

Ensino Supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul

Supplementary education or EJA? Directions and prospects of continuing education of teachers of Rio Grande do Sul

Sita Mara Lopes Sant'Anna¹

Resumo: Este texto reflete sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação continuada dos professores. Apresenta pesquisa enfocando, principalmente, estudos de Análise de Discurso. A vigência do Ensino Supletivo no Brasil estabelece diálogo com um discurso que "pede passagem" às tradições e insere expressões específicas da EJA, que são evidenciadas nos processos formativos. Como efeito desse processo, a partir dos princípios da sua própria história, a EJA passa a ser o lugar no qual os professores se reconhecem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Supletivo; Docência na EJA; Formação Continuada de Professores; Análise de Discurso.

Abstract: This text reflects on the Youth and Adult Education (EJA) and continuing education of teachers. It presents a research focusing mainly on discourse analysis studies. The term of the Supplementary Education in Brazil, establishes dialogue with a speech that "asks passage" to the traditions and inserts specific expressions of adult education, as evidenced by the formation process. The effect of this process, from the principles of their own history, EJA becomes the place where teachers are recognized.

Keywords: Young and Adult Education; Supplementary Education; EJA Teaching; Teachers' Continuous Improvement; Discourse Analysis.

1. Introdução

Neste texto, destaco o movimento que relaciona diálogos construídos entre as teorias e as aprendizagens que obtive em diferentes espaços de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul. Esses espaços geraram também a minha formação, enquanto docente de EJA na Educação Superior, já que a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, instituição em que atuo, oferta um significativo conjunto de

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), campus de São Francisco de Paula.

componentes curriculares com abordagens de EJA em seu curso de Licenciatura em Pedagogia.²

De posse dessas aprendizagens, proponho, neste texto, a reflexão sobre a formação docente que, como efeito da história, constitui processos identitários múltiplos e que se revelam nos Discursos Pedagógicos instituídos, de um modo geral. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos institucionalizada nesse Estado, há pouco mais de dez anos, como Modalidade da Educação Básica Regular, por suas especificidades, apresenta, ainda, um insistente movimento de tensão entre os discursos vigentes do Ensino Supletivo e a EJA. Como efeito dessa relação de tensão, a carência de formação inicial com foco na EJA faz com que a formação continuada se constitua como inicial para muitos docentes. O professor que atua nessa modalidade, enquanto profissional da docência,³ além dos saberes da profissão, busca o entendimento sobre a sua condição no contexto educacional. Isso pois a interlocução discursiva dessa modalidade, nesse cenário, ainda mantém a presença dos discursos do Ensino Supletivo.

Assim, sob o olhar da pesquisa qualitativa em educação, e nas perspectivas da Análise de Discurso de Linha Francesa, principalmente encabeçada pelos estudos de Pêcheux (1997), analiso um conjunto de falas dos professores da EJA. Encontro nos discursos em circulação sentidos cristalizados, mas que, como acontecimento linguístico, demarcam em sua materialidade discursiva as tensões da existência da memória do supletivo na atualidade. Assim, tais falas revelam um constante conflito e desejo de pertencimento desses professores ao discurso educacional da Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, passo a entender que o professor que atua nesses contextos necessita que as universidades ofereçam, em todas as licenciaturas, uma formação inicial e também continuada, mediante currículos com carga horária significativa contemplando a Educação de Jovens e Adultos. Nessa mesma direção, faz-se necessário que os poderes públicos, com o apoio das instituições formadoras, responsabilizem-se por uma formação continuada na escola e fora dela, principalmente em

² Projeto político-pedagógico Pedagogia/2008 e 2014, vigentes nas Unidades Universitárias da UERGS, em Osório, São Francisco de Paula, Cruz Alta, São Luiz Gonzaga, Alegrete e Bagé.

