

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Formação do Sujeito
Sujeito da Formação

**A RELAÇÃO COM O SABER DE PROFESSORES DE CLASSES DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SÃO LEOPOLDO/RS**

KARINE DOS SANTOS

São Leopoldo, março de 2007

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO E O SUJEITO DA FORMAÇÃO:
A RELAÇÃO COM O SABER DE PROFESSORES DE CLASSES DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DE SÃO LEOPOLDO/RS**

KARINE DOS SANTOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^a. Dr^a. Rute Vivian Angelo Baquero

São Leopoldo, março de 2007

*Olha, percebe,
quando encaras o espelho..
Há alguém intrigado te perguntando
Há perguntas que flutuam entre real e virtual.*

*Há um diálogo entre o que és,
O que foste, o que gostarias de ter sido
O que vais ser
Todos, reflexos de ti mesmo,
Das tuas relações com outros
Das tuas conexões com o mundo*

*Olha, percebe,
Estás bem ali e logo ali adiante
E há tantos mistérios
Te esperando*

*Olha,
Tem espelhamentos em toda parte
Em toda parte algo rebate
Traz pra ti devolta a tua imagem*

*Percebe,
O que se desvela é a tua infinitude
numa trama que se estende
Se tiveres a ousadia do olhar que se detém
Se tiveres a ousadia do olhar que atravessa*

Daniela Longoni

AGRADECIMENTOS

À professora Rute Baquero por toda a aprendizagem construída ao longo destes anos.

Ao grupo de colegas da Linha de Pesquisa IV, turma de 2005, pela parceria – Ana Cláudia, Graciela, Graziela e Dalmo.

À amiga-artista, Daniela Longoni, pelas reflexões, pela amizade e principalmente pelo olhar artístico dedicado a este trabalho.

Ao querido Fabiano pelo amor, compreensão e companheirismo dedicados durante os períodos difíceis.

À CAPES pelo financiamento deste estudo.

RESUMO

O presente estudo problematiza a relação que professores de classes de Educação de Jovens e Adultos estabelecem com o saber e com o ofício docente. Tem como pressuposto que os saberes, as relações e os sentidos que os sujeitos-professores constroem e transformam ao longo de suas histórias de vida estão intrinsecamente relacionados com saberes, relações e sentidos que esses sujeitos-professores constroem sobre seu ofício docente.

A pesquisa está fundamentada nos estudos desenvolvidos por Charlot (2000) sobre a noção de relação com o saber e teve por objetivos: identificar, na história pessoal e escolar, elementos constituidores da opção pela docência de professores de EJA; examinar a influência dos dados da história pessoal e escolar na relação que os professores estabelecem com o saber; problematizar a relação que professores de classes de EJA estabelecem com o saber e com o ofício docente e examinar a relação que os professores de classes de EJA estabelecem com o saber pedagógico.

Metodologicamente trabalhou-se com a pesquisa-formação, na perspectiva proposta por Baquero (2005), a qual tem como eixos organizadores do processo formativo as quatro perguntas pedagógicas sugeridas por Smith (1989): (1) Perguntas de descrição; (2) Perguntas de interpretação; (3) Perguntas de confronto; (4) Perguntas de reconstrução. A experiência de uma pesquisa formadora provoca cada sujeito da investigação a realizar uma reflexão sobre aquilo que foi formador em sua vida, problematizando o que cada um pensa e faz. Reforça um espaço de autoformação, onde refletir sobre si mesmo, sua trajetória e prática profissional são fatores privilegiados. A pesquisa-formação foi realizada ao longo de quatro encontros mensais com 2 horas de duração cada um, acompanhado pela realização de 10 entrevistas.

Resultados de investigação indicam que o campo de estudos que investiga a *relação com o saber* pode se constituir em ferramenta importante para se pensar a formação de professores, considerando a necessidade de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, no projeto de formação, pois estes espaços abrem a possibilidade de apropriação do sentido da história, tanto pessoal, quanto profissional do docente e de construção de maneiras de *ser e estar* na profissão.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - relação com o saber - formação de professores - pesquisa-formação - saberes docentes.

ABSTRACT

The present master thesis examines the relationship that Adult and Youth Education establish with the knowledge and their profession. It is based on the premise that knowledges, the relationships and the meanings teachers build and transform throughout their lives are intrinsically related with knowledges, relationships and meanings that those teachers construct about their occupation.

The research is based on the studies developed by Charlot (2000) about the notion of the relationship with the knowledge and has as its main objectives: identify in the personal and school history, constitutive elements of teacher's option in the field of adult and young education; examine the influence that personal and school history data have in the relationship that teachers establish with the knowledge and with their profession, and finally examines the relationship that adult and young education teachers establish with the pedagogic knowledge.

From the methodological perspective, this work utilizes Baquero's proposal of research-formation (2005), which has as its main organizing axes of the formative process four pedagogic questions suggested by Smith (1989); (1) descriptive questions; (2) interpretation questions; (3) confrontation questions, and (4) reconstruction questions. The experience generated by a formative research stimulates each subject of this investigation to realize a reflection about what had an impact in their life as a teacher that forms students, leading to reflect on the things that each one thinks and does. At the same time it strengthens auto-formation space where he/she can reflect about himself/herself, where their trajectory and professional practice are privileged elements. The research-formation took place on four monthly encounters each lasting two hours, concomitant with the realization of ten interviews.

Results of the research indicate that the field study that investigates the relationship with the knowledge it could become an important tool in the process of thinking about teachers formation, taking into account the need of interaction spaces among the personal and professional dimensions in the formative process, because these spaces open the possibilities of dealing with the meaning of teacher's history, personal as well as professional in regards to their construction and ways of being in this profession.

Key-words: Adult and Youth Education – relationship with knowledge; teacher's formation- formative research- teacher knowledges.

SUMÁRIO

CONTEMPLAÇÃO

1. NA SUPERFÍCIE DO ESPELHO: O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	1
1.1. CONTEMPLANDO A MINHA RELAÇÃO COM O SABER	1
1.2. REFLEXO: A ESCOLHA DO TEMA	2
1.3. O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	4
2. OUTRAS FACES REFLETORAS: REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1. FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	15
2.1.1. O que dizem as pesquisas de 1995 a 2005	18
2.2. FORMAÇÃO DOCENTE E JUVENTUDE	24
2.3. PROFESSORES E RELAÇÃO COM O SABER	24
3. RECORTE ESPECTRAL: REFERENCIAL TEÓRICO	28
3.1. RELAÇÃO COM O SABER: UMA “TEORIA” EM CONSTRUÇÃO	28
3.2. SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA: A NECESSIDADE DE SABER; A OBRIGAÇÃO DE APRENDER	29
3.3. O SABER E AS FIGURAS DO APRENDER	35
3.4. NÃO HÁ SABER SEM RELAÇÃO COM O SABER: A PROCURA PELO SUJEITO DE SABER	38
3.5. SOBRE A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER – A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO	41
3.4.1. Evolução do conceito	42
4. A SIMETRIA DOS MOVIMENTOS DIANTE DO ESPELHO: PESQUISAR FORMANDO – FORMAR PESQUISANDO	44
4.1. FORMAR PESQUISANDO: FUNDAMENTOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO	45
4.2. PESQUISAR FORMANDO: OS OBJETIVOS E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO	50
(1) Experiência sócio-histórica de formação humana	50
(2) Minha história, meus saberes	50
(3) A entrevista problematizadora	51
4.3. A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO	52
4.4. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO	53
5. ATRAVESSANDO O ESPELHO: DA FORMAÇÃO DO SUJEITO, AO SUJEITO DA FORMAÇÃO	64
5.1. O PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	64
5.2. A HISTÓRIA PESSOAL E ESCOLAR COMO ELEMENTOS CONSTITUIDORES DA OPÇÃO PELA DOCÊNCIA	67

5.2. A RELAÇÃO COM O SABER DOS PROFESSORES DE EJA: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DE SABER.....	75
5.3. A RELAÇÃO COM O OFÍCIO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DE UM OFÍCIO DE SABERES	81
5.3.1. Ser professor; ser professor hoje.....	82
5.3.2. Ser professor de EJA	84
5.3.3. (Não) Ser professor de EJA	87
5.3.4. A prática do saber e o saber da prática	90
5.4. RELAÇÃO COM O SABER PEDAGÓGICO EM EJA: O SABER DE UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO.....	95
 6. A TRAVESSIA DO ESPELHO - À GUISA DE CONCLUSÃO	 106
 REFERÊNCIAS.....	 121

CONTEMPLAÇÃO

Focalizar como objeto de investigação a formação docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos constitui-se em contribuição necessária para esta área, fundada em muitas tensões e desafios. Segundo Soares (2005), entre os desafios colocados para a EJA está a configuração de seu campo de estudo e atuação, para a qual a formação do professor de jovens e adultos é dimensão essencial.

Assim, partindo do pressuposto de que os saberes, as relações e os sentidos que os sujeitos-professores constroem e transformam ao longo de suas histórias de vida estão intrinsecamente relacionados aos saberes, relações e sentidos que eles produzem sobre seu ofício docente, este trabalho se propõe a investigar a relação que professores de EJA estabelecem com o saber, no intuito de visualizar a relação entre o ser professor, a escola, o saber e o ofício docente. Para tanto, a pesquisa se desenvolve em torno de uma proposta de pesquisa-formação vinculada ao referencial desenvolvido por Bernard Charlot, sobre a noção de relação com o saber. Trata-se de uma tentativa de desvelar, através da constituição do sujeito-professor, as faces refletoras do *ser* e *estar* na profissão docente.

No primeiro capítulo, “*Na superfície do espelho: o problema de investigação*”, focalizo o processo de construção do objeto de investigação. Apresento inicialmente, para isso, uma reflexão sobre *a minha relação com o saber e a escolha desse tema*. No segundo momento, situo o objeto de investigação tecendo uma problematização.

No segundo capítulo, “*Outra face refletora*”, apresento a revisão de literatura, focalizando a produção de pesquisa a respeito da formação docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e da juventude, trazendo, também, uma reflexão dos estudos sobre a formação docente e a relação com o saber.

No capítulo seguinte, “*Recorte espectral: referencial teórico-metodológico*”, desenvolvo o referencial teórico-metodológico que sustenta este estudo, discutindo o conceito de relação com o saber desenvolvido por Bernard Charlot.

