, este sujeito complexo é produzido por uma racionalidade definida socialmente, mas também é constituído por afetividade, imaginário, ludicidade, amor e poesia. “Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega [...]”. À educação do futuro, de acordo com Morin, caberá então, desvelar os sentidos multifacetados do humano e da espécie humana, em seu “destino individual, social, histórico, todos entrelaçados e inseparáveis”. (2000 p.58).

Esta abordagem de Morin me remete a Garcia e Alves (2002, p.116) quando refletem sobre a formação da professora enquanto pesquisadora. A esse respeito, falando sobre si mesmas, confidenciam:

A gente é melhor professora não só porque estudou, mas porque viveu essas oportunidades de se emocionar e deixar a emoção transbordar, aparecer sem esconder, sem precisar se mostrar neutra por ter sido ensinada a ter vergonha de se emocionar. Não tem de ser neutra, tem é que se deixar encharcar de emoção para poder ter mais sensibilidade com os alunos e alunas, a fim de melhor compreender o seu compreender.

Para ambas, são momentos como estes que contribuem para que algumas professoras aprendam com seus alunos e, em contrapartida, em busca de

alternativas para a melhor aprendizagem destes, se modificarem, conforme apontam abaixo:

Muda o seu olhar, o seu escutar, o seu tocar, o seu provar, o seu cheirar; elas mobilizam todos os seus sentidos e os seus conhecimentos teórico-práticos para melhor compreender o que agora lhes parece tão complexo. É como se elas se tornassem um radar que tenta captar a realidade com a qual se deparam. Garcia e Alves (2002 p.117).

Desta forma nos cabe reconhecer esta complexidade que envolve o sujeito-professor em seu ser e fazer, para além da racionalidade técnica. A esse respeito, Nóvoa (1992) aborda a necessidade do reconhecimento da profissão docente, evocando a necessidade de um aprofundamento das pesquisas frente aos percursos profissionais dos professores, de modo que os mesmos possam perceber e refletir sobre esses “percursos profissionais, sobre o modo como sentem a articulação entre o pessoal e o profissional, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da vida”. Nessa perspectiva, continua:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (Nóvoa, 1992 p. 9)

Desta forma o autor chama a atenção às pesquisas educacionais, para que passem a compreender a complexidade da profissão docente, recolocando “os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação”,

reconhecendo que no profissional da educação está a pessoa do professor, com sua identidade. A esse respeito (Op. Cit. p.16) afirma o autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de luta e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Essa construção envolve um processo complexo e dinâmico, por compreender os sujeitos em sua história. Por isso, segundo o autor, os eventos de formação necessitam da continuidade e de diferentes tempos: “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p.16).

Nessa perspectiva é preciso que as atividades de formação possam vislumbrar o sujeito-professor, com “suas crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os professores processam esses conhecimentos e informações”. A esse respeito, Tardiff (2002, p.242) aprofunda:

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Esse pensamento me faz lembrar do que propõe Schön (1995). Ele reafirma a necessidade da compreensão de que a prática cotidiana dos professores é constituída por diferentes possibilidades do processo de reflexão-ação e salienta a

necessidade de abrangermos, no processo de formação docente, o professor enquanto um profissional reflexivo.

Esta compreensão também se faz presente no trabalho proposto por Pérez Gómez (1995 p.103). Ao abordar a racionalidade prática do professor, tendo em vista as situações complexas do cotidiano que o coloca, o tempo todo numa posição reflexiva na ação viva da sala de aula, o autor salienta:

O conhecimento acadêmico teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Esses dizeres me fazem refletir, pois a convivência em diferentes processos de formação inicial e continuada que participo e também nas análises das perguntas que contemplam esta tese, me levam a perceber os professores em constante exercício reflexivo, buscando a significação do conhecimento acadêmico-científico ao que vivenciam, na Educação de Jovens e Adultos. Esta forma de ver e pensar os espaços de formação com os professores da EJA também nos remete, enquanto formadores, a esse exercício reflexivo na articulação prática-teoria.

Ao mesmo tempo, passo a compreender que os sentidos que envolvem os sujeitos e a profissão se mesclam, nas formações, evidenciando a constituição subjetiva dos sujeitos envolvidos.

