



SENTIDOS DA AVALIAÇÃO NAS PERGUNTAS DOS PROFESSORES DA EJA

Sita Mara Lopes Sant'Anna *
sitamarals@yahoo.com.br

RESUMO

Esse texto apresenta um recorte da pesquisa de Doutorado que concluí em 2009, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Busca focar os processos de significação nos espaços escolarizados da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA, dirigindo atenção especialmente ao sujeito-professor, o qual “recebeu formação” para atuar nesta posição. A partir de referenciais da Análise de Discurso, alicerçada nos estudos de Michel Pêcheux (1997) e Orlandi (1996), busco identificar quais são os sentidos discursivos produzidos e veiculados pelos professores da Educação Básica de EJA em diferentes encontros de formação, tendo por base as suas perguntas. Nessa perspectiva, nesse trabalho, selecionei perguntas que tiveram a avaliação como tema central. Como resultados da análise, que também levantou características desses momentos de formação em serviço com os professores, em diferentes Municípios do Estado, foi possível observar que os professores estão em processo de constituição de sua posição enunciativa nos discursos da EJA.

Palavras-chave: Avaliação na EJA. Formação de Professores. Perguntas de professores. Análise de Discurso.

1 OS CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em vista a minha atuação¹ em diferentes espaços de formação continuada com professores das escolas públicas de EJA em diversos municípios do Rio Grande do Sul², passei a ocupar-me das perguntas, por eles efetivadas, ao mesmo tempo em que delegava às mesmas, um importante lugar nesses momentos, por entender que formar professores pressupõe o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, evidenciada por Freire (1997), num movimento

* Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Doutora e Mestre em Educação (UERGS). Desenvolveu a pesquisa *Efeitos de sentido nas perguntas dos professores da EJA e Diagnóstico da EJA nos municípios que compreendem a 4ª Coordenadoria Regional de Educação*, com apoio do CNPq e participa do Grupo de pesquisa da Agenda Territorial que desenvolve o *Mapa da EJA do Rio Grande do Sul*. Atualmente, Vice-Reitora da UERGS.

¹ Como co-partícipe do processo de formação desenvolvido com os professores, em alguns momentos ao longo do texto, ora farei uso da primeira pessoa do singular, principalmente em situações em que narrarei movimentos da coleta e análise dos dados e ora, utilizarei a primeira pessoa do plural, especialmente na abordagem de situações que envolvem a minha participação e atuação como educadora de jovens e adultos.

² A convite das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Desses, por buscar evidenciar os discursos em circulação, dei preferência àqueles que reuniam, em municípios-polo, professores de diferentes escolas, municípios e regiões.

constante de reflexão e crítica, como apontam Faundez e Freire (1985). 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 emergjam 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 marcadas e implícitas (AUTHIER-REVUZ, 1990), as diferentes vozes que constituem os dizeres, nas perguntas destes professores.

Desses momentos, então, coletei as perguntas das quais passarei a me ocupar. Dentre as questões levantadas, destaquei 180, que foram agrupadas tendo em vista o período em que foram realizadas e as temáticas às quais se referiram. Tomando o conjunto das questões, lancei um olhar de destaque para aquelas que apresentaram alguma marca linguística que pudesse apontar as posições assumidas pelos professores, nesse discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos, que se encontra em processo de legitimação. As atividades dos encontros de formação de que ora falo, ocorreram em municípios que localizam-se na região metropolitana de Porto Alegre e na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

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. Essa condição prejudicava a atividade de formação, já que estes professores, que em alguns locais eram a maioria, não conseguiam participar efetivamente dos encontros.

Considero que, mesmo e justamente por suas condições heterogêneas de constituição, o *corpus* que reuni é capaz de representar bem a presença do professor de EJA no Estado, pois compreende e representa nos dizeres destes professores, os discursos em circulação, nas diferentes regiões de sua atuação docente e em suas condições heterogêneas de trabalho. Destaca-se, ainda, que todos vivenciavam em comum o fato de depararem-se com a demanda de atuação profissional na EJA, mesmo sob condições adversas.