No quarto capítulo, “*A simetria dos movimentos diante do espelho: “Formar pesquisando – Pesquisar formando*”, explicito a perspectiva metodológica da pesquisa-formação e sua dinâmica, situando os instrumentos utilizados. Relato o processo de desenvolvimento dos encontros de formação e apresento o perfil dos professores.

No quinto capítulo, intitulado “*Reflexo espectral: da formação do sujeito ao sujeito da formação*”, analiso as entrevistas à luz dos resultados do processo de pesquisa-formação.

Por último, no capítulo “*A travessia do espelho: À guisa de conclusão*” teço algumas considerações a respeito do estudo realizado, a partir dos objetivos propostos pelo trabalho e aponto questões que mereceriam serem investigadas.

Na parte final do texto, estão listadas as referências bibliográficas.

1. NA SUPERFÍCIE DO ESPELHO: O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

1.1. CONTEMPLANDO A MINHA RELAÇÃO COM O SABER

Quem pesquisa, se pesquisa, afirma Eggert (2003). Nesta perspectiva, acredito que é um pouco de mim que procuro investigar, na voz dos professores que comigo se arriscaram nesta caminhada. Esta proposta de investigação é a expressão de um trabalho que venho construindo com seriedade e comprometimento, pois o campo de estudos problematizado é o mesmo em que atuo há alguns anos. Uma opção política, ideológica e, sobretudo profissional.

Envolvida nesta proposta de investigação, cujo foco principal é a relação com o saber, eu não poderia deixar de refletir sobre a minha relação com a opção profissional, com os saberes que circundam o meu universo pessoal, com o ensino e, conseqüentemente, com a escola. Tarefa nada fácil, pois refletir sobre a própria experiência e a trajetória pela qual passei implica em “vasculhar no baú da memória” aquilo que me fez encontrar sentido em ser, hoje, educadora-professora.

Refletindo...

Olha¹,
Tem espelhamentos em toda parte
Em toda parte algo rebate
Traz pra ti de volta a tua imagem

Ver a minha face refletida no espelho provoca um olhar para dentro de mim mesma, a busca das muitas Karines que carrego comigo. O conhecimento inteiro de mim mesma é o resultado da minha atividade no mundo, com o mundo e com os outros que comigo cruzam.

¹ Excertos do poema de Daniela Longoni (2007).

Quanto melhor eu me conheço, como sujeito histórico, fazendo história e por ela sendo feita, como ser no mundo e com o mundo, mais eu entendo o papel das minhas opções.

Há um diálogo entre o que és,
 O que foste, o que gostarias de ter sido
 O que vais ser
 Todos reflexos de ti mesmo,
 Das tuas relações com outros
 Das tuas conexões com o mundo

Em busca do encontro com o outro, fora de mim, construí minha trajetória enquanto educadora. Uma aposta no humano e nas possibilidades de transformação de si e do mundo que gira ao meu redor. A infinitude humana me seduz, ainda a daqueles que, na sua jovialidade, ingressam nas infinitas possibilidades de ser e fazer.

Percebe,
 O que se desvela é a tua infinitude
 numa trama que se estende
 Se tiveres a ousadia do olhar que se detém
 Se tiveres a ousadia do olhar que atravessa.

Querer saber mais! A curiosidade problematizadora me trouxe até aqui e cá estou, me procurando, me encontrando, me envolvendo, me comprometendo. O olhar refletido no espelho me diz quem eu sou e acolhe os medos, os receios, as ilusões, os desejos, os sonhos, as certezas e as incertezas que carrego dentro de mim.

1.2 REFLEXO: A ESCOLHA DO TEMA

A aproximação com o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aconteceu, de certa forma, por acaso. Um convite para integrar um grupo de alfabetizadoras do Movimento de Alfabetização (MOVA-RS) e a permanência nesse movimento por quase dois anos contribuiu para ampliar a minha visão de educação. A experiência com a alfabetização de adultos mostrou que o campo da educação não se restringe somente à escola e que a EJA contempla outras possibilidades. Meu olhar, então, voltou-se para a área da educação não-formal.

Ao concluir, em 1999, o curso de Magistério (atualmente, denominado Curso Normal) e iniciar minha trajetória universitária, no segundo semestre de 2000, como aluna do curso de Pedagogia, a ênfase na Educação de Jovens e Adultos e em processos educativos não-escolarizados foi uma escolha “natural”.

Nesta caminhada, durante o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de atuar junto a jovens em situação de rua², no Programa de Erradicação de Trabalho Infantil (PETI), que lida com crianças e adolescentes envolvidos com o trabalho precoce e com jovens que cumprem medidas sócio-educativas. Nessa experiência com a juventude em processos de exclusão social, a problemática da condição juvenil e a relação desses jovens com a escola se configurou, para mim, como um universo a ser problematizado.

Com base em minhas práticas profissionais e suas exigências, procurei, no Trabalho de Conclusão de Curso, investigar a relação dos jovens em situação de rua com a escola, pois uma questão me intrigava muito. No trabalho realizado com esses jovens, um dos primeiros encaminhamentos que fazemos é o seu retorno à escola. Nesse processo, uma das primeiras dificuldades que enfrentamos é o seu não-desejo em retornarem à escola devido à recepção negativa da instituição a esses jovens. Assim, surgiram muitas interrogações sobre essa relação – os jovens e a escola. Em 2003, nas disciplinas de prática de ensino, eu ensaiava alguns questionamentos, pensando no Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse contexto, conheci os estudos desenvolvidos pelo professor Bernard Charlot. Tais estudos contribuíram para que eu olhasse tal problemática a partir da investigação da relação com o saber. Assim, nos últimos quatro anos, direcionei meus estudos para a questão da relação com o saber voltado para as problemáticas que permeiam o espaço escolar.

No estudo desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso, investiguei a *Relação de jovens em situação de rua com a escola e com o saber*. Naquele momento, ao mesmo tempo em que me voltava à interpretação dos relatos dos jovens sobre a escola e o saber, em um movimento de ação-reflexão-ação, propus a um grupo de professoras de uma escola pública da cidade de São Leopoldo a problematização de tais relatos. A intenção era construir, conjuntamente, algumas considerações sobre os depoimentos dos jovens com os quais eu trabalhava. O movimento de reflexão realizado com os jovens e professores contribuiu para a

² A expressão *jovens em situação de rua* é utilizada por Graciani para definir os jovens que passam o dia na rua, trabalhando ou esmolando e, à noite, retornam para casa. A mesma autora utiliza também a expressão *jovens de rua*, que difere da expressão anterior por se referir a jovens que vivem nas ruas, não possuindo vínculo familiar. (Graciani, 2001, p. 130).

consolidação de meu interesse em investigar o universo docente e para a definição do foco desta pesquisa - a relação dos professores com o saber.

Percebi que a problemática da relação com o saber se configura como um campo de estudos que possibilita compreender diversas relações – relações com lugares, pessoas, objetos, entre outras. Com isso, assumi o desafio de produzir esta dissertação, na tentativa de contribuir para a construção de propostas educativas escolarizadas mais coerentes com as demandas dos jovens e, neste caso, também de adultos das classes de EJA.

1.3 O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Conhecer os caminhos pelos quais os professores percorrem até chegar às salas de aula; investigar as formas pelas quais eles optam por este e não por aquele caminho; entender qual o sentido, para eles, de estar em sala de aula e qual o sentido de ensinar; refletir sobre as tensões entre a formação acadêmica, a formação da experiência e o campo de atuação; entender como se constroem os saberes do ofício docente: essas são questões que me impulsionam a problematizar a formação docente, particularmente em um campo de tensões múltiplas, como a Educação de Jovens e Adultos.

A escolha pelo campo da Educação de Jovens e Adultos como recorte para este estudo aconteceu, tanto pela experiência pessoal, quanto pela necessidade de contribuição que esta área exige.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos foi se construindo em meio a interesses muito mais políticos do que educacionais. Como características que marcaram sua história destacam-se seu caráter provisório, emergencial, aligeirado e de participação voluntária.

Ao examinar documentos da UNESCO sobre a situação da educação em âmbito geral na América Latina, Letelier (1996) identifica a pouca relevância atribuída à Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a autora, esta é uma constatação paradoxal, justamente porque a modalidade educacional em questão visa atender os setores da população mais prejudicados pelas políticas econômicas e cada vez mais numerosos. Segundo Baquero e Fischer (2004),

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se constituído, por um lado, como produto da miséria social (Haddad, 1992), sendo conseqüência das condições precárias de vida da maioria da população, associadas a um sistema escolar para as classes trabalhadoras submetido à lógica da exclusão (Ferraro, 1987). Por outro lado, sua história é também produto de um longo processo de organização e luta da sociedade civil comprometida com os interesses das classes populares. (p. 248).

Soares (2003) analisa estudos sobre a realidade da EJA na América Latina (Rivero, 1998; Schmelkes, 1996; Torres, 1999) que confirmam o argumento de Letelier (1996) a respeito da falta de prioridade que a área recebe de ações governamentais. De acordo com Soares (2003),

Analisando as políticas adotadas pelos governos, ao longo da década de 90, os autores citados apontam os indicadores que podem contribuir para o agravamento e a deterioração da área: primeiramente, a alocação de cada vez menos recursos para implementação de uma política de EJA; em seguida, o prosseguimento do trabalho com pessoal não-profissional; o conseqüente oferecimento de serviços de baixa qualidade; a não-obtenção de resultados esperados e, finalmente, a perpetuação de um círculo vicioso que impede a EJA de ser valorizada. (p. 124)

Vinculada a essa história, observa-se, conforme Haddad (1992), que a EJA “mantém um corpo de conhecimentos ainda bastante frágil e pouco difundido na sociedade” (p. 115). O autor avalia ainda que

a universidade e os centros de pesquisas educacionais não têm produzido conhecimento significativo em quantidade e qualidade que possa efetivamente contribuir ao aperfeiçoamento das práticas educativas desenvolvidas por programas de educação de jovens e adultos, bem como na compreensão deste fenômeno (p. 12).

