

OS DISCURSOS DA BUROCRACIA NAS PERGUNTAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sita Mara Lopes Sant' Anna

Doutora/ UERGS

sitamarals@yahoo.com.br

RESUMO

Esse texto apresenta um recorte da pesquisa de doutorado que concluí em 2009 e que buscou compreender as políticas de formação dos professores da EJA, a partir das perguntas que os mesmos faziam em diferentes espaços coletivos de formação, propostos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Desse contexto, a partir dos referenciais teóricos da Análise do Discurso, principalmente encabeçados por Pêcheux (1997) e Orlandi (2009) dou destaque aos que têm como predominância, os sentidos evidenciados pela burocracia, que se manifestam nos dizeres de professores de diferentes escolas públicas. Como principais resultados destaco que, ao mesmo tempo em que o professor faz uso dos Discursos da Burocracia para resistir às mudanças por medo ou receio do devir, ele abre-se ao diálogo ao questionar, ao mesmo tempo em que revela saberes explícitos e constituídos do campo da EJA, desde a sua legislação.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores da EJA. Análise de Discurso. Perguntas de Professores.

ABSTRACT

This paper presents an outline of the doctoral research that I concluded in 2009 which has sought to understand the political aspects involved in the training of youth and adult education teachers, from the questions that they have made in different spaces of collective training, proposed by the Rio Grande do Sul State Department of Education. Within this context, from the discourse analysis theoretical background, mainly headed by Pêcheux (1997) and Orlandi (2009), I highlight those which predominantly have their meanings evidenced by bureaucracy, which are manifested in the words of teachers from different public schools. As the main results I highlight that, while the teacher makes use of the Discourses of Bureaucracy to resist to changes due to fear or fear about what lies ahead, the teacher is opens to the dialogue by questioning, at the same time he/she reveals explicit and established knowledge about the youth and adult education field, since its legislation.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher's Education. Discourse Analysis. Teacher's questions.

Nas formas de dizer, os sentidos da burocracia

O grupo partícipe desta formação, que nos foi demandada pela Secretaria Estadual de Educação, constituiu-se por cerca de 60 educadores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da região da Grande Porto Alegre, em atividade de formação. A maior parte dos educadores atuava em Porto Alegre, mas alguns vinham de Gravataí, Alvorada e Viamão. Os encontros com os professores aconteciam às sextas-feiras à noite nas dependências da Faculdade de Educação. Faziam parte do grupo, professores de diferentes áreas que compõem a Educação Básica, e também alguns coordenadores de EJA e secretários de três escolas.

Torna-se importante relatar que os professores estavam ansiosos com as possibilidades do curso. Havia muitas dúvidas quanto ao funcionamento da EJA. O único apoio quanto às mudanças, que todos nós possuíamos alicerçava-se em nossas experiências, nas leituras que partilhávamos e na legislação vigente. Surgiam perguntas de diferentes naturezas e com diferentes níveis de complexidade.

Mesmo diante da complexidade das perguntas em suas temáticas, observei que muitas delas ocupavam-se da obtenção de informações sobre o funcionamento da EJA, nas escolas. Por isso, destaco como dominantes, os sentidos de burocracia presentes nestes enunciados. Pensar o campo da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos implicava e ainda implica em podermos lançar o nosso olhar à realidade que coloca os professores em momentos de reflexão, dúvida e conflito diante de sua prática pedagógica. Os discursos que permeavam a EJA estavam intensamente perpassados em seu campo histórico, também pelo efeito do aspecto legal, da imposição de leis e de resoluções, tanto no âmbito Federal como enunciam a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação, quanto pelas resoluções e pareceres propostos pelo Conselho Estadual de Educação - RS, representadas, como exemplos, pelo parecer n. 774 e pela resolução n. 250, de 1999.

Esses documentos, que impuseram o estatuto de legalidade da EJA como Modalidade de Ensino da Educação Básica – dever do Estado como direito público subjetivo no Ensino Fundamental e na busca do atendimento às demandas, no Ensino Médio, produziram múltiplos atravessamentos nos discursos dos professores. Em diferentes falas destes docentes, emergem os sentidos 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 para os professores de EJA, então, implicava em problematizar esses enunciados, por eles produzidos em nossos encontros,

em especial, pelo efeito de uma leitura do estatuto deste domínio legal, que necessitava ser melhor compreendido, visando não somente buscar desvelar os sentidos aparentes da lei, mas também e acima de tudo, questionando esses sentidos a partir do modo como estavam sendo significados pelos sujeitos em seus fazeres na Educação de Jovens e Adultos.