³ A docência não se restringe à prática pedagógica da sala de aula, pois possui múltiplas dimensões, conforme aponta Dresch (2012). Por isso, a docência também abrange os campos da gestão educacional, das definições políticas que compreendem os rumos educacionais, dos direitos e deveres da profissão que orbitam múltiplos espaços e instâncias de luta, e também, das relações e do diálogo com a sociedade, o que pressupõe a pesquisa, a investigação constante, com foco em princípios éticos e valores com base nas culturas locais. Essas dimensões pressupõem múltiplas relações, saberes e interlocuções, envolvendo a escola consigo mesma, com as comunidades do entorno e com um projeto de sociedade mais amplo.

serviço, no local e no horário de trabalho dos professores, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil (1996).

A legislação nacional e Estadual representam, na memória discursiva dos professores, um importante efeito, já que por conta da legislação diversas políticas públicas de formação vêm constituindo esse cenário. Desta forma, somente mediante um processo contínuo e reflexivo de formação, que contemple as memórias das trajetórias da própria EJA, além dos aparatos legais e as demandas de seus professores, faz-se possível a constituição da Educação de Jovens e Adultos que se almeja no Rio Grande do Sul.

2. Na escola, do Supletivo à EJA: sentidos das proposições nos documentos legais

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).

De uma forma geral, o Ensino Supletivo envolvia, através da legislação, as funções de Suplência, Aprendizagem, Qualificação e Suprimento. Em qualquer uma dessas dimensões, esse ensino pressupunha sua estratégia de ação na forma de cursos ou exames. Os sentidos expressos por essa legislação evocavam que à "Suplência" cabia a função de "suprir uma escolarização", com o oferecimento de oportunidades de conclusão do ensino de 1º e 2º graus pelo adulto, no sistema educacional, em tempo reduzido ao ensino regular. Ainda, no sistema escolar, poderia haver 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. 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, conforme Sant'Anna (2009), encontravam-se ações de: Ensino Direto, como acontecia no ensino regular presencial; Ensino Indireto, envolvendo a utilização de meios e recursos como a televisão, entre outros; 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, destacava-se 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, encontra-se documentos da época, que orientavam a formação dos professores. Entre esses, havia um com sentido muito particular, de autoria do antigo Departamento de Educação Especializada⁴, que fornecia “orientações relativas às tarefas do processo educativo, em nível de escola, especialmente às que se referem à metodologia”. Nesse documento, chama a atenção a ênfase dada à Andragogia⁵ como “caminho aberto para uma reformulação de ideias no campo da educação de adultos”. Em sua introdução, destaca:

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 conhecimentos. Precisamos também redefinir o papel do educador como facilitador da aprendizagem autodirigida, 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”, essa 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 técnicas⁶ 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. Para manter esse ensino, ao “facilitador” caberia o domínio das diferentes técnicas à disposição, o estímulo e a orientação nas tarefas.

⁴ Elaborado por Buzanelo e Rath, em 1979, intitulado: *Andragogia, novo caminho na educação de adultos*.

⁵ 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. Esse material encontra-se, mimeografado, na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

⁶ De grupos homogêneos, heterogêneos, técnicas de pergunta-resposta, ensino programado, instrução programada, etc.

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 dessa mudança?

A LDB, (BRASIL 1996), ao inserir a EJA como Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular, impulsiona o Conselho Estadual de Educação - CEEed/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. Demanda aos estabelecimentos de ensino do Estado interessados na oferta dessa modalidade que a incluam em seus Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos, elaborando Planos de Estudos e de Trabalho⁷ condizentes com as demandas de tal população. Para tanto, o CEEed estipulou, através do Parecer 774(1999), 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.

Embora a intenção desse texto não seja focar na análise desses documentos, sua abordagem ocorre no sentido de contextualizar um pouco mais as condições de produção dos discursos que apontam aos sentidos de efetivação da EJA na realidade rio-grandense. Tais sentidos estão presentes nos enunciados sobre a concepção de EJA e a reorientação dos processos pedagógicos que constituem o universo escolar. O que esses documentos propõem é que a EJA, respeitada em sua especificidade, a partir do princípio da flexibilidade, construa regimentos próprios ou parciais específicos. Deve estar em consonância com o que demandam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares nacionais do Ensino Médio, e do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, mediante Res. nº 01 (BRASIL, 2000), ambos do Conselho Nacional de Educação – CNEd. Isso 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. Esse documento visa a orientar as instituições