Recentemente, Haddad (2000) coordenou um balanço das dissertações e teses acadêmicas sobre a educação de jovens e adultos produzidas no país, entre os anos de 1986 e 1998. Em um universo de 222 trabalhos catalogados como parte desse estudo, 91% são dissertações de mestrado e 9% são teses de doutorado. Estes trabalhos correspondem a 3% de toda a produção discente nacional, configurando um percentual muito inferior a outras temáticas no campo da Educação. No entanto, o autor destaca um crescimento na produção entre os anos de 1995 e 1998.

Acerca dos resultados da produção acadêmica no âmbito da EJA, Haddad (2000) afirma que a maioria dos trabalhos são estudos de caso, relatos analíticos ou sistematizações de experiências, práticas ou projetos. Pela própria natureza desses objetos de estudo, prevalecem pesquisas de tipo qualitativo que recorrem a métodos etnográficos. A ampla maioria dos estudos refere-se a práticas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos,

promovidas na escola regular. No que concerne às concepções de EJA, o pensamento freireano permanece como referência a que os pesquisadores aderem, tecem críticas ou incorporam novos aportes.

Embora o autor afirme a prevalência de um olhar homoneigizante dos educandos, vistos genericamente como “alunos” ou “trabalhadores”, surgem estudos que abordam a construção de identidades singulares (geracionais, de gênero, étnicas, culturais) ou que discutem a dimensão da subjetividade dos educandos.

O conjunto das pesquisas que concentram suas considerações na relação escola-trabalho sob a ótica dos alunos revela muitas contradições sobre o papel da educação no mundo do trabalho, indicando a necessidade de aprofundamento maior dos princípios que norteiam ambas as práticas sociais.

Um dado importante, destacado pelo autor, revela que as produções indicam a superação da concepção compensatória da educação de jovens e adultos e apontam as possibilidades de uma Educação Popular no âmbito do Estado, o que nos remete a considerar a possibilidade, pós-regime autoritário de uma educação realizada entre parceiros, Estado e sociedade civil.

Nos últimos anos, em algumas das pesquisas analisadas, destaca-se a emergência das categorias *mulheres* e *jovens*. Esta aponta, segundo Haddad, um fenômeno importante, que necessita aprofundamento, principalmente no que se refere às suas relações com os resultados do Ensino Fundamental e Médio do turno diurno, também com as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano.

As inúmeras conferências mundiais³ que, atualmente, acontecem e chamam a atenção do mundo para problemas internacionais emergentes, conforme documentos da UNESCO (2004), têm colocado a educação como elemento indispensável, enquanto estratégia de apoio aos mecanismos do desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, a Educação de Jovens e

³ (...) após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: responder às necessidades educativas fundamentais (Jomtien, Tailândia, 1990), ocorreram a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992), a Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (Viena, 1993), a Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (Cairo, 1994), a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995), a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres (Beijing, 1995), a Conferência das Nações Unidas sobre a Habitação Humana (Habitat II, Istambul, 1996), e a Cúpula Mundial da Alimentação (Roma, 1996) (UNESCO, 2004, p. 52).

Adultos ganha destaque graças à seqüência de eventos organizados para discutir suas diretrizes. Com maior relevância, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA (Alemanha, 1997) – firmou alguns compromissos, incorporados no documento intitulado *Agenda para o Futuro da Educação de Adultos*. Conforme o documento da UNESCO (2004),

a Agenda se concentra nas preocupações comuns (em especial o trabalho e o desemprego) com que a humanidade se defronta, às vésperas do século XXI, e no papel crucial que à educação de adultos cabe desempenhar para que homens e mulheres de todas as idades possam enfrentar tais desafios tão urgentes, com coragem, criatividade e conhecimento necessários (p. 51).

Percebe-se, desde então, a crescente preocupação com esta modalidade educacional. Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAs - que ocorrem com regularidade, desde 1999, produzem subsídios importantes para a definição dos rumos da EJA no Brasil, expressando o fortalecimento e o crescimento desse campo da educação em âmbito nacional. Além disso, no âmbito dos avanços legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – Resolução n. 01/2000 – estabelecem, como um dos seus objetivos, a implementação de uma política nacional para a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Soares (2005), no que se refere à produção acadêmica, especificamente, uma evidência do crescimento do campo da EJA foi a criação do GT de EJA – Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos – na ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), em 1998. Na análise dos trabalhos apresentados neste grupo de trabalho, de 1998 até 2004, Soares (2005) indica que 60 pesquisas referentes ao tema foram discutidas nos encontros da ANPED. Nesse sentido, Arroyo (2005) reforça tal crescimento, afirmando que a EJA vem se construindo como um campo aberto de pesquisa e formação, encontrando condições favoráveis para se configurar como uma área específica de políticas públicas, formação de educadores, produção teórica e intervenções pedagógicas.

Ao mesmo tempo em que a Educação de Jovens e Adultos ganha destaque e avança em aspectos referentes à problemática da formação de professores, face às especificidades do público atendido, ainda há um grande caminho a se trilhar. Nas palavras de Soares (2003),

(...) tem sido cada vez mais crescente a discussão em torno das especificidades do público que frequenta os espaços em que a educação ocorre, não mais considerado de forma abstrata, mas encarnado em homens e mulheres concretos, negros, brancos,

índios, jovens, idosos. Nesse debate, ganham importância o papel desempenhado pelo educador que atua junto a essa população (pp. 283-4).

A heterogeneidade da população atendida pela EJA – adolescentes, jovens e adultos –, que compreende as diferentes idades, a diversidade de níveis de escolarização, as distintas trajetórias escolares e, sobretudo, humanas apresentam-se como desafios para a prática docente. Em um campo de atuação cujas especificidades ainda não estão suficientemente claras, a possibilidade de reprodução de um sistema desenvolvido para a educação de crianças é bastante grande. Nessa perspectiva, segundo Dayrell (2005),

ao se referir à “educação”, está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana (...) (p. 53).

O autor afirma que a questão do *sujeito* nos processos educativos da EJA ainda não elucidou-se para os professores. Esta é uma problemática bastante discutida, principalmente quando o assunto é a presença do público jovem nas classes de Educação de Jovens e Adultos, pois este vem ganhando espaço nos estudos da área. A discussão acerca da *juventude* tornou-se fundamental para o entendimento de um público cada vez mais presente nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos. Conceitos de juventude que, muitas vezes, não consideram o jovem como sujeito do processo e que, de certa forma, o discriminam são freqüentes, tanto neste campo de atuação, quanto na escola regular. Segundo afirmação de Dayrell (2005),

o jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na “falta de respeito” nas relações entre os pares e com os professores, na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares, na sua “rebeldia” quanto a forma de vestir (...) (p. 54).

A necessidade de um aprofundamento sobre as especificidades do público que freqüenta as classes de EJA é fundamental para o avanço desta modalidade de educação. A presença intensa da juventude nas classes de Educação de Jovens e Adultos expressa o que Brunel (2001) denomina de “fenômeno da juvenilização”, caracterizada, pela autora com o:

(...) fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço (p. 9).

O fenômeno da juvenilização das classes de EJA exige, por sua vez, um olhar especial direcionado à formação dos professores dessa área. Um dos fatores que contribui para que tal fenômeno se acentue nas classes de EJA é a redução da idade mínima dos alunos para cursar os exames supletivos. Conforme documentos oficiais, a frequência no Ensino Fundamental reduziu-se de 18 anos para 15 anos e, no Ensino Médio, de 21, para 18 anos. A respeito dessa questão Saviani (2000) refere:

Por um lado, pode viabilizar mais cedo os estudos para aqueles cujas condições de vida e de trabalho impedem ou dificultam a frequência ao ensino regular. Por outro lado, pode estimular o adolescente matriculado no ensino regular a abandonar a escola para, aos quinze anos, obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental mediante exames supletivos, aguardando os dezoito anos para prestar os exames supletivos do Ensino Médio (p. 214).

Sobretudo desde a implantação da lei, aumentou significativamente o número⁴ de jovens que abandonam o ensino regular em busca de escolas de EJA. Nesse caso, Haddad & Di Pierro (2000) ressaltam que os educadores da EJA encontram, na diminuição da idade mínima dos alunos, um novo desafio: trabalhar concomitantemente com dois sujeitos muito distintos, os jovens e os adultos.

Na tentativa de responder a esses problemas, o parecer CNE/CEB 11/2000 orienta que os professores organizem projetos pedagógicos que envolvam grupos heterogêneos, em alguns momentos, e, em outros grupos homogêneos. No entanto, a solução pensada pelo Conselho Nacional de Educação não tem sido suficiente no cotidiano escolar dos professores de jovens e adultos. Na prática, o campo de estudos voltado para a *Educação de Jovens e Adultos* designa apenas combinação das palavras – jovens e adultos –, embora o público previsto para esta modalidade refira-se apenas aos adultos. Assim, o surgimento, no cenário da EJA, do fenômeno da juvenilização impõe uma problemática a ser discutida e estudada, a fim de que não se desconsidere o público jovem, que, geralmente, carrega consigo marcas de uma experiência escolar negativa. Conforme afirma Brunel (2001):

Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho (p. 9).

⁴ Segundo dados comparativos do Censo escolar de 2003 e 2004: Matrículas de jovens com idade entre 15 e 17 anos – 585.658 (Censo 2003) – 588.643 e (Censo 2004); matrículas de jovens com idade entre 18 e 24 anos – 1.451.826 (Censo 2003) – 1.494.108 e (Censo 2004).

Nesse contexto, originou-se a categoria juventude, visando atender um mercado de consumo que se consolidava, sobretudo, segundo Dayrell (2003), depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Entretanto, o termo aparecera no início do século XX, no campo de estudos da sociologia. Seu conceito pode ser entendido a partir de critérios históricos e culturais. Dayrell (2003) refere que

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (p. 42).

A entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho, o aumento das exigências de escolaridade e o domínio de habilidades do setor produtivo provocaram uma acelerada corrida dos jovens aos programas de educação originalmente destinados à população adulta.