Um olhar sobre o corpus

Do contato que tive com professores de EJA, em diferentes momentos desta formação, destaco algumas perguntas que eles formularam, estimulados por mim¹, que me propunha a ouvi-los, para breve análise.

- (1) *Que história é esta: na EJA o tempo não é o tempo da escola e sim, o tempo do aluno?*
- (2) *Como fazer o currículo interdisciplinar e como inserir o cotidiano no currículo?*
- (3) *Como fazer um histórico escolar que aceite ou comporte um avanço em qualquer tempo? Como fazer este registro?*
- (4) *Como fazer a mantenedora compreender que precisa modificar o programa da PROCERGS? É impossível pensar em fazer diferente, já que o sistema de informática não aceita os dados diferentes e além do mais, sempre ouvimos dizer como resposta, que a modificação é impossível, pois gera custos.*
- (5) *Adianta a gente querer fazer algo diferente na sala de aula? A secretaria sempre dificulta o nosso trabalho.*

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

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

Essas questões, de modo geral, apresentam angústias e inquietações dos professores de EJA e da secretária. Remetem ao administrativo; à burocracia que se instala na escola, respaldada nos dizeres destes “pela consulta à lei” buscando responder às necessidades do imediato e se fazem falar, nas ações, pelos questionamentos. Revelam também, de modo específico,

¹ Nas formações, em diferentes momentos, solicitava aos professores que elaborassem perguntas a partir de suas inquietações.

posições de sujeitos que se constituem em seu fazer e se manifestam entre as polaridades de um sentido mais administrativo, com maior ênfase, e um sentido pedagógico, ao qual encontram-se sujeitos, na escola. Porém, nesses recortes, encontram-se outros sentidos cristalizados. Diante destas falas, encontramos o professor, que põe em evidência, do lugar de quem nomeia, saberes interdiscursivos, pré-construídos bastante arraigados às práticas institucionais e institucionalizadas do discurso pedagógico. Há, no campo histórico, as práticas de uma filosofia tradicional e tecnocrata, originárias do diálogo com o fazer instituído, do ensino supletivo, pois a EJA aparece ainda fortemente vinculada à modalidade supletiva de escolarização, e esta, por sua vez, à modalidade regular tradicional.

Como exemplo deste movimento dou destaque à noção de tempo, presente nessas filosofias. A ideia de tempo no ensino supletivo permanecia fortemente vinculada ao tempo da escola, embora a própria legislação propusesse a “flexibilidade como necessária do reconhecimento dos saberes dos alunos”, embora essa flexibilidade na prática, de modo simplista, tenha se reduzido a uma prática do tipo: “Faça o seu Ensino Médio em seis meses”, o que vem acontecendo até hoje em alguns espaços, mesmo diante das imposições legais.

Essa ideia, relacionada a um discurso assistencial (de que precisamos resolver o problema dos pouco-escolarizados a qualquer preço, faz com que o tempo urja para todos: governos, instituições e educandos), em uma prática compensatória e com conteúdos prioritários selecionados a serem ministrados, “inculcados” em pouco tempo, ou seja, “escolhe-se o essencial para se colocar no que falta”.

É nesse discurso, que oscila entre a tradição e a suplência, do que supre uma falta e, por isso, assistencial e compensatória, que situo boa parte dos questionamentos dos professores. Ao mesmo tempo em que os vejo no espaço da perceptividade, da acolhida a este lugar de dúvida, pelo questionamento, encontro em seus enunciados a resistência, a indignação diante do devir, da possibilidade, “da mudança” ao mesmo tempo em que percebo aí o professor interrogando porque sabe que vai encontrar “uma coisa diferente”.

Planando por sobre suas perguntas, com zelo, os percebo cercados por uma espécie de medo constante de serem vazados neste lugar do poder institucional, que é garantido socialmente e burocraticamente, pelo ser professor. Talvez por isso prendam-se a uma memória institucional. A memória, aqui, compreendida como enuncia Pêcheux (1999, p. 56), é vista como “espaço móvel, de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização”. Conforme Mutti (2005 p. 1),

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

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

Segundo o autor, nesses ínterins de “necessidade equívoca misturando coisas e pessoas” todo o enunciado produzido estaria sob o efeito desta bipolaridade da necessidade de “um mundo semanticamente normal” e das condições adversas de “coisas a saber”, consideradas como conhecimentos universais adquiridos, que produzem o efeito de dominação/resistência (PÊCHEUX, 1997 p. 33). A memória institucional, assim, estaria afetada por esse movimento de dominação e resistência, pelos sujeitos. Prender-se a uma memória institucional, então, pode produzir um sentido de garantia ao professor. Se *ser professor* dá garantias, talvez para fugir da vidência pela exposição, muitos se fechem, na escola, como em condomínios cercados, formando grupos fortalecidos, espécies de guetos e resistindo, fortemente e aparentemente, a qualquer possibilidade de mudança.