Por isso, o fazer pedagógico desencadeado nesses espaços necessitam de um movimento de escuta, constante. Desta forma, vislumbro a necessidade de considerar que o processo de formação inicial e continuada de

professores da EJA deva estar respaldada pelos princípios da Educação de Jovens e Adultos, bem como apontam Dresch (2001) e Sant'Anna & Stramare (2000), em publicações locais. E entre estes há disposição para o diálogo, a construção coletiva, o reconhecimento dos saberes e das experiências, a necessidade da pesquisa, a flexibilidade, que merecem destaque. Esses princípios se constituem, ao meu ver, nos saberes necessários à formação dos professores da EJA e fazem parte das aprendizagens que objetivamos dessa história, que não pode ser esquecida, como nos alerta Arroyo (2005).

Nesta perspectiva, nós que formamos professores precisamos ter cuidado na EJA por aquilo que a mesma significa e à Educação que comporta, evitando confundi-la, reduzi-la ao ensino, como a mesma se apresentava no supletivo e muito menos, com escolarização, como vem discutindo Dresch (2000) e Arroyo (2006). Este “E” de educação amplia o conceito ao campo desta Educação em diferentes espaços, ao longo de toda a vida e por diferentes formas, tendo por base as vivências dos sujeitos e o mundo do trabalho. A esse respeito Dayrell (2006) contribui:

Nesta perspectiva, ao referir-se à “educação” está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, não se reduzindo à escolarização, à transmissão dos conteúdos, mas dizendo respeito aos processos mais amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou muito claro Paulo Freire.

Se este “E” amplia os conceitos da EJA, também necessita atuar nos sentidos da formação dos professores, ampliando-a, a partir dos princípios por ela historicamente constituídos. Nesta perspectiva, a pergunta tende a materializar-se

nesses espaços, a fim de poder despertar e provocar a “curiosidade epistemológica” dos professores, assim como nos fala Freire (1997, p.97):

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer .

Além disto, não podemos desconsiderar a pergunta mexendo com o sujeito como um todo, constituindo a sua subjetividade, pelos sentidos que produz. Parafrazeando Nóvoa (1992), não podemos esquecer que o professor é a pessoa e a pessoa fala no professor.

Desta forma, o ato de perguntar constitui-se num importante e essencial lugar, nas formações.

8 PALAVRAS FINAIS

Os sentidos da formação dos professores da EJA apontam à constituição histórica da memória discursiva dessa área educacional. Demarcam-se assim sentidos diversos, desde aqueles mais arraigados à tradição da educação escolarizada, que forçam a manter as práticas educativas fundadas numa racionalidade técnica e instrumental, instituída ao longo dos tempos; emergem sentidos de referência ao ensino supletivo, com a de disseminação de métodos e técnicas do ensinar; destacam-se vozes marcantes de alguns princípios da Educação Popular nas experiências escolarizadas da EJA, nos discursos dos professores. De algum modo esses sentidos manifestos e em confronto, como efeitos da relação da língua com a memória e a história, movimentados pelos sujeitos que dão sentido à EJA, insurgem nas perguntas dos professores da EJA, conforme observamos ao longo das análises.

Nesse contexto, então, o desenvolvimento dessa pesquisa se constituiu, a meu ver, num importante exercício realizado. As atividades de formação docente representaram um espaço rico à visualização das possibilidades de mudanças no modo de significação da EJA pelo professor que nela atua e pelos formadores em suas ações também, e isso, em sua amplitude, nos remete ao Estado, à história, à

memória, às políticas, à escola, aos alunos, ao administrativo, aos processos pedagógicos, enfim, nas múltiplas vozes que propõem, definem, reclamam e assim concretizam uma figura e uma face da Educação de Jovens e Adultos, no movimento móvel de identificação e interpretação dos sujeitos.

Dessa forma, o lugar da pergunta surgiu, então, como essencial durante os processos de formação. Reitero que, de forma alguma não pretendo defender a necessidade da constituição de um espaço para a pergunta nas formações, de modo rotineiro, como a “hora da pergunta”. Também não tenho a pretensão nesse espaço de protagonizar a instituição de uma Pedagogia da Pergunta, como evidenciavam Freire e Faundez (1985).

O que proponho, é que possamos compreender os espaços de formação de professores da EJA, por seus princípios, como essencialmente dialógico, em sua lógica de ser e sua ética de existir. Nessa perspectiva, esses se consolidam no coletivo das relações, mediante escuta, participação, construção coletiva.

A prática educativa que venho desenvolvendo com os professores, por entender que para formar-se é necessária a constituição de um processo reflexivo constante, tem buscado sentidos de existir, a partir desses princípios e a pergunta, nesses contextos, tem sido importante ao longo dos encontros de formação.