Segundo Dayrell (2005), levar em conta a população jovem que “invade” as classes de EJA, implica repensar a escola, seus currículos com suas práticas educativas a partir de uma nova pauta de questões: Como fazer da escola e das práticas educativas um momento pedagógico de humanização? Como incentivar o protagonismo juvenil, considerando os jovens como interlocutores válidos, capazes de opinar nos projetos que lhes dizem respeito? Como incentivar a dimensão educativa da sociabilidade, fazendo da escola um espaço de encontro, um espaço de relações sociais de qualidade? Como despertar e incentivar o desejo pelo saber, dialogando com os interesses e necessidades dos jovens? Como incentivar as diferentes linguagens culturais, possibilitando a expressão autônoma das culturas juvenis? Contemplando, também, as especificidades do público adulto? Conforme Brunel (2004), “O papel do educador nesta modalidade de ensino é extremamente importante, pois estes jovens possuem um histórico escolar permeado por problemas, não só no campo cognitivo, mas no campo social, econômico e emocional.” (p. 34).

Uma nova compreensão da condição juvenil, vinculada às classes de EJA, contribui para uma nova compreensão do seu direito à educação. Arroyo (2005), ao afirmar que a EJA é um campo “aberto a qualquer cultivo e sementeira”, portanto sempre “indefinido e exposto a intervenções passageiras”, denuncia que este pode se tornar um campo desprofissionalizado. Nesta direção, estudos que orientem a construção de propostas de formação de professores contextualizadas, tornam-se imperativos no campo da pesquisa em educação.

Nas últimas décadas, a questão da profissionalização do educador de adultos tornou-se progressivamente nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade da formação específica desse educador. A LDB 5692/71, por exemplo, que atribuiu um capítulo ao ensino supletivo, explicitou em um artigo a necessidade de preparação do professor, tendo em vista as especificidades de se trabalhar com adultos. A mais recente LDB, Lei 9394/96, estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o *jovem* e o *adulto*, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Há que registrar o avanço conceitual alcançado na LDB 9394/96, ao superar a idéia de educação compensatória advinda do ensino supletivo, de caráter emergencial, para uma concepção de educação enquanto direito (Soares, 2003, pp. 129-130).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecem, no item VII, referente à Formação Docente, que o preparo deste profissional deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, *aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino*. Ressaltando as especificidades dos sujeitos da EJA, o documento recomenda que “os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados às características e expectativas específicas da população atendida pela EJA.” (p. 36)

A falta de especificidade na formação dos professores que atuam nessa modalidade de educação identifica-se como um dos principais entraves das experiências educativas desenvolvidas nessa área. Ribeiro (2002) alerta para uma questão fundamental no que tange a construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos:

Considerando que a insuficiência da formação de professores já foi suficientemente reiterada nos estudos acadêmicos, seria oportuno que esses estudos passassem a se concentrar mais na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuam no plano teórico para a constituição desse campo pedagógico e, conseqüentemente, para a formação de seus educadores (p. 190).

Conforme Baquero (2004), a construção de uma pedagogia para a formação de professores de jovens e adultos, que problematize teorias de formação e fazer didático constitui-se em desafio a ser enfrentado. Neste sentido, a “identificação dos saberes que o educador lança mão, nas práticas em educação de jovens e adultos, é fundamental para que se possa qualificar, tornando-os menos excludentes, não só os processos de formação do

educador, mas, também, os processos formativos nas práticas educativas de jovens e adultos” (Baquero, 2004, p. 10).

Pensar, especificamente, sobre a formação docente voltada para a Educação de Jovens e Adultos é um elemento fundamental para a definição das especificidades que este campo de atuação exige. Nesse caso, problematizar a história pessoal e escolar desses sujeitos-professores e sua relação com a opção pela docência, assim como sua relação com o saber, com o ofício docente e com o saber pedagógico produzido no âmbito da sala de aula, podem trazer significativas pistas para se pensar programas de formação docente que contemplem uma formação mais abrangente.

Para Moita (1992), “o conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais nada àquele que se forma”. Na especificidade da EJA, o olhar da pesquisa não pode dispensar o saber e a percepção de seus interlocutores. Para tanto, fazer emergir os sentimentos que cada sujeito-professor encontra nas relações que produz, nas diferentes dimensões da vida em que se forma, se deforma e se transforma é fundamental.

Nóvoa (1995) refere que problematizar a ação dos professores exige perceber uma mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acaso com os quais os professores se identificam como professores. O autor afirma que cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos e de utilizar os meios pedagógicos, constituindo o *ser professor* de cada um.

Assim, com base nos estudos sobre a noção da relação com o saber, busco neste estudo focalizar a relação de um grupo de professores de classes de EJA com o saber e com o ofício docente. Proponho as seguintes questões que nortearam este estudo: Qual o papel da história pessoal e escolar na sua *opção pela docência*? Qual o papel da história pessoal e escolar do professor na *relação com o saber* que ele estabelece? Quais as relações que os professores de classes de EJA estabelecem *com o ofício docente*? Qual a relação de professores de EJA com o *saber pedagógico*?

Tendo em vista que o saber é o centro da experiência escolar, penso que o entendimento das relações que os professores estabelecem com o saber, o significado que atribuem a estes saberes, assim como a visualização de sua relação com a atividade de ensino, podem trazer significativas contribuições para refletir sobre a formação docente nessa modalidade educacional.

Entendo *saber* como um conhecimento que produz sentido na vida e em mim, a partir de uma interação com o mundo e com os que nele habitam. Apesar de sua falta de materialidade, o saber se torna então um objeto constituído na linguagem oral e, portanto, muito próximo de um objeto da linguagem escrita, que é um saber objetivado e construído pela humanidade, de que o indivíduo se apropria e aprende. Portanto, todo saber está ligado a uma prática social, uma vez que remete às relações de um sujeito com o mundo através da linguagem e das ações (Charlot, 1996; 2000; 2001; 2005). Segundo a definição de Beillerot (1996), a relação com o saber é o processo pelo qual um sujeito, a partir dos saberes adquiridos, produz saberes singulares que lhe permitem pensar, transformar e sentir o mundo natural e social.

A *relação com o saber*, por sua vez, está enraizada na própria identidade do sujeito: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações (Charlot, 1996). A noção de relação com o saber é apenas uma das formas de relação com o aprender, conforme Charlot (2000). A *relação com o saber* é uma relação entre sujeitos (ou entre grupos sociais).

Nessa problemática, é interessante refletir sobre a condição com que o homem está cotidianamente confrontado. O homem envolve-se em uma quantidade vasta de saberes. No entanto, na impossibilidade de tudo saber, o sujeito segue em busca daquilo de que tem necessidade, e é isso que dá sentido ao saber. Sendo assim, o homem constrói o “seu” saber, confrontando-o com os saberes do mundo. Segundo Lomônaco (1998),

(...) o sentido que o sujeito atribui ao que aprende (ou ao que não aprende) constitui uma tomada de consciência a respeito do que sabe (ou que não sabe), fruto de uma confrontação entre o saber exterior e a recriação interior que dele faz. Esse sentido é datado, submetido aos determinantes da vida (e, portanto, a outras significações que podem se superpor) e pessoal, mesmo que passível de ser partilhado e transformado pelo outro. Esse sentido é o que constitui a interface entre o homem e o mundo; dar sentido às coisas implica intervenção da linguagem, da consciência e do pensamento. Dar sentido é criar (p. 32).

Nesse contexto, os saberes são construídos por meio da experiência de conhecer e aprender, o que diz respeito a uma vivência pessoal e única, portanto, não reproduzível. Segundo Lomônaco (1998), se a experiência (afetiva, corporal, intelectual, etc.) é única, ela pode, entretanto, ser transmitida quando, “trabalhada” por meio de cores, formas, gestos, sons e palavras. Esse movimento torna possível a acumulação e a renovação de saberes e a construção de saberes coletivos.

Visualizo, no campo de estudos sobre a relação com o saber, a possibilidade teórico-metodológica de investigar a diferença de comportamento do sujeito diante dos saberes e observar o ser humano (homens, mulheres, jovens, crianças, professores, etc.) em sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Penso que o entendimento da relação do professor com o saber e com o ofício docente é possível na medida que o próprio professor, confrontado com uma reflexão sobre sua trajetória, externalizar sua relação com o mundo (espaços, pessoas e situações) em que vive e aprende.

O docente, segundo Charlot (2005), é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (p. 77). Entender esse processo em construção é o desafio desse trabalho.

Falar da relação dos professores com o saber significa reconstituir os processos de construção de seus saberes profissionais. Provoca a reflexão sobre a sua relação com o aprender e com o saber, possibilitando-lhes pensar, agir, transformar, sentir e compreender o mundo e seu entorno. Nesse contexto, os objetivos a que se propõe o presente trabalho são: identificar, na história pessoal e escolar, elementos constituidores da opção pela docência, dos professores de EJA; examinar a influência dos dados da história pessoal e escolar na relação que os professores estabelecem com o saber; problematizar a relação que professores de classes de EJA estabelecem com o ofício docente e examinar a relação que os professores de classes de EJA estabelecem com o saber pedagógico.

2. OUTRAS FACES REFLETORAS: REVISÃO DE LITERATURA⁵

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A formação do educador de adultos está, há muito tempo, sob questionamento, porém a literatura aponta pouco avanço em termos de qualificação e profissionalização docente nesta área. Baquero e Forster (2003b) refletindo sobre a formação docente em âmbito geral, destacam:

Hoje, dois grandes obstáculos têm impedido que o ofício de ensinar se profissionalize. De um lado, a visão que a academia tem do ofício de ensinar, ao trabalhar saberes desvinculados do campo de atuação docente, reduzindo o que ensina a um conjunto de formalizações idealizadas, desvinculadas do real. De outro lado, a visão de senso comum sustentando a prática docente, reduzindo os saberes aí produzidos a uma circulação restrita e particular (p. 3).

O reconhecimento social, segundo as autoras, é o que legitima uma profissão; enquanto os docentes, como profissionais da educação, não reconhecerem os saberes por eles mesmos produzidos na ação pedagógica, não há como legitimar o ofício docente. Decorre daí a necessidade de se problematizar os saberes docentes.