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

Essas questões que foram levantadas em momentos de formação com os professores também suscitam excertos dos documentos e remontam a expressões que exaustivamente vêm sendo reproduzidas pelos documentos legais. A título de exemplificação, no parecer 774/99 do CEE/RS (BRASIL, 1999, p. 5), encontramos:

[...] a escola deverá levar em conta, como princípio basilar, **os diferentes tempos necessários ao processamento das aprendizagens pelo jovem e pelo adulto** [...]. Para esta clientela,

face à diversidade de características e, com isso, a ausência de uniformidade quanto as necessidades, a escola deve prever a sequência mais adequada de tratamento dos componentes curriculares em espaços ou módulos de tempo, possibilitando ao aluno transitar por este currículo de acordo com o seu **tempo próprio** de construção das aprendizagens (grifo nosso).

Nessa mesma direção, podemos encontrar no parecer 11/00 do CNEd, um encaminhamento em busca de um currículo flexível, frente ao tratamento dos diferentes tempos do aluno.

A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinação entre ensino presencial e não presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente (BRASIL, 2000a, p. 36).

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

No pronunciamento (1), ao questionar-se “que história é esta?” há um movimento de resistência, pelo questionamento que pode nos remeter a outros: a história se modificou? Ou ainda, a história da EJA é esta? Ou talvez, pelas afirmações às quais os questionamentos podem nos conduzir: a EJA, em sua história, pressupõe que o tempo do aluno é o tempo que a escola propõe. Esta não é a lógica histórica do supletivo que reduz o tempo “curricular” e o tempo do aluno na e pela escola? Em “Que história é essa?”, o professor enuncia história, pejorativamente, o que pode demonstrar a sua resistência à mudança (que necessitará ser feita), mas também à mudança (na forma como foi feita, imposta por legislação). Talvez por isto esta pergunta assuma, por si só, um tom imperativo. A fala desta professora me lembra, mais uma vez Pêcheux (1997 p. 34-35) por afirmar:

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

É esse jogo de dominação e resistência produzido pela necessidade da estabilização lógica desses “pré-construídos”, em confronto com os

instituídos pelo real da legislação, que se faz presente na memória discursiva destes professores.

Outro aspecto que merece destaque está na palavra “como”, seguida do verbo “fazer, que se repete nas diferentes questões formuladas pelos professores”. Neves (2000 p. 242) faz referência ao como, enquanto advérbio interrogativo de modo e refere-se a essa “subclasse” como pertencente a “uma categoria não fórica”, por não se remeter a algum outro elemento, dentro ou fora do enunciado. Assim, o “como fazer?”, tão frequente nos questionamentos dos professores, pode possibilitar a abertura a um outro lugar; a uma outra conversa; a um novo início de conversa. Na pergunta (2) “Como fazer o currículo interdisciplinar e como inserir o cotidiano no currículo?” visualiza a possibilidade da abertura a uma outra conversa.

Na busca por problematizar a realidade, o que pressupõe, no caso do “como”, uma discussão metodológica, além de resolver o imediato, intenção também demarcada na própria formulação, pela incidência da mesma palavra, na pergunta, a ideia do “currículo interdisciplinar” e o cotidiano, ao mesmo tempo em que estão juntas, estão sendo postas em conflito. Qual a relação entre ambas, pressuposta pelo “como fazer?”.

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

Assim, o “currículo interdisciplinar” e o “cotidiano no currículo” se encontram, não só pela repetição da palavra currículo, mas de alguma forma se relacionam, no que enunciam também pelas diferenças em suas dimensões expressas nas necessidades das diferentes temporalidades propostas do “como fazer e do como inserir”. Além disso, é preciso destacar que há um “pré-construído”, no nível da memória, de que os termos “interdisciplinaridade” e o “cotidiano” no discurso legal da EJA estão próximos, unidos, mas, no imediato da prática, “como fazer?”, pergunta a professora. Embora a citação, por mim destacada, não contemple a contento esta relação teoria-prática, neste mesmo parecer, o relator, prof. Jamil Cury propõe o diálogo entre as disciplinas, como diretriz para a construção da EJA. Parece haver, então, uma postura mediadora de abertura e de aceitação à mudança. A assimilação do discurso da “interdisciplinaridade” relacionado ao cotidiano na EJA pode demonstrar isso.