Porém, os recortes discursivos analisados nessa tese representam apenas alguns desses momentos, suscitando que esses sujeitos pudessem manifestar-se com liberdade para tal, o que fez com que liberassem também os seus sentimentos e emoções. Tornou-se importante o incentivo dado a que os sujeitos formulassem, materializassem o seu discurso. Assim, uma série de sentimentos e sensibilidades emergiram nestas perguntas: desejos, emoções, insatisfações, crenças articuladas aos saberes, desejos e experiências que veicularam, em conflitos, nas relações

entre a pessoa e o professor, enquanto profissional diante do novo, o diferente, o devir que os caracterizariam como profissionais da EJA.

Ao mesmo tempo em que eu ia efetivando as análises que geram estas palavras finais, fui trazendo à consciência múltiplos aspectos referentes aos sentidos e sentimentos, que passaram despercebidos no momento da formação, mas que foram expressos pelos professores: o que eu não vi, percebi e conseqüentemente o que deixei de problematizar ou o que poderia ter motivado de outro modo, ou ainda, o que poderia ter feito diferente.

Eu estava intimamente implicada nesse processo e, por isso, pensar, escrever e analisar as perguntas dos professores, nesta tese, me fez retomar fatos e eventos à lembrança: reavivar o que significou e repensar o futuro.

Talvez uma das riquezas no campo pessoal tenha sido exatamente essa: a possibilidade do reencontro com a minha/nossa memória histórica. Nesse movimento eu pude rememorar o como eu me inscrevi, e passei também a escrever, a história da EJA nestes espaços vivenciados, no Rio Grande do Sul. A história mais recente, é claro, mas que já carrega um tempo de quinze anos de jornada.

Esse movimento reflexivo revelou-me aspectos do “quanto e do como” eu fui me constituindo nas relações, “enquanto profissional diante do novo, o diferente, o devir, que me caracterizariam como professora – formadora; numa profissional da EJA.

Esse foi também o meu processo de subjetivação: eu, me profissionalizando; eu, aprendendo com o outro e buscando o que precisava saber para poder atuar naquele e em outros momentos. Eu, com os meus medos. Medos históricos – medo de ter medo, medo do outro, do diferente, de não pertencer, de não compreender e

de não me sentir útil, por vezes. Eu me constituindo no diálogo com a EJA, com a formação e com a política da formação.

Eu, sendo, me constituindo pessoa/professora/formadora de professores na posição enunciativa da EJA...e por que já não dizer, eu buscando, desejando, porque educadora, formar educadores de EJA?

Nesta tese sou eu, falando, interpretando, sentindo, perguntando, relatando, refletindo e me emocionando, enfim.

A partir dela eu me passo a ver e conhecer e passo a ver e conhecer um pouco mais o professor da EJA, também, em seu processo de subjetivação.

Assim, o lugar da pergunta, nesse contexto, passa a ser o lugar de onde falamos, ocupamos e produzimos deslocamentos.

O lugar em que nós, professores, nos reconhecemos e identificamos. O lugar de onde vemos, nos vimos e por vezes percebemos e somos percebidos, quando possibilitada a reflexão.

Aos poucos nos constituímos num lugar, numa posição enunciativa de EJA, como pudemos evidenciar pelos sentidos produzidos nesta tese. Estamos constituindo uma memória coletiva para nos vermos como professores/profissionais do campo da EJA nos múltiplos espaços em que atuamos e nos identificarmos como tal.

Dessa forma, no ponto de vista discursivo, a EJA, enquanto campo de direitos e, por “vir pedindo passagem” no discurso pedagógico vigente, busca consolidar-se nas escolas e nas universidades.

O que fica deste trabalho é, ainda, o quanto me sinto afetada, implicada por esse processo em que me propus refletir também como sujeito pesquisadora e como alguém que escuta e tem muito a aprender.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, Pierre. **Memória e produção discursiva do sentido**. In: Papel da Memória. Campinas, SP: pontes.1999.

AGUIAR, Raimundo Helvécio. **Educação de Jovens e Adultos, movimentos sociais e políticas públicas: elementos para uma nova conversa**. Sita Mara Lopes Sant'Anna (org) Aprendendo com Jovens e Adultos: revista do NIEPE-EJA, Porto Alegre: Grafica da UFRGS, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. Ver. E atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES et al. (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

ATHAYDE Jr. Mário. Articular vozes. **Deslocar sentidos.** O ensino da Língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores. UNICAMP. Tese de Doutorado. 2006.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.19;jul/dez.1990.