⁵ A revisão de literatura que apresento corresponde ao período de 1995 a 2005. Tal estudo foi realizado mediante consulta a diferentes periódicos: Revista Educação e Sociedade; Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP; Revista Brasileira de Educação da ANPED; Cadernos do Cedes; Presença Pedagógica e Revista Alfabetização e Cidadania. Também, foram consultados os anais do ENDIPE e da ANPED, mais especificamente, os GTs Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos. Sites de pesquisa também foram consultados: CAPES, SCIELO e www.scholar.google.com, ressaltando que o último não contribuiu expressivamente para esta revisão. Grupos de pesquisa que se tornaram referência nos estudos voltados à Educação de Jovens e Adultos, como o NEJA da UFMG, coordenado pelo professor Leôncio Soares, a ONG Ação Educativa - SP, coordenada pela professora Marília Sposito. O conjunto dos trabalhos identificados foi organizado segundo três eixos: Formação Docente no Campo da Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente e Juventude; Professores e Relação com o Saber.

Conforme documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em 2001, as análises do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido no Rio de Janeiro no ano de 1999, indicam um avanço, no que se refere à formação de educadores, embora algumas dificuldades persistam:

(...) o caráter voluntário, que leva a uma provisoriedade nas ações; a ausência de preocupação com a profissionalização dos educadores; a escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto a sua prática docente; a falta de concursos públicos para a área que evidencia o não-reconhecimento da EJA como habilitação profissional (p. 33).

Tais constatações são relevantes para compreender o campo da EJA, pois, se observarmos os concursos públicos na área do magistério, no Vale do Rio dos Sinos, há uma lacuna em relação à ocupação de cargos para a EJA. Em depoimento informal, Elisa⁶, a representante de uma Secretaria Municipal de Educação da região apresenta, como justificativa para esse fato, a interpretação dos municípios quanto à EJA: “Entende-se que a EJA logo estará extinta, portanto não se faz necessário criar um quadro de profissionais para este segmento. Depois o que faremos com esse pessoal?” (E., 2005).

Essa fala põe em questão a validade da proposta desta dissertação, assim como o esforço de muitos pesquisadores que se dedicam a investigar a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, conforme afirma Soares (2005), pensar na preparação do professor é profissionalizar um campo tratado como ‘provisório’, concebendo a população a ser atendida como ‘residual’.” (p. 284). Por outro lado, o depoimento contribui para entender aspectos relacionados principalmente à oferta de cursos de formação de professores voltados para esta área e a sua não-profissionalização. Segundo dados do INEP, em levantamento realizado em 2003, dos 1.306 cursos de pedagogia existentes no Brasil, apenas 16 ofereciam habilitação em Educação de Jovens e Adultos (Soares, 2005, p. 285).

Soares (2003), com base nos trabalhos desenvolvidos por André et al. (1999), Haddad (2000), Machado (2000), Fonseca et al. (2000) e Kleiman (2000), afirma ser insuficiente o número de pesquisas específicas sobre a formação dos educadores para a EJA, apesar do seu crescimento significativo no Brasil, nos últimos anos, o que implica no escasso conhecimento dos processos formativos daqueles que atuam na EJA.

⁶ O nome verdadeiro foi preservado.

Machado (2000), uma das colaboradoras de Haddad no estudo sobre *O Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*, dedicou-se a analisar *As práticas e a formação de professores na EJA*, produzidas no período 1986 a 1998. No total de 20 pesquisas, 9 são dissertações de mestrado que enfocam especificamente a prática dos professores em EJA, 8 são dissertações cujo tema central é a formação dos professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos, e 3 são teses de doutorado que focalizam a prática dos professores em EJA.

Segundo Machado (2000), há quase uma unanimidade na constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática e da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam na EJA. Haddad (2000) refere que

As pesquisas sobre a temática do professor de EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como campo de segunda linha. (...) Este é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta em EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de ensino tem (p. 15).

Machado (2000), analisando os objetivos expressos nos trabalhos sobre a formação de professores, identificou duas tendências. A primeira analisa experiências específicas de formação de professores, enfatizando a sua participação, sua percepção sobre os objetivos da atuação em EJA, a relação entre a formação e o fracasso escolar e a formação em serviço. A segunda tendência aponta caminhos para uma boa formação de professores que atuam em EJA, visando superar a dicotomia entre teoria e prática e combinar docência com pesquisa.

Em relação à pesquisa na área, a autora chama a atenção para a dispersão de orientações, revelando haver pouco conhecimento – constatado nas indicações bibliográficas – acerca de produções anteriores acerca das diversas temáticas relacionadas à EJA. Por isso, Machado (2000) afirma que muitos trabalhos se enriquecerão quando conseguirem avançar ou contestar temas já abordados.

Ribeiro (1999), no texto *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*, tem como objetivo contextualizar a formação dos educadores da EJA na perspectiva da constituição da educação de adultos como campo pedagógico. A autora destaca a falta de formação específica dos seus educadores, fato que acarretaria a transposição inadequada do modelo de escola consagrado ao ensino de crianças e adolescentes.

Conforme Ribeiro (1999), as características da EJA – infantilizadora, voluntária, assistencialista, compensatória – são fatores que interferem na desprofissionalização do educador dessa área:

Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina (p. 189).

Por se tratar de um público específico, com experiências de vida singulares, não é suficiente um projeto de formação na perspectiva de uma lógica linear, em que primeiro ocorre a formação geral e depois, a formação profissional. Em outras palavras, primeiro o sujeito aprende para depois aplicar sua aprendizagem. No caso da educação de jovens e adultos, isso acontece concomitantemente. A referida autora destaca:

A educação de jovens e adultos obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando de forma mais radical a problemática envolvida na combinação entre a formação geral e profissional, entre teoria e prática (...) (Ribeiro, 1999, p. 193 - 194).

Ribeiro (1999) afirma ser urgente o avanço nas discussões sobre o campo da EJA na perspectiva de constituir um campo específico de prática e reflexão pedagógica.

2.1.1 O que dizem as pesquisas de 1995 a 2005

Do universo dos trabalhos produzidos no período de 1995 a 2005, somente cinco estudos foram identificados, no que tange à formação docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Especificamente, duas pesquisas (Fonseca et al, 2000; Ferreira & Paula, 2006) estudam a formação de educadores de jovens e adultos no contexto da extensão universitária e uma pesquisa (Schneider, 2005) problematiza a legislação e as possibilidades de formação. Terra (2004) e Sampaio (2005) problematizam a formação continuada de professores.

Fonseca et al. (2000) discutem o *significado de um projeto de extensão universitária na formação de educadores de jovens e adultos*, focalizando aspectos que evidenciam

possibilidades no campo da formação de educadores de EJA, que atuam no âmbito da educação escolar:

Em nossa investigação, procuramos dar voz a educadores de jovens e adultos que, tendo vivenciado o trabalho pedagógico no “Projeto” como monitores-professores, durante sua graduação, são chamados a refletir sobre essa experiência na sua formação docente e sobre repercussões e demandas dessa formação na prática pedagógica que hoje desenvolvem em sua vida profissional (Foseca et al., 2000, p. 1).

Segundo as autoras, de um lado, a UNESCO-OREALC recomenda que a formação do educador de jovens e adultos seja concebida como uma “especialização”. Por outro lado, “flagramos a inexistência de uma política nacional de formação de docentes para educação básica de jovens e adultos, e o conseqüente despreparo dos professores/as que atuam nesse campo” (p. 2). Di Pierro (1995), citada por Fonseca et al. (2000), refere ainda que:

Diante da aflitiva carência observada em relação à reflexão, aos investimentos e às alternativas na formação de educadores de jovens e adultos, urge que educadores, pesquisadores e instituições disponham-se a privilegiar este tema na hierarquia de suas preocupações (pp. 2 - 3).

Em sua pesquisa, as autoras realizaram a coleta de dados mediante aplicação de um questionário semi-aberto e de entrevistas. Como resultados, elas apresentam três núcleos que funcionam como indicadores da contribuição do “Projeto” na formação dos educadores. No primeiro núcleo – *inserção no campo da educação de jovens e adultos* –, os resultados revelam o papel do “Projeto” como oportunidade para os educadores em formação perceberem a EJA como campo de atuação profissional; no segundo – *ampliação das perspectivas da prática pedagógica* –, são enfatizados aspectos do trabalho pedagógico, cuja abordagem lhes é propiciada pela experiência da docência naquelas condições vivenciadas no “Projeto”. O terceiro núcleo – *dimensão teórico-prática da formação de educadores* – discute a experiência dos professores que reconhecem em sua atuação profissional os traços esboçados em um espaço vocacionado à interação entre reflexão e fazer pedagógico (p. 6).

Aspectos importantes são apresentados quando é referida a categoria *inserção dos educadores no campo da educação de jovens e adultos*: “Ser educador (a) de jovens e adultos não se configura para a maior parte dos/as licenciados/as como uma opção para a vida profissional (...) devido à desvalorização social, salarial e, digamos, acadêmica da profissão.” (p. 6).

Em relação à categoria *ampliação das perspectivas da prática pedagógica* a autora destaca a importância do “contato com a prática docente, permitindo aos/às entrevistados/as pensar o fazer pedagógico sob uma nova perspectiva e confrontá-los com as referências de escola já construídas” (p. 10). Nesse sentido, Di Pierro (1995, *apud* Fonseca et al., 2000) afirma:

Um trabalho nessa concepção de conhecimento exigiu dos professores em formação uma certa disponibilidade para empreender um destemido repensar da própria trajetória de estudante e uma disposição generosa para aprender e construir, coletivamente, no fazer pedagógico, em um movimento constante de reflexão sobre o que foi feito e de replanejamento das ações, novos parâmetros para a prática docente (p. 11).

Sobre a dimensão *teórico-prática na formação de educadores* fica evidenciado que existe o reconhecimento de uma relação intrínseca entre teoria e prática, na qual a participação no “Projeto” surge como possibilidade de articulação dos aprendizados advindos das discussões teóricas provenientes da academia, atribuindo sentido na sua prática docente.

Fonseca et al. (2000) concluem que a atenção, a preocupação e o compromisso despertados pela participação no “Projeto”, para as particularidades, os desafios e as possibilidades do trabalho com a EJA, levaram muitos dos entrevistados a se inserirem neste campo de atuação profissional.