Já se naturaliza no discurso da Educação de Jovens e Adultos essa relação, como se fosse óbvia, pois são termos que circulam, repetidas vezes, mas o que significam de fato para os professores? É preciso considerar os saberes que os professores possuem. Eles têm construído conceitos do que venha a ser esta “interdisciplinaridade” explícita nas falas. Isto precisa ser levado em conta. Por isso, fica difícil chegar e fazer uma palestra, simplesmente sem ocupar-se de saber quais os conhecimentos que os professores construíram a esse respeito. Até hoje, entre as supostas queixas das quais sou ouvinte, os professores relatam que não aguentam mais algumas palestras infundadas, distantes da realidade deles e, em muitas vezes, acadêmicas demais!

Essas falas ainda carecem de escuta. Isto suscita também que se precisa refletir mais sobre a interdisciplinaridade, bem como explorar os sentidos que se pode dar aos conceitos de multidisciplinaridade, pluri e transdisciplinaridade, buscando significar o trabalho em EJA. Este é um objetivo a que me proponho a desenvolver, a partir desta constatação.

Nos recortes discursivos que seguem (3), (4), (5) e (6) a aproximação dos discursos e das práticas produzidas, constituídas pela máquina burocrática, são mais evidentes em termos de sua significação no trabalho administrativo da escola. Há palavras usadas pelos professores, que indicam os “termos formais”, conforme diz Delorenzo Neto (1996): o “histórico escolar”, o “registro”, a “mantenedora”, a “Procergs”, o “sistema de informática”, os “dados”, os “custos”, a “secretaria”, a “resolução”, o que está “escrito”, os “testes de sondagem”, que nos revelam instâncias legítimas e legitimadas da burocracia na escola.

De forma abrangente, esses enunciados nos remetem aos princípios que se fixam pelos atos oficiais, anunciados por Weber (1982). Segundo este autor, o Estado não se constitui só como um ente abstrato, mas também por sua ação concreta definida por suas políticas públicas e burocracia. Para ele, esta burocracia moderna rege princípios que se fixam em atos oficiais (documentos escritos) e administrativos, através de regulamentos que se difundem nas atividades da administração, como deveres, instituindo instrumentos de coerção para a realização e regulação desses mesmos deveres.

Essas falas também nos conduzem ao reconhecimento dos atos, que são controlados, fiscalizados e garantidos, administrativamente, por seus representantes legais, aos quais os professores e a funcionária fazem referência: “a mantenedora”, “a Procergs” e à “secretaria”. Estes são os outros, as outras vozes, as vozes dos outros que, explicitamente, têm imobilizado algumas ações de mudança. Ao enunciar “como fazer um histórico escolar que aceite?”; quem aceita ou não, realmente: a professora,

a CRE (Coordenadoria Regional de Educação), o SECOE², os professores da escola, os funcionários da Secretaria de Educação, a Procergs? Esta posição de resistência, de negação à proposta de mudança reforçada por “impossível pensar em fazer diferente”, por não aceitar dados diferentes, por ter que romper com as respostas diárias estabelecidas por funcionários do Estado, reforçadas pela justificativa dos custos que tais mudanças gerariam, revelam e reforçam a posição de resistência. Em (5), ao perguntar: “Adiantaria a gente querer fazer algo diferente na sala de aula?” esta posição também se reforça. A impessoalidade pressuposta por “a gente” se reflete pela indeterminação e indefinição do “algo”, que é diferente. Nesse caso, a voz “da secretaria” é a responsável pela possível imobilidade dos professores.

O professor e a secretária como funcionários públicos surgem nos pronunciamentos, bem como Delorenzo Neto (1996, p. 161) nos revela, pela ação da “estrutura burocrática que exerce uma pressão constante sobre o funcionário para que seja metódico, prudente e disciplinado”. A escola, em sua organização e estrutura atende a esses princípios. Estes se fazem presentes desde a hierarquia entre os diretores-supervisores-coordenadores-professores-alunos, nesta ordem direta, que visa ao controle e se estende até às relações de sala de aula, dos papéis assumidos, por professores e alunos, e também pelo controle que se estabelece pelas listas de chamada, nas exigências da frequência, das estratégias de avaliação, enfim, da própria organização do espaço, do tempo e das rotinas escolares.