AZEVEDO, José Clóvis. A escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: AZEVEDO et al. (org.) **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

BAILEY, Michel et LANDIM, Leilah. **Agências internacionais não governamentais de desenvolvimento atuando no Brasil:** cadastro. Rio de Janeiro: Oxfam, 1995.

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação.** In: Cadernos da ANPED Nº 5. Caxambu, 1993.

BECHARA, Evanildo. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** São Paulo: 2003

BEISEGUEL, Celso de Rui. **Cultura do Povo e Educação Popular**. In Valle, E. e Queiróz, J. (orgs.). Cortez e Moraes, EDUC, S.P., 1979.

BONAFÉ, Jaume Matínez. **Crisis de la identidad profesional y sujeto docente**. Educação & Realidade. Educação de Jovens e Adultos, letramento e formação de professores. V.29 n.2 (JUL/DEZ.).2004.

BOUTINET, Jean Pierre. Metamorphose de lavie adulte et incidences sur les metodologiaes de la formation. **Education Permanente**, no. 132, décembre, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educar: ousar utopias**. Escritos Abreviados. Série Cultura e educação. 2007. www.pde.pr.com .br

_____. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense,1985.

_____. **Pesquisa Participante**. São Paulo. Brasiliense, 1986

BRANDÃO, Helena. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. BRAIT, Beth. (org.) **Estudos Enunciativos no Brasil** histórias e perspectivas. São Paulo: Pontes, 2001.

BRASIL. Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: 23 dez. 1996.

_____ . **Parecer 11, de 10 de maio de 2000**, do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

_____ . **Resolução 01 de 05 de julho de 2000**, do Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

_____ . **Parecer 669 de 1972**, do Conselho Federal de Educação. Estabelece as Diretrizes da Educação Supletiva Brasileira.

CAMINI, Lúcia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços**. universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGEDU, 2005

CASTILHO, Maria Fátima. Ser professora: efeitos de sentido. In: Práticas Discursivas. Aracy Pereira e Regina Varini Mutti.(Orgs.) Pelotas, EDUCAT. 2008.

COMERLATO, Denise Maria. Dimensões teórico-metodológicas na prática educativa com adultos trabalhadores. In: COMERLATO, Denise; SANT'ANNA, Sita Mara. (Org.) **Aprendendo com jovens e adultos**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12 ed. Rio de Janeiro: Ática, 2001.

CORACINI, Maria José. **A aula de línguas e as formas de silenciamento**. In: O Jogo Discursivo na sala de Aula. São Paulo: Pontes, 1995.

CUNHA, Celso. **Gramática moderna**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S/A, 1970.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES et al. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAVALLON, Jean. **A imagem, uma arte da memória?** In: Papel da Memória. Campina, SP: Pontes, 1999.

DELORENZO Neto, Antônio. Disfunção da organização burocrática. In: DERLORENZO NETO, Antônio. **Sociologia aplicada à administração**: sociologia das organizações. 7.ed., São Paulo: Atlas, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Cadernos CEDES, ano XXI, nº 55, Novembro de 2001.

_____. Maria Clara & Haddad, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Maio-agosto, 2000.

_____. Maria Clara. **Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Formação de educadores de jovens e adultos. Leôncio Soares (Organizador) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DORNELLES, Malvina do Amaral. **O Mobral como política pública**: a institucionalização do analfabetismo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 1990. Dissertação de Mestrado.

DRESCH, Nelton. **A formação contínua de professores para o Ensino Fundamental regular noturno de jovens e adultos na escola GM: ações, tensões e contradições de uma política pública municipal.** 2001. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **A formação continuada de educadores para EJA.** IN: XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. CD.

_____. **O SEJA, só uma escolarização?** Jornada de verão:conhecendo e discutindo a rede municipal de ensino. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Lia Scholze (Org.), 2001, p. 82-91.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário.** Lisboa: Editorial Presença, 1989.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma memória contemporânea. Jane Paiva, Maria M. Machado e Timothy Ireland (Orgs.). Brasília, UNESCO/MEC, 2004.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história:** os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação dos direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: Educação de Jovens e Adultos. Inês B. de Oliveira e Jane Paiva (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Territórios incertos:** os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual. (2003) Tese Doutorado. Programa de Pós

Graduação em Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____ & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUCHS, C; PÊCHEUX, Michel. A propósito de uma análise automática de discurso: atualização e perspectivas. Trad. Por CUNHA, P. IN: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. P. 163-252.