1.1 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 pareceres 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 dos anos 70, que norteiam a formação dos professores e entre esses, um muito particular, de autoria do antigo

Departamento de Educação Especializada³, 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 Andragogia⁴ como “caminho aberto para uma reformulação de ideias 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 conhecimentos. Precisamos também redefinir o papel do educador como facilitador da aprendizagem auto-dirigida, estimulador do aluno e responsável pela direção da aprendizagem. (1979 p.12).

Segundo Ludojowski (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 a aprendizagem, apresentando um conjunto de possibilidades dessa natureza mediante o desenvolvimento de programas, guias de estudos, métodos e técnicas⁵ 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 - CEE/RS, através da Resolução n.250 (RIO GRANDE DO SUL, 1999) e do Parecer n.774, (RIO GRANDE DO SUL, 1999) a

³ Intitulado: *Andragogia, novo caminho na educação de adultos*.

⁴ 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.

⁵ De grupos homogêneos, heterogêneos, técnicas de pergunta-resposta, ensino programado, instrução programada etc.

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, incluindo-a em seus Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos, elaborando Planos de Estudos e de Trabalho⁶, 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 enfocar, para análise, estes documentos, passo a referenciá-los, no sentido de contextualizar um pouco mais as condições de produção dos discursos em análise nesse texto, 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 Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental⁷ e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio⁸ 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

⁶ 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.

⁷ Resolução CEB 02 de 07/04/98.

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 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 escola⁹, 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 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

⁸ Resolução CEB 03 de 23/06/98.

⁹ 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 frequentado, no mínimo, 1.600 horas do total previsto para os anos finais do Ensino Fundamental ou 1200 horas para o Ensino Médio”.

para a Educação de Jovens e Adultos¹⁰. Desde o seu início, este complexo Parecer afirma as especificidades deste campo de atuação docente:

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. (1999, 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 deem 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.

¹⁰ 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”.

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.

2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EJA NO RIO GRANDE DO SUL

Os processos de implementação da Educação de Jovens e Adultos na rede escolar passam pela 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 no Rio Grande do Sul. Com base nos dados da pesquisa que realizei com os docentes Sant’ Anna (2009)

verifiquei que emergem principalmente os sentidos, que denominei como sendo “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.

Abordar uma formação voltada aos professores de EJA, então, implicava em problematizar esses enunciados, por eles produzidos em nossos encontros, em especial, como resultantes de uma leitura do estatuto do domínio legal, que necessitava ser melhor compreendido, visando não somente a compreensão dos sentidos aparentes da lei, mas também, e acima de tudo, ao questionamento desses 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 do cotidiano dos professores, conforme afirma Mafessoli (2005). A pergunta aparece, então, como um lugar convidativo e propício para que emergjam 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.

3 SENTIDOS DA CONCEPÇÃO DE EJA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA: A AVALIAÇÃO EM FOCO

Dos momentos de formação, dou destaque às perguntas:

- 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 também se façam falar nesses dizeres, nesse conjunto de questões encontro os professores buscando compreender os significados da EJA, visando a sua efetivação enquanto prática pedagógica. Nessas, a avaliação assume sentidos diversos que foram acumulados e construídos pelos professores a partir de suas trajetórias de vida e de suas atuações nas diferentes etapas que compreendem o que chamamos hoje de Ensino Fundamental e Médio.

É preciso destacar também que essas falas emanam de formações realizadas mediante a “uma grande” chamada ao coletivo dos docentes, por parte da Secretaria Estadual de Educação, visando a 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 da EJA no Estado.

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 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 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 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 impossibilidade¹¹.

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*.

¹¹ Esses sentidos também dialogam com a necessidade, apresentada pela Secretaria, de que o currículo da EJA seja organizado em totalidades de conhecimento. A esse respeito, ver Sant’Anna (2009).

Preocupação semelhante também ocorre em (1) *Como fazer o aluno avançar?* Neste caso ainda, o deslocamento é reforçado pela palavra *avanço*, que, 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, os pontos de tensão entre o já conhecido e “o novo”, diferente, surgem como uma constante.

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 questão¹². 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).

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 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, 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

¹² Sobre os pareceres descritivos na EJA, ver: Avaliação na EJA, uma experiência do Ensino fundamental para a formação de educadores de jovens e adultos. In: Múltiplos Alfabetismos. Moll, Jaqueline (Org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2005.