⁷Segundo 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.

de ensino públicas e privadas quanto à organização e funcionamento dessa 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. Salienta, 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-se 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 escola⁸, alerta que alguns poderão concluir o ensino fundamental em espaços de 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 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” (PARECER 774, 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. Aos professores efetivos propõe 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 [...]”. (PARECER,774, p.3) Ainda, sob o efeito da busca pela compreensão destes documentos, em 2000, acrescentam-se, ao cenário das discussões, as já mencionadas

⁸ 3200 horas para o ensino fundamental e 2400h horas para o ensino médio. Essas horas foram modificadas pelo Parecer 750/2005, que enfatiza que a certificação pela escola somente será possível se o aluno "tiver frequentado, no mínimo, 1.600 horas do total previsto para os anos finais do Ensino Fundamental ou 1200 horas para o Ensino Médio". Atualmente, a carga horária mínima exigida está expressa na Resolução 313, de 16 de março de 2011, que consolida as normas para o funcionamento da EJA no sistema estadual e dá outras providências.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos⁹. Desde o seu início, esse complexo Parecer afirma as especificidades desse campo de atuação docente. Sobre a elaboração desse 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.

Conforme as diretrizes constantes nesse documento, é preciso que seja respeitada "a identidade desta modalidade" com as suas especificidades. Na busca de subsídios que deem conta da complexidade cultural que envolve a EJA, este documento nos conclama a recorrer "a todos os possíveis meios" para que se possa 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 lembra às universidades a sua responsabilidade, no processo de formação inicial e continuada de educadores. A esse respeito, assim se manifesta o relator Parecer 11 (CNEd 2000 p. 35):

⁹ 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".

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.

Diante do que propõem e dos múltiplos sentidos expressos nesses 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. A filosofia de trabalho presente nesses documentos ainda vigentes, de um modo geral, visando à educação escolarizada, ao nosso ver, foi e continua sendo bastante positiva, por possibilitar a constituição de algumas propostas pedagógicas que puderam gerar experiências educacionais exitosas. Esse fragmento da história aqui resgatada com foco nos primeiros documentos legais da EJA apresenta parte desse movimento que caracterizou o processo de institucionalização dessa modalidade no país e também representou, no campo da formação, um intenso esforço em prol do entendimento e da apropriação desses instrumentos legais nas formações continuadas desenvolvidas com professores de EJA no Estado e municípios do Rio Grande do Sul. Coube às Universidades, à época, a coordenação desses movimentos de formação, por conta de demandas das secretarias de educação.

3. Analisando discursos: entre o Ensino Supletivo e a EJA

Destes eventos, dou destaque para uma breve análise de algumas perguntas, enunciadas por professores da EJA, nesses espaços de formação. Esse recorte faz parte do corpus da Pesquisa, intitulada: Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos¹⁰, e representa o movimento de transição vivido pelos professores frente aos sentidos do ensino supletivo, que aparecem diante das perspectivas da EJA.

O enfoque da pergunta está sendo considerado a partir dos estudos da Análise de Discurso de Linha Francesa, encabeçados por Michel Pêcheux. Por sua dimensão de acontecimento linguístico-discursivo, o incentivo aos professores para que formulassem perguntas foi uma estratégia pedagógica utilizada, abrindo espaços para sentidos de vozes diversas, e também, para fazê-los refletir e provocá-los ao questionamento. De certa forma, ensejava-se que o momento de formular perguntas se constituísse como um acontecimento,

¹⁰ Tese defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2009, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti.

marcando-o como lugar especial de dizer. O ato de perguntar não é aqui compreendido por “aquilo” que estes professores possam estar querendo “saber”, já que essas perguntas podem produzir e revisitar diferentes sentidos.

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 linguística da fala”. E, ainda, não compreendem a língua como transparente, como um meio neutro de se transmitir mensagens. Desse 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).

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. Diz ainda que é no interdiscurso que reside a identidade presente, passada e futura dos enunciados. É esse 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 ideia 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. 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:

[...] 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.