Em (6), esses sentidos arraigados ao legal e ao controle se refletem, num movimento de resistência e justificados pelo tempo de serviço público, que pressupõe o domínio pelo saber do mais antigo na instituição, de como a estrutura administrativa funciona: “Como eu, secretária há mais de 20 anos, vou aceitar que se registre algo que não aconteceu?”. Conforme Delorenzo Neto (1986 p. 162):

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

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

² Serviço de Controle Escolar. Este setor é o responsável pelo registro de históricos escolares e do controle da vida escolar dos alunos, através do armazenamento das Atas de Resultados Finais, pela Secretaria Estadual de Educação.

É preciso encontrar caminhos...

Poder desenvolver este breve texto se constituiu num importante exercício a ser realizado, também por possibilitar um outro olhar sobre a escola, e as múltiplas vozes que o Discurso Pedagógico faz ecoar. Poder pensar alguns elementos da estrutura, organização e práticas discursivas também como efeito das exigências do Estado, pelo mecanismo burocrático amparado por seus elementos “formais, legais e abstratos”, fez-me ampliar o campo de “escuta” diante dos discursos e práticas da EJA.

Encontrar nos pronunciamentos dos professores as marcas linguísticas analisadas, oportunizou-me o diálogo com o Estado em sua rede discursiva de assegurar a regulação, mas ao mesmo tempo foi possível encontrar, em confronto, as possibilidades do novo, da mudança, um desejo de pertencimento a um discurso outro, mais condizente com o que se pressupunha ser, a Educação de Jovens e Adultos. A Escola no Estado e o Estado na Escola e o lugar da burocracia como mecanismo articulador de manutenção e perpetuação do poder nas estruturas mentais e sociais, pela racionalização, fez-me vislumbrar que o sujeito professor, interpelado na escola pelo Estado, se salva, se respalda em sua prática discursiva, daquilo que não se sente apto ou à vontade para esclarecer, pela burocracia.

Ao mesmo tempo em que ela é salvação, enquanto estratégia e em alguns casos, recurso de defesa e resistência, é submetimento, na escola: perpetuação da estrutura burocrática, pela norma, resolução, regulamento. Percebo o sujeito-professor “jogando” com estas possibilidades em seus diferentes gestos de interpretação. Por sua insegurança, quando “cobrado” nos encontros de formação, apegase à burocracia que tantas vezes, contraditoriamente, o amarra e imobiliza.

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

As possibilidades de diálogo propostas por esses “como fazer”, enquanto pressuposição de uma possível discussão metodológica, abrem para o

debate para a troca de experiências, para abertura e predisposição a um novo devir. Este sentido produzido pela fala dos professores da EJA tem se constituído num convite à conversa, a um início de conversa, à mediatização pela aproximação, a partir das nossas vivências.

Os referenciais apontados nesta pesquisa me revelam a importância deste espaço de interlocução; as implicações advindas da minha presença neste contexto e as possibilidades de construção nestes espaços. O lugar das perguntas surge, então, como essencial durante os processos de formação. A Pedagogia da Pergunta proposta por Freire e Faundez (1985), evidenciam esta necessidade. Precisamos buscar caminhos desta compreensão, outros caminhos, e estes somente serão encontrados se modificarmos o nosso jeito de olhar para “o que dizem os professores”. A Análise de Discurso tem muito a contribuir, nesse sentido, já que precisamos buscar compreender a EJA em seus espaços de constituição, como potencial de autoria no discurso pedagógico. O que fica neste momento é o quanto me sinto afetada, implicada por este processo de formação que ora me proponho refletir, como sujeito-professora e como pesquisadora, como alguém que escuta e tem muito a aprender nos diferentes espaços e contextos da formação inicial e continuada dos professores da EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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.

DELORENZO N. A. Disfunção da organização burocrática. In: **Sociologia aplicada à administração**: sociologia das organizações. 7. ed., São Paulo: Atlas, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MUTTI, R. M. V. Memória no discurso pedagógico – Simpósio Memória. II **Seminário de Análise de Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. (Tradução Eni P. Orlandi) Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.774**, 10 de novembro de 1999.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 250**, de 10 de novembro de 1999.

WEBBER, M. **Ensaios de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Recebido em: 15/08/2013

Aprovado em: 07/11/2013