No trabalho apresentado por Denise Maria Antunes Terra (2004), *A formação do (a) professor (a) alfabetizador (a) na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas*, a autora procura compreender como professores alfabetizadores da EJA têm elaborado seu processo de formação continuada diante da crise da escola pública e da fragilidade das políticas públicas específicas para esse fim. Tem como sujeitos de pesquisa professores alfabetizadores da EJA do município de São Gonçalo-RJ. O estudo foi desenvolvido com a utilização da pesquisa colaborativa, desenvolvida por Zeichner (1993), tendo como referencial teórico os estudos sobre a perspectiva do professor reflexivo.

Terra (2004) argumenta que “na maioria das práticas de formação de professores alfabetizadores e do 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental não há uma formação inicial e continuada nos estados e municípios” (p. 2410). A autora destaca dois elementos que considera fundamentais para formação docente na EJA: o resgate da memória da EJA e do

professor e seu interior e o registro reflexivo na formação docente. Nas palavras de Terra (2004),

Em primeiro lugar, pensar o campo da EJA exige considerar sua memória, seu legado e as possibilidades de presente (...). Em segundo lugar, o professor reflexivo compreende a linguagem como uma possibilidade fundamental no mundo real (pp. 2411-2412).

Como sugestão para o avanço da área de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos a autora afirma que é preciso investir na elaboração de um perfil daquele que atua na EJA e na alfabetização de jovens e adultos elaborando um diagnóstico da situação de oferta educativa neste segmento. “É preciso fazer um retrato mais fidedigno das condições de trabalho docente do real atendimento da EJA” (p. 2414).

Schneider (2005), no texto *A docência na educação de jovens e adultos: legislação e possibilidades de formação*, procura identificar o nível de formação de um grupo de professores e as necessidades de formação continuada. O estudo é realizado na região do Vale do Taquari com professores que atuam em escolas municipais.

A autora desenvolve sua investigação a partir de dados coletados em entrevista focada, com base nos estudos de Olabuenaga e Ispizua (1989). Em relação ao nível de formação dos professores, dos vinte entrevistados somente quatro não possuíam curso superior completo. Apesar de todos já possuírem alguma experiência anterior na área educacional, nenhum caso específico estava ligado à EJA. A necessidade de formação continuada evidencia-se na descrição das metodologias utilizadas pelas professoras em sala de aula, destacando que o professor deve preparar-se para o desafio, aperfeiçoando-se através de cursos, seminários e oficinas (Schneider, 2005, pp. 10-11).

Na pesquisa de Sampaio (2005), intitulada *Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos*, o objeto de investigação é a prática pedagógica e a formação continuada de professoras de um projeto de alfabetização e ensino fundamental de municípios da região Norte e Nordeste do Brasil. Seu foco de pesquisa se concentra nos saberes necessários à prática destes profissionais.

Para a análise dos dados, Sampaio (2005) utiliza os relatórios das atividades pedagógicas dos professores produzidos durante a execução do Projeto SESC LER. Com base nos resultados obtidos, o autor afirma que há de reconhecer e pautar a prática pedagógica na

idéia de que os alunos são sujeitos de aprendizagem, e suas características cognitivas devem ser conhecidas e consideradas, baseando-se nos saberes da experiência de cada aluno. Ele destaca, ainda, a necessidade do professor ter atitude de pesquisador, investigando, problematizando e discutindo, coletiva e permanentemente, sua prática, além de conhecer a história da EJA, afirmando a importância do registro como atividade que contribui para se pensar a prática pedagógica e o campo de atuação.

No trabalho de Ferreira e Paula (2006), o objetivo centrou-se em refletir sobre a ação extensionista da UFRN no Programa Alfabetização Solidária, especificamente, no processo formativo dos alfabetizadores de jovens e adultos. Intitulado *A formação de alfabetizadores de jovens e adultos no contexto da extensão universitária*, o estudo é desenvolvido por meio de uma pesquisa etnográfica, fundamentada nos estudos de Clifford (1998) e Ribeiro (1999).

A falta de aprofundamento nas discussões é fator prejudicial à formação dos professores, segundo as autoras, não favorecendo a apropriação de referenciais que orientem a abordagem da alfabetização.

Os diferentes trabalhos identificados refletem a diversidade das problemáticas que permeiam o campo da formação docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. As investigações realizadas revelam a análise de experiências pontuais, como é o caso dos trabalhos que investigam programas de alfabetização, trazendo para a discussão a extensão universitária e a formação continuada de professores. A seguir, o Quadro 1 constitui-se em quadro-síntese das pesquisas sobre formação docente no campo da Educação de Jovens e Adultos, realizadas no período de 1995 a 2005.

QUADRO 1 - Quadro-síntese dos trabalhos sobre formação docente no campo da Educação de Jovens e adultos, produzidos no período de 1995 a 2005:

Identificação	Objeto	Objetivos	Metodologia	Conclusões	Referencial Teórico
1. Fonseca et al. (2000). O significado de um projeto de extensão universitária na formação de educadores de jovens e adultos.	Projeto de extensão universitária	Perceber o significado de um projeto de extensão universitária na formação de educadores de jovens e adultos.	Análise de depoimentos; Questionários semi-estruturados; Entrevistas	Apresenta três núcleos que servem como indicadores da contribuição do “Projeto” na formação dos educadores: <i>inserção no campo da educação de jovens e adultos; ampliação das perspectivas da prática pedagógica dimensão teórico-prática da formação de educadores.</i>	Bardin (1979).
2. Terra (2004). A formação do (a) professor (a) alfabetizador (a) na educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas.	Programa Brasil Alfabetizado	Compreender como o professor alfabetizador da EJA tem elaborado seu processo de formação continuada diante da crise da escola pública e da fragilidade das políticas públicas.	Pesquisa colaborativa	Entender o professor como leitor e produtor de sua prática e a necessidade de construir uma comunidade investigativa na escola.	Zeichner (1993); Pimenta (1997); Schön (1992).
3. Schneider (2005). A docência na Educação de Jovens e Adultos: legislação e possibilidades de formação.	Nível de formação e necessidades de formação continuada	Identificar o nível de formação de um grupo de professores que atuam em EJA e a necessidade de formação continuada.	Entrevista focada	O professor deve estar preparado para o desafio de sua formação, buscando aperfeiçoamento em cursos, seminários e oficinas.	Olabuenaga & Ispizua (1989)
4. Sampaio (2005). Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos	Prática pedagógica e formação continuada no Projeto SESC Ler	Investigar a prática pedagógica e a formação continuada de professoras de um projeto de alfabetização e escolarização até a 4ª série de jovens e adultos.	Análise de relatórios	A necessidade do professor ter atitude de pesquisador, conhecer a história da EJA; a importância do registro como atividade que contribui para se pensar a prática pedagógica e o campo de atuação.	Arroyo (2001); Ribeiro (1999).
5. Ferreira e Paula (2006). A formação de alfabetizadores de jovens e adultos no contexto da extensão universitária.	Ação extensionista – Programa Alfabetização Solidária	Refletir sobre a ação extensionista da UFRN através do Programa Alfabetização Solidária no processo formativo dos alfabetizadores de jovens a adultos	Pesquisa etnográfica	Falta de aprofundamento nas discussões dos professores não favorecendo a apropriação dos referenciais que pautam a abordagem da alfabetização.	Cliffor (1998); Ribeiro (1999).

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E JUVENTUDE

No âmbito da formação docente voltada para o público juvenil, não foi encontrada nenhuma produção específica. O material identificado refere-se à problemática de forma geral, com algumas observações quanto à especificidade que se apresenta como desafio às classes de EJA e a necessidade de um olhar específico para essas populações. O tema mais problematizado é *juventude e escola* de uma maneira bastante generalizada.

Cabe destacar os trabalhos desenvolvidos pela Ação Educativa⁷, mais especificamente por Marília Sposito, Juarez Dayrell, Paulo César Rodrigues Carrano e Ana Paula Corti, cujos esforços de pesquisa se concentram na temática juventude e hoje são considerados referência nacional nesse campo.

No Projeto desenvolvido por Corti, Freitas e Sposito (2001), *Culturas juvenis, educadores e escola*, que resultou na publicação *O encontro das culturas juvenis com a escola*, desenvolvido no período de 1999 e 2000, o objetivo era promover a aproximação entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens”. O trabalho envolveu professores e jovens numa discussão a respeito de suas relações e de “seus mundos”, visualizando a ressignificação da escola para a juventude. A intenção não era promover a formação docente, entretanto, como resultado do envolvimento dos professores com o projeto, destacou-se a necessidade de um maior diálogo com a juventude, o que pode configurar-se como formação, pois exigiu um processo de reflexão-ação-reflexão.

2.3 PROFESSORES E RELAÇÃO COM O SABER

Bernard Charlot, em sua produção a respeito da relação com o saber, demonstra preocupação com a formação docente. Em seu último livro publicado no Brasil, intitulado *Relação com o saber, formação dos professores e globalização* (2005), uma parte bastante específica problematiza o universo da formação docente de maneira geral, apontando a necessidade de se pensar particularmente a relação com o saber deste público. No mesmo

⁷ A Ação Educativa é uma organização não governamental que atua nas áreas da educação e da juventude. Fundada em 1994, desenvolve projetos que envolvem formação de educadores e jovens, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, participação em redes e outras articulações interinstitucionais.

período, Charlot publicou o texto *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional*, em uma coletânea de textos organizados por Selma Garrido Pimenta (2005).

O autor aponta a questão da formação docente como algo difícil de se realizar e indica dois motivos que justificam sua afirmação: “não sabemos o que é, exatamente, o professor e o que é exatamente o ofício do professor” (2005b, p. 83). Ele também afirma que a pesquisa não está entrando na sala de aula e que os professores estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que em aulas de universidades ou de institutos de formação. Essa dicotomia entre a produção acadêmica e as exigências da prática docente, abre espaço para discutir a contribuição da pesquisa para tal problemática. Esse relacionamento entre os professores e os pesquisadores, muitas vezes, é vivido pelos primeiros como uma situação de avaliação, inserida em uma relação hierárquica. O pesquisador é percebido como alguém que vai até a escola buscar algo, porém sem esclarecer o que foi buscar nem se o professor terá algum retorno sobre os resultados da pesquisa.