Pêcheux (1997) 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 nas quais se inscreve. 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, atualiza-os, inserindo na aparência do mesmo as suas marcas, a novidade. O trabalho do analista do discurso, dessa forma, segundo Tfouni e Molena (2011, p. 204), concretiza-se através da "análise da superfície linguística", para que se compreenda "os processos de produção e de constituição dos sujeitos. Para tanto, mostra-se necessário “desnaturalizar” os sentidos, ouvindo-os com estranheza.

É nesta perspectiva, então, que são analisadas as falas dos professores da EJA, buscando nos discursos em circulação sentidos cristalizados. No entanto esses discursos, como acontecimento, “por seus efeitos de identificação não negados”, demarcam na materialidade discursiva a existência da memória do velho na atualidade. Revelam, e isso observa desde já, um desejo de pertencimento dos professores a uma “forma sujeito” característica dos que transitam num discurso educacional da Educação de Jovens e Adultos.

3.1 Sentidos da Concepção de EJA e os desafios da prática

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

Embora a insatisfação e a crítica se façam falar, neste bloco de questões os professores buscam 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. Inseriu a participação das universidades em alguns momentos, tendo por base os processos de institucionalização a serem efetivados no ano seguinte.

Essa perspectiva, que remete ao espaço de formação continuada de professores da EJA, 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 momento, que se configurasse um amplo debate sobre os sentidos e as diferenças entre a EJA e o Ensino Supletivo, que sofria muitas críticas quanto à 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*. Essa preocupação que denuncia este lugar, diante do contexto das perguntas, também enuncia alguns sentidos implícitos presentes nas falas dos professores de que é possível/preciso fazer o aluno avançar. 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 procedimentos didático-pedagógicos com os jovens e adultos. Nos casos dos cursos presenciais de supletivo, esses sentidos se reforçam e a possibilidade da “matrícula por disciplina” faz intensificar a importância dos procedimentos e conteúdos que se fragmentam.

De algum modo, o contexto dessas 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 com que se deparam, surtindo um efeito de sentido de impossibilidade. Porém, é possível observar nos pronunciamentos desses 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. 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 a partir de 2001 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.

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

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

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

Em *Parecer descritivo igual o das crianças?* percebe-se 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, esses sentidos já cristalizados, como saberes, tornam-se duvidosos, incertos diante dos diferenciais de idade e das especificidades dos 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. Essa pergunta, assim, passaria a evocar um sentido de desconfiança.

Nesses 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 referido anteriormente.

Ao enunciar (7) *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 tal 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 efeitos de sentidos do vivido, experienciados e presentes na memória discursiva dos professores, também representam um movimento de resistência ao que estava sendo proposto.

Mas há outros sentidos expressos nestes questionamentos que nos fazem refletir. Em (3) *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, percebe-se o professor com suas angústias e incertezas, com receio da mudança e medo do devir. Mas, ao mesmo tempo, ele está 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* nesse dizer merece um destaque. O *alguém* nesse 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. A palavra *já*, presente na pergunta, representa essa emergência temporal que ecoa no aqui e agora da resposta. Essa resposta 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, dispondo-se a cumprir ao que lhe é solicitado. Ao enunciar, desloca-se, distancia-se 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.

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

3.2 Sentidos da preocupação com os registros e aspecto legal

Este 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.

8- Como fica o histórico escolar da EJA?

9- 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????

12- 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 dessa 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 desse documento, bem como a serventia dos registros anteriores. Tendo em vista essa mudança, *o histórico escolar* (8), então, necessita estar adequado a uma outra estrutura que se fará necessária. Quem pergunta *como fica?* ou ainda (9) *os registros... agora...*, está em dúvida: algo desestabilizou a ideia de modelo instituído. Se a EJA *agora* faz parte do ensino regular e isto também reforça a ideia de mudança, já que o ensino regular é supervisionado pela secretaria, 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 do professor estão a reforçar que algo mudou ou mudará, e o professor está surpreso e querendo saber, com ansiedade, como isso ficará. Esses quatro pontos de interrogação, como marcas da heterogeneidade nesse 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 nesse 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 desse momento constituir-se-ia numa nova experiência para o 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 esse controle quase não interferia no 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 isso 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 dos 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 frequência e infrequência que surgem em seus dizeres se reforçam a partir das questões que se seguem: *Frequência mínima do aluno de EJA????* (11), e também *Como a lei prevê os casos de infrequência na EJA? E a reprovação, como fica?* (12).