GADET, F; HAK, T. Análise de discurso: três épocas. Trad. Por J. A. ROMUALDO . In: **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. P. 311-318.

GARCIA, Regina & ALVES, Nilda. **Conversa sobre pesquisa**. In. Professora Pesquisadora. Maria Teresa Estéban & Edviges Zaccur. RJ: DP&A, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Os compromissos de Jomtien**: estado e sociedade civil. In: Seminário Nacional sobre educação para todos – Avaliação EAFA 2000. Brasília, MEC-INEP, 1999. Mimeo.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada**: distintos olhares se entre-cruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

LUNARDI, Flávio. **Educação e televisão**: a produção de sentidos num programa de auditório. 2005. Dissertação (Mestrado). Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

LUDOJOSKI, Roque. **Andragogia o educación del adulto**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1972.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. RJ: Vozes, 1996.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização e contexto: refletindo sobre aspectos históricos, políticos e pedagógicos. **Espaço Pedagógico**, v.5, n.1, 1998.

_____. **EJA como política pública local**: atores sociais e novas possibilidades educativas. Educação & Realidade. Educação de Jovens e Adultos, letramento e formação de professores. V.29 n.2 (JUL/DEZ.).2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Silva e Jeanne Sawaya. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MUTTI, Regina Maria Varini. **Memória no discurso pedagógico**: In: Análise do discurso no Brasil; mapeando conceitos, confrontando limites. Maria Cristina Ferreira & Freda Indurski. (Orgs.) . São Paulo: Claraluz, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Trad. CASEIRO, M. & FERREIRA, M. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Pontes, 1999.

_____. **Interpretação**: a autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise de Discurso**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Jane. **Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a educação de jovens e adultos na Faculdade de educação da Universidade do estado do Rio de Janeiro**. In: SOARES, Leôncio.(Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. BH: Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

_____.Jane. **Educação de jovens e adultos**: questões atuais em cenário de mudança. Jane Paiva e Inês de Oliveira. (Orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi Campinas: Pontes, 1997.

_____ Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. (Trad. José Nunes) Campinas: Pontes, 1999. P. 49-57.

_____ **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: UNICAMP, 1995.

PÉREZ- GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática. 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico de educação de jovens e adultos**, em busca da unidade perdida: as totalidades do conhecimento. n. 9, 1996.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da Autonomia**: uma análise da assistência técnico-pedagógica a agricultores assentados. Trabalho e educação, n.08, Belo Horizonte – UFMG, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno Pedagógico**: políticas públicas da educação de jovens e adultos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno Pedagógico**: políticas públicas da educação de jovens e adultos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 137**, de 1978. O Ensino Supletivo no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1978.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.774**, 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999.

_____ Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 250**, de 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999.

_____ Secretaria Estadual de Educação. **Andragogia**, novo caminho na educação de adultos. Nilza Buzzanelo e Mariana Rath (Org.). Porto Alegre, 1979.

ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes. 1978.

_____ Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

ROSA, Pradelino. **A estrutura lingüística do diálogo**. Porto Alegre: Sul Brasileira, 1970.

SAUL, ANA MARIA. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2001.

SANT´ANNA, Sita Mara Lopes . **O ensino da língua materna para jovens e adultos trabalhadores**: a busca de novos sentidos. 2000. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

_____ & STRAMARE, Odilon. Uma retomada sobre a educação de jovens e adultos Sita Mara Lopes Sant´Anna (Org.) **Aprendendo com Jovens e Adultos**: revista do NIEPE-EJA, Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2000.

SILVA, José Barbosa. **Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA.** Formação de educadores de jovens e adultos. Leôncio Soares (Organizador) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Leôncio José Gomes. Do direito à educação à formação do educador de Jovens e Adultos. In. SOARES, Leôncio et al. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Leôncio José Gomes. **O educador de jovens e adultos;** um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de pedagogia do país. IN: XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. CD.

_____. Leôncio José Gomes. **A formação inicial do educador de jovens e adultos.** Educação & Realidade. Educação de Jovens e Adultos, letramento e formação de professores. V.29 n.2 (JUL/DEZ.).2004.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ainda além do medo:** filosofia e antropologia do preconceito. Porto Alegre: Dacasa, 2002.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VEIGA, Ilma Alencastro Passos. Projeto Político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2000.

WEBBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. Ed. Rio de Janeiro. LTC, 1982.