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 (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. Talvez por isso, a pergunta venha de forma 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 a 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 da avaliação, salientando a necessidade de que a EJA precisa fazer sentido para os alunos e para si mesmos, enquanto professores mas essencialmente, para os alunos.

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.

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.

3.1 SOBRE OS SENTIDOS PRODUZIDOS

Lançando um olhar sobre as análises realizadas, tendo como referência os pronunciamentos dos professores em seus contextos, envolvendo o período de sua produção, são necessárias 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 linguísticos, 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.

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

De um modo geral, os sentidos da avaliação expressos aparecem em consonância com os demais sentidos que a constituem, já que a mesma não está desvinculada do currículo e como consequência, do planejamento e das possíveis metodologias. Nessa perspectiva, ao tratar da avaliação os professores manifestam suas angústias sobre esse diferente discurso que vem “pedindo passagem”.

Esta posição enunciativa, que foi se constituindo num *continuum*, reúne palavras e expressões que demarcam esse novo e especial lugar de dizer em que se constitui a Educação de Jovens e adultos. Entre estas destaco: avanços, avanço em qualquer tempo, parecer descritivo e tempo do aluno como enunciados que caracterizam os contextos que se mobilizam no entorno da EJA.

Esse conjunto de enunciados que destaquei, embora bastante conhecidos, irrompem uma cadeia de significação pré-construída e presente nos espaços do ensino supletivo, que vigoravam no Rio Grande do Sul. Aos poucos, os discursos da EJA foram “conquistando espaços” no discurso pedagógico presente, provocando rupturas e uma série implicações já enunciadas.

Esses sentidos produzidos demarcam sentidos de pertencimento, de identificação dos professores enquanto profissionais atuantes no campo da Educação de Jovens e Adultos. Esses sentidos que se fizeram presentes e foram se modificando, também constituem-se como efeito do processo de formação continuada, promovida ao longo dos anos. A eles se confere, em seu conjunto, elementos identitários que nos remetem ao “ser professor na Educação de jovens e Adultos”.

LOS SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN EN LAS PREGUNTAS DE LOS PROFESORES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS



RESUMEN

Este texto plantea un recorte de una investigación realizada para la obtención del doctorado concluido en el año 2009, dentro del programa de pós graduación de la Universidad Federal del Río Grande del Sur. El mismo objetiva focalizar los procesos de significatividad en los locales escolarizados durante la formación continua de dichos profesores, en la cuál la acción es centralizada en el sujeto-profesor, cuál sujeto? y como él recibió su formación? para estar en esa posición. Los referentes del texto parten de la Análisis del Discurso, con fundamentación en el trabajo de Michel Pêcheux (1997) y Orlandi (1996), buscando identificar cuáles son los sentidos del discurso que fueran producidos y vehiculados por los profesores de la educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos en los diversos encuentros de formación docente, y con base en sus propias interrogaciones. En ese enfoque, para este texto científico fueron seleccionadas preguntas exclusivas a lo que dice respecto a la evaluación. Los resultados del análisis, muestran también las características de esos encuentros de formación docente en varias municipalidades del estado del Río Grande del Sur, donde se observó que los profesores están en un proceso de construcción de una posición más enunciativa en sus discursos sobre EJA.

Palabras-clave: Evaluación en EJA. Formación docente. Significatividad del discurso.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. Lei 5692/71. Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de Primeiro e Segundo Graus. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: 1971.

_____. **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.

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

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. R.J.: Paz e Terra, 1985.

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

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. RJ: Vozes, 2005.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Trad. CASEIRO, M. & FERREIRA, M. Portugal: Porto Editora, 1992.

ORLANDI, Eni. **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. **Caderno Pedagógico:** políticas públicas da educação de jovens e adultos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

_____. 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.

SANT' ANNA. Sita Mara Lopes. Avaliação na EJA, uma experiência do Ensino fundamental para a formação de educadores de jovens e adultos. In: **Múltiplos Alfabetismos**. MOLL, Jaqueline (Org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2005.

_____. Sita Mara Lopes. Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre: 2009.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Recebido em 01 de outubro de 2012. Aprovado em 14 de novembro de 2012.