Os discursos veiculados, conforme a legislação no Rio Grande do Sul, 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. Nesse aspecto, pode-se 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 (12) *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. Essas 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; isso será possível na EJA?

Os 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 o professor esteja perguntando e produzindo sentidos que abrangem a EJA em sua totalidade, querendo saber desde aspectos do campo legal até as 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. É 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 assume como representante de uma Formação Discursiva da EJA.

4. Sobre a EJA, docência e formação: sentidos e perspectivas

Por conta dessa trajetória e como vestígios da história na memória subjetiva docente, e em resposta ao questionamento: Ensino Supletivo?, nuances da racionalidade técnica e instrumental fundamentadas em mais de 30 anos de vigência desse ensino, fazem-se presentes nas formações atuais discursos produzidos que demandam à prática aligeirada, por vezes, através de exemplos e modelos que evidenciam formas e jeitos que sirvam às realidades da EJA.

Embora essa não represente a demanda da totalidade do coletivo dos professores, a recorrência a essa forma de ver e pensar a formação, que se concentra no atendimento às necessidades imediatas, parece reduzir as ansiedades, medos e incertezas. Produz-se, então, um efeito de funcionalidade ao apreendido, gerando sensações de satisfação imediata. Assim, os sentidos que envolvem os sujeitos e a profissão se mesclam nas formações, evidenciando a constituição subjetiva dos envolvidos. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico desencadeado nesses espaços necessita de movimentos de reflexão constante, não somente sobre os processos pedagógicos e a reflexão sobre as imposições presentes nos documentos legais vigentes, mas também sobre os sentimentos presentes, os desconfortos, os conflitos, os medos e anseios que dão sentido às ações humanas e que são decorrentes do “estar junto” nas diferentes instâncias da formação (MAFFESOLI, 1996).

Dessa convivência, percebe-se os professores em constante exercício reflexivo, buscando a significação do conhecimento acadêmico-científico do que vivenciam, também nas tensões entre os discursos do Ensino Supletivo na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, torna-se necessária essa discussão de forma permanente. Essa forma de ver e pensar os espaços de formação com os professores da EJA também nos remete, enquanto formadores e

aprendizes, a esse exercício reflexivo na articulação prática-teoria. A fim da compreensão desses espaços, e como efeito da história na memória dos professores, faz-se necessário revisitar a trajetória da própria EJA, em sua constituição histórica. Assim, chega-se ao entendimento de que a formação inicial e continuada de professores da EJA precisa também estar respaldada pelos princípios da Educação de Jovens e Adultos. Dentre esses princípios, pode-se citar a disposição para o diálogo, a construção coletiva, o reconhecimento dos saberes e das experiências, as necessidades da constituição de múltiplos e diferentes eventos de pesquisa e investigação das realidades, a flexibilidade do currículo e dos tempos, que merecem destaque. Esses princípios se constituem nos saberes necessários, também, da formação dos professores da EJA. Fazem parte das aprendizagens que objetivamos dessa história, que não pode ser esquecida, como nos alerta Arroyo (2005).

É preciso 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, somente com a escolarização, como vem refletindo Arroyo (2006) e Dresch (2012). 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 que experienciam.

Se este “E” amplia os conceitos e as múltiplas possibilidades da EJA, também necessita atuar nos sentidos da formação dos professores, ampliando-a a partir dos princípios por ela historicamente constituídos. Nesta perspectiva, conforme Mello e Sant'Anna (2014), a formação continuada precisa ser constituída no sentido de 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 nos faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer .

Além disto, faz-se necessário reiterar o diálogo e a reflexão como essenciais e 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. Há múltiplas vozes nos dizeres dos professores. Porém, embora esteja-se atento às múltiplas dimensões que se fazem presentes nesse complexo processo educativo que constitui a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, é preciso ter clareza que sempre algo nos escapará. Não pensamos somente numa formação rumando à

dimensão técnica dos fazeres da docência: há um ser docente atuante em seu processo de formação, com sua heterogeneidade, com seus saberes e falhas, suas experiências, valores, emoções e receios clamando por fazer sentido.

Esses sentidos da formação dos professores da EJA apontam à constituição histórica da memória discursiva dessa área educacional. Demarcam significados diversos, desde aqueles mais arraigados à tradição da educação escolarizada, que forçam à manutenção de práticas educativas fundadas e instituídas no Discurso Pedagógico, ao longo dos tempos. Mas estão também no Discurso Pedagógico vigente, com vozes marcantes de alguns princípios da Educação Popular nas experiências escolarizadas da EJA, nos discursos dos professores e que enfatizam possibilidades reais de avanços e progressões, bem como ingressos em qualquer tempo, currículos constituídos de forma coletiva e com base nas práticas cotidianas, perspectivas metodológicas diversas e interdisciplinares, processos de avaliação emancipatórios. Todos constituídos mediante processos participativos e coletivos, construídos através de diferentes eventos de escuta constante e participação efetiva também dos estudantes da EJA. (SANT'ANNA, 2014).

Assim, as atividades de formação docente representam um espaço rico à visualização dessas práticas discursivas em suas potencialidades e fragilidades e ainda pelas possibilidades de mudanças nos modos de significação da EJA, por parte do professor que nela atua e pelos formadores das universidades. O que propõe-se é que possamos compreender os espaços de formação de professores da EJA por seus princípios como essencialmente dialógicos, 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 vimos 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. A instituição de múltiplos momentos de pergunta, nesses espaços, tem sido importante ao longo dos encontros de formação. Assim, o lugar da docência na EJA, nesse contexto, passa a ser o lugar de onde falamos, ocupamos, questionamos 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, sempre que possibilitada a reflexão.

Assim, aos poucos, é possível observar os professores se criando num lugar de docência, numa posição enunciativa de EJA, através de uma memória coletiva, se

identificando como professores/profissionais do campo da EJA, o que só se faz possível mediante reflexão em intenso processo continuado de formação. Dessa forma, do ponto de vista discursivo, enquanto campo de direitos e, por “vir pedindo passagem” ao discurso pedagógico vigente e produzindo uma ruptura no mesmo pelo diferencial que instaura, a EJA busca consolidar-se nas escolas e também nas universidades. O que fica desse movimento é a necessidade de escuta constante e do muito que ainda temos que aprender.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. 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, 2006.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.19; jul/dez.1990.

BRANDÃO, Helena. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1995.

BRASIL. Lei 9394/96 –**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 23 dez. 1996.

_____. Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000.

_____. Resolução 01/2000, do Conselho Nacional de Educação. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: 05 de julho de 2000.

DRESCH, Nelton. **Ações de ATER como EJA: impactos e indicadores territoriais de avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista**. 2012. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). UFRGS, Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUCHS, C; PÊCHEUX, Michel. A propósito de uma análise automática de discurso: atualização e perspectivas. IN: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. P. 163-252.

LUDOJOSKI, Roque. **Andragogia o educación del adulto**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1972.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MELLO, Ananda e SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Formação continuada de professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos: múltiplos sentidos da docência. In: **Olhares múltiplos e contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos**. FORELL, Leandro e

SANT'ANNA, Sita Mara (Orgs.) Porto Alegre, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2014.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 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. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Interpretação**: a autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Andragogia, novo caminho na educação de adultos**. Nilza Buzzanelo e Mariana Rath (Orgs.). Porto Alegre, 1979.

_____. 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.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 200f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos: um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de pedagogia do país. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. 15., Porto Alegre, CD. 2008.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda e MOLENA, Carolina. A relação com o feminino em narrativas de duas crianças de rua. In: **Análise do discurso e suas interfaces**. TFOUNI, Leda et al. (Orgs.). São Paulo: Pedro & João Editores, 2011.