Outro aspecto destacado pelo professor Charlot (2005b) é o do discurso, o qual ousou denominar de “politicamente correto”. Os professores, segundo o autor, assimilaram que alguns discursos já não podem mais ser utilizados. Por exemplo, os professores sabem que agora devem ser, no discurso, construtivistas, sabem que não podem ser tradicionais. A partir de tais considerações, o autor questiona: Que formação poderia mudar tal situação para que certas idéias não ficassem apenas no discurso da moda? E quais são as idéias mais importantes para um professor? Por que ensina mais isso do que aquilo? Por que privilegia certos saberes?

A partir deste debate, Charlot conclui que o aspecto central de toda a discussão sobre a prática docente é a prática do aluno e, portanto, “o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender” (2005b, p. 96). Outra conclusão é a de que os professores não conversam com seus alunos, não procuram entender suas lógicas, que são diferentes da lógica do professor, como o aluno está vivendo a escola, como tem sido a sua história escolar. E isso, salienta Charlot, é muito importante. Desta forma a pesquisa inserida no processo de formação docente pode torna-se elemento formador, pois entrevistar um aluno ou mesmo um grupo de alunos pode revelar aspectos até então desconhecidos.

Assim, por meio da sua experiência em pesquisa em educação, Bernard Charlot (2005a) trabalha com a hipótese de que há *universais da situação de ensino*. Por *situações de*

ensino o autor entende o universo que cerca a profissão docente: “o professor trabalha em uma instituição, recebe um salário, tem colegas, deve respeitar um programa (ou um currículo) e dá aula para vários alunos.”(p. 75). Por *universais*, Charlot entende as características relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino: “Trata-se de compreender por que os professores apresentam, em toda parte, um certo ar familiar, seja em sua relação com os alunos ou no olhar que lançam sobre eles, sobre si, etc” (p. 75).

Os *universais da situação de ensino*, segundo o autor, podem estar relacionados à *condição humana*; nascer significa entrar, inacabado, em um mundo que está dado, ou seja, significa educar-se (movimento interno) e ser educado (movimento externo). Essa dialética da interioridade e da exterioridade é um universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão *por e nessa* dialética. Um universal poderia estar relacionado ao *desejo de aprender*, ao envolvimento daquele que aprende – somente é possível ensinar a alguém que aceita aprender – que aceita investir-se intelectualmente. Outro universal estaria relacionado ao fato de que a educação supõe uma *relação com o outro*. O outro, como um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas e o outro, como ser humano. A educação supõe também a *apropriação de um patrimônio humano*, o ensino não transmite “o” patrimônio humano, mas apenas uma parte dele, em formas específicas, e esse é outro universal da situação de ensino.

Contudo, o professor é membro de uma instituição – e esse universal do ensino não inclina-se a mudanças –, logo, ele está sob o controle e o olhar de autoridades, de colegas, com restrições de espaço, de tempo e de recursos. Considerando as afirmações de Charlot (2005 a),

Enquanto houver professores, esses princípios serão sempre aplicados. Cada um deles está nos dizendo que o ensino é feito em uma situação de tensão (...). Mas esses universais nos permitem compreender melhor por que, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem profundamente legítimos e, ao mesmo tempo, sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores de essencial. Sentem-se, porém, ameaçados, mal considerados, injustamente suspeitos, pois são por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam (p. 78).

Considerando esses universais do ensino, é imprescindível, ao refletir sobre a formação dos professores, distinguir alguns níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. O que está em jogo na formação é a construção de uma identidade

profissional que pode estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de “ler” as coisas, as pessoas e os acontecimentos (Charlot, 2005a, p. 95).

Conforme mencionado anteriormente, Bernard Charlot, nos últimos anos, preocupou-se com a questão da formação docente e especificamente com a relação de professores com o saber. Nesse contexto, o autor sugere algumas questões interessantes para analisar essa relação, chamando a atenção para este objeto de pesquisa: *qual o sentido para um professor ir à escola a cada manhã? Que sentido faz para um professor ensinar coisas, ajudar os estudantes a aprender?* (2005, p. 108).

Apenas um trabalho nesta área foi identificado. Trata-se do estudo desenvolvido pela professora Beatriz Lomonaco (1998), a qual teve Bernard Charlot como orientador. Sua tese de doutorado intitulada *Les sens, les savoirs, les saveurs: enseigner à l'école primaire* – versão em português intitulada *Os sentidos, os saberes, os sabores: a construção do saber profissional do professor* – problematiza a relação com o saber de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino no estado de São Paulo, analisando três eixos: sua relação com a profissão, a construção de seus saberes e de seu saber-fazer e a construção do sentido de sua prática. O estudo desenvolve-se sob um viés psicanalítico e, metodologicamente, trabalha com entrevistas semidirigidas e algumas observações em sala de aula. Não tive contato com os resultados deste trabalho, pois não obtive acesso às versões, nem em francês, nem em português.

Destaco também duas teses que estão em andamento e que pesquisam o entorno da mesma temática – relação de professores com o saber - uma, na FE-USP, da professora Rose Reis e outra, na UFRN, do professor Messias Dieb.

3. RECORTE ESPECTRAL: REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 RELAÇÃO COM O SABER: UMA “TEORIA” EM CONSTRUÇÃO

Realizar uma pesquisa sobre a noção de relação com o saber é buscar compreender como o sujeito, neste caso, os professores que atuam em classes de EJA, apreendem o mundo e, com isso, como se constroem e transformam a si próprios. É a partir de um velho assunto, muito discutido entre os pesquisadores da educação – o fracasso escolar – que surge um conceito relativamente “novo” – o conceito de relação com o saber.

A noção de relação com o saber provém essencialmente de três fontes: a Psicanálise – sobretudo lacaniana (Lacan, depois P. Aulagnier) – a sociologia da educação, através dos trabalhos de pesquisadores marxistas (P. Bourdieu, J-C. Passeron) com algumas raízes igualmente do lado da fenomenologia e dos formadores de adultos. Conforme Charlot (2005), a expressão *relação com o saber* apareceu pela primeira vez entre os psicanalistas (anos 60) e pela segunda vez entre os sociólogos da educação de inspiração crítica (anos 70).

Segundo Charlot (2000), existe um paradoxo entre a psicologia e a sociologia, “os sociólogos, mais freqüentemente, esquecem o sujeito. Os psicólogos, por sua vez, normalmente esquecem que o sujeito ocupa um lugar na sociedade”.

O sociólogo nos explica por que as crianças do meio popular fracassam, mas não por que algumas obtêm sucesso. O psicólogo põe em evidência, conforme sua orientação, dificuldades cognitivas, afetivas, de identificação, mas não explica por que essas dificuldades aparecem mais freqüentemente em certas classes sociais dos que em outras (p. 24-25).

O pesquisador em educação “não pode se restringir nem à sociologia nem à psicologia, porque não pode ignorar a singularidade de cada aluno nem as diferenças sociais entre eles”

(Charlot, 2003, p. 25). Todo ser humano é indissociavelmente social e singular, não havendo nenhum sentido em se perguntar qual a parte do social e a do singular. Daí afirmar que

Quando a didática abre-se assim à questão da relação com o saber, ela deixa de pressupor o “Eu epistêmico” (o sujeito do conhecimento racional) como já constituído e à espera, de algum modo, de condições didáticas que lhe permitirão nutri-se do saber de forma exemplar. Ela se indaga sobre a própria constituição do Eu epistêmico; portanto, sobre suas relações com o “Eu empírico” (com um sujeito portador de experiências que, inevitavelmente, ele já buscou interpretar) (Charlot, 2001, p. 18).

A didática considera o sujeito tanto envolvido em relações de desejo (do ponto de vista da psicanálise), como em relações sociais (do ponto de vista da sociologia). Para tanto, realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo, o constrói e, ao mesmo tempo, o transforma, num movimento indissociavelmente humano, social e singular. (Charlot, 2005, p. 41).

A questão da investigação sobre a relação com o saber, é uma questão antiga, porém, abordada de uma forma relativamente nova. Ainda não se dispõe de uma teoria da relação com o saber, com fundamentos firmes e estáveis, pois, ainda existe, segundo Bernard Charlot (2000), a necessidade de um aprofundamento conceitual e teórico.

Apresento, aqui, um estudo bibliográfico sobre a noção de relação com o saber, a partir dos estudos desenvolvidos por Bernard Charlot, pesquisador francês e sua equipe denominada ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais), bem como seu histórico e conceitos-chave. O estudo teve como base as produções traduzidas para o português.

3.2 SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA: A NECESSIDADE DE SABER; A OBRIGAÇÃO DE APRENDER

(...) nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “humanização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (Charlot, 2000, p. 53).

Bernard Charlot aponta esta condição como sendo uma “certa obrigação” do ser humano. A construção do homem enquanto sujeito está engendrada em uma complexidade em que ele é um ausente de si mesmo - objeto de desejo (aquilo que lhe falta, sua incompletude, a busca) – e presença fora de si (o outro é meu espelho, o outro dirá quem eu sou). Esse homem também se constrói em um mundo histórico, pré-existente, com estruturas, ferramentas, relações, palavras e conceitos que fundamentam sua construção enquanto sujeito. É um corpo engajado no mundo, onde deve sobreviver, agir e produzir.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (Charlot, 2000, p. 53).

O humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras, entre outros. Segundo Charlot (2003) “a *cria* da espécie humana não se torna homem senão se apropriando, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade, pois esta não lhe é dada no nascimento, mas é, no início, exterior ao indivíduo” (p. 31). Por isso, nascer significa estar submetido à obrigação de aprender para:

Humanizar-se – tornar-se homem;

Singularizar-se – tornar-se um exemplar único de homem;

Socializar-se – tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela.

(...)

Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (Charlot, 2000, p. 53)

Nesse processo, o sujeito se constrói e é construído, em um movimento singular, chamado educação, o que se configura como a apropriação do legado humano pelo indivíduo. A esse respeito, é pertinente a seguinte ressalva:

Mas um ser humano não pode se apropriar de tudo que a espécie humana criou, em todos os tempos e em todos os lugares. Ele não pode apropriar-se senão do que está disponível em um lugar e um momento determinado da história dos seres humanos (Charlot, 2003, p. 31).

Além disso, há que considerar que tal movimento somente torna-se possível quando o sujeito se envolve nesse processo, isto é, quando há desejo. Sendo assim,

A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança (o jovem, o adulto) que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular.

(...)

Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (Charlot, 2000, p. 54).

A idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de sua relação com os outros (que co-constroem, controlam, validam partilham esse saber). Assim, segundo Charlot (2000) “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”” (p. 61).

O conceito de relação com o saber vincula-se ao de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e somente há sujeito “desejante”. Esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) é uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o *prazer* de saber. É errado, pois, investigar a forma como uma “pulsão” encontra um “objeto” particular chamado “saber” e torna-se assim “desejo de saber”. O objeto de desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo e eu próprio. A *relação* é que se particulariza, pois não é o objeto da relação que se torna particular: é o desejo do mundo, do outro e de si mesmo que se torna desejo de aprender e de saber, e não o “desejo” por si só que encontra um objeto novo, “o saber” (Charlot, 2000). O desejo de saber pode ser considerado um dado, mas o fato de o objeto do desejo tornar-se um saber não é evidente.

O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação aos outros e a ele mesmo. Entretanto, essa dinâmica se desenvolve no tempo: o valor do que aprendemos (seja esse valor positivo, negativo, ou nulo) não é, nunca, adquirido de uma vez por todas (Charlot, 2000). Logo, “Esse desejo não pode jamais ser completamente satisfeito porque, por sua condição, o sujeito humano é incompleto, insatisfeito. Ser completo seria tornar-se um objeto”. (Charlot, 2003, p. 32)

A relação com o saber é uma relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – o aprender – requerem tempo e jamais terminam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito e a da linguagem, que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado e o futuro (Charlot, 2000, p. 53).

O sujeito está polarizado, investe em um mundo que, para ele, é espaço de significação e valores: ama, não ama, odeia, procura, foge... Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito.

Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira (Charlot, 2000, p. 82).

Portanto, o ser humano é sempre produzido sob uma determinada forma sociocultural. Enfim, o ser humano é sempre singular, absolutamente original. Por isso a educação é um triplo processo: hominização, socialização e singularização. Nesse sentido, “O ser humano não se produz e não é produzido, a não ser em uma forma singular e socializada” (Charlot, 2003, p. 32). Então, aprender “(...) não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo de si mesmo.” (Charlot, 2003, p. 32).

Sendo assim, pensar sobre a relação com o saber implica em considerar uma relação simbólica, ativa e temporal. Charlot defende a importância de compreender o modo como se opera a conexão entre um sujeito e um saber. Com isso, o sucesso ou o insucesso escolar não depende somente da posição social do sujeito, mas da sua *relação com o saber*. Assim,

A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais (Charlot, 1996, p. 63).

De acordo com Charlot, o que é analisado como *relação* funciona como um processo que se desenvolve no tempo e acarreta atividades. Para que estas se efetivem, a criança (o

jovem ou o adulto) deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela. Nesse sentido, “ a educação é impossível, se a criança (o jovem ou o adulto) não encontra no mundo o que lhe permite construir-se.” (Charlot, 2000, p. 54).

Para tanto, é importante contemplar algumas proposições que deram sentido, em sua construção, à noção de relação com o saber. Para Charlot (2000), a *relação* indica que “o sujeito se relaciona com algo que lhe é externo” (p. 78), por isso há *relação com o saber*, ou seja, há atividade, conjunto de ações proporcionadas por um móbil, que visam uma meta. Móbil designa aquilo que produz a mobilização – desejo (sentimento), e mobilização significa pôr-se em movimento.

Na construção da noção de relação com o saber, Charlot (2000) não aponta como interesse primordial a necessidade de se definir *saber*, mas considera que

(...) o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (p. 61).

- não há saber senão para um sujeito;
- não há saber senão organizado de acordo com relações internas;
- não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal.

Mobiliza-se a relação com o saber em várias situações, não somente nas relações concretas de aprendizagem, como também no ambiente da escola. A problemática da relação com o saber, em sua amplitude, possibilita analisar relações com lugares, pessoas, objetos, etc., ou seja, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, entre outros exemplos. Isso implica em considerar que saber e aprender não são a mesma coisa.

O aprender manifesta-se de formas heterogêneas e não se restringe a adquirir um *saber*. Essa noção é mais ampla em dois sentidos: primeiro, “existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento”. Por exemplo, “dominar um objeto (atar os cordões do sapato)”; segundo, “ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo” (Charlot, 2000, p. 59). Desse modo, aprender consiste em, por um lado, apropriar-se de um enunciado que somente tem existência através das palavras. Por outro lado, consiste também em dominar determinadas formas de se relacionar com os outros e consigo: apaixonar-se, ter ciúmes... Isso tudo se aprende, ou seja, não é natural. O resultado da

aprendizagem, portanto, não ocorre necessariamente na forma de um enunciado verbal: “Como saber se uma pessoa aprendeu a nadar? O resultado vem inscrito no seu próprio corpo, na maneira como ela se movimenta na água. (...)”⁸. Além disso, “Aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância...” (Charlot, 1996, p. 37).

Qualquer tentativa para definir um puro sujeito de saber obriga, *in fine*, a reintroduzir, na discussão, outras dimensões do sujeito. Segundo Charlot (2000) “simetricamente, qualquer tentativa de definir “o saber” faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber (p. 59).

A relação com o saber se estabelece entre um sujeito e o mundo, como um conjunto de significados partilhados com outros homens. Portanto, abrange a atividade do sujeito sobre o mundo, pois este não é apenas um conjunto de significados, mas, também, horizonte de atividades. O homem ao apropriar-se do mundo, também se apodera materialmente dele, moldando-o e transformando-o.

Assim, a relação com o saber é também relação com o tempo, história do homem que se desenvolve em três dimensões – o presente, o passado e o futuro. Para Charlot (2000), “A relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – o aprender – requerem tempo e jamais acabam.” (p. 78). Portanto, analisar a relação com o saber significa contemplar uma relação simbólica, ativa e temporal; estudar relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, entre outras. Isso possibilita analisar relações, por exemplo, com a escola, com os professores ou com uma disciplina específica.

A relação com o saber, segundo ele, é uma relação consigo mesmo (“Eu”, “o próprio sujeito”, é um ser humano que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém”, etc.), com os outros (pessoas, lugares...) e com o mundo (“o mundo” é aquele em que o sujeito vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais).

Charlot afirma que o mundo é dado ao homem somente naquilo que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, no que ele deseja e sente: o mundo se oferece a ele como

⁸ Charlot, em entrevista concedida para o site Mario Covas, em 2004.

conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem somente tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”, e nesse universo simbólico se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber – forma de relação com o mundo – é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente com a linguagem. O mundo não é apenas conjunto de significados, pois é também horizonte de atividades.

De maneira estrita, o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com o saber. A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida que se constrói por apropriação do mundo (Charlot, 2000; 2005).

3.3 O SABER E AS FIGURAS DO APRENDER

Todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano.
(Charlot, 2000, p. 65).

Aprender, conforme referido, não se restringe a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual. Assim, com base na interpretação das figuras do aprender, que são figuras da relação com o saber, podemos compreender, segundo Charlot, o modo como se opera a relação entre aprender e saber. Como *figuras do aprender* o autor denomina um inventário dos saberes identificados, em suas análises sobre dados empíricos, a partir dos discursos dos colegiais.

Sobre as *figuras do aprender* Charlot sugere algumas referências, que são figuras “legítimas” de inscrição do saber e do aprender:

- Objetos-saberes (livros, monumentos, obras de arte...);
- Objetos cujo uso deve ser apreendido (escova de dente, cordões do sapato, computador...);
- Atividades a serem dominadas (ler, nadar, desmontar um motor...);
- Dispositivos relacionais (relações humanas).

Diante desses objetos, atividades, dispositivos e formas, o sujeito não necessariamente passa por esses processos, pois “Existe aí um problema cuja dimensão não é apenas cognitiva e didática.” (Charlot, 2000, p. 66). Aprender equivale a exercer um tipo de atividade? Conforme o autor:

Aprender, é exercer uma atividade em *situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança (jovem ou adulto) vive e aprende (Charlot, 2000, p. 67).

A situação de aprendizagem, além de ser marcada pelo local e pelas pessoas, é também marcada por um momento (de minha história e de outras histórias). Não é possível definir se existe uma situação ou um lugar (espaço) próprio ou impróprio para aprender, entretanto é possível definir a relação (os sentidos) que o sujeito estabelece com uma dada oportunidade (situação) de aprender.

Charlot também refere a *relação epistêmica com o saber*, sob três formas: *apropriar-se de um objeto*, *dominar uma atividade* e *entrar em um dispositivo relacional*.

Segundo o autor “do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes...)” (Charlot, 2000, p. 68). Portanto, aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui; é passar da não-posse à posse. Essa relação epistêmica é relação com um saber-objeto, o qual assume forma de objeto por meio da linguagem.

Aprender é também *dominar uma atividade*, ou seja, passar do não-domínio ao domínio de uma atividade. “Existe, de fato, um Eu nessa relação epistêmica com o aprender, mas não é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objeto, é um Eu imerso em uma dada situação (...)” (Charlot, 2000, p. 69). O autor chama isso de “imbricação do *EU na situação* -o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo” (Charlot, 2000, p. 69).

Além disso, *aprender é entrar em um dispositivo relacional* (ser solidário, responsável, ajudar os outros, entender as pessoas...). Trata-se, então, de dominar uma relação e, não, uma atividade. “Aqui o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por

sentimentos e emoções em situação e em ato (...)” (Charlot, 2000, p. 70).

O autor refere que o diferencial entre esses três processos é a relação com o saber, não as características “naturais” do sujeito, do espaço ou do tempo que se vive.

Qualquer relação com o saber lida também com uma dimensão de identidade. Esta seria mais uma figura do aprender apresentada pelo autor, que indica: “(...) aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros.” (Charlot, 2000, p. 72). Sendo assim, mobilizam-se questões de identidade, pois “questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro” (Charlot, 1996, p. 49).

Toda relação com o saber mobiliza um processo de construção de si, de seu “eco reflexivo”, em relação com o outro (aquele que me ajuda):

Aprender é sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária (Charlot, 2000, p. 72).

Aprender, assim como a relação com o saber que se estabelece, é um processo singular do sujeito, portanto é uma relação de identidade. A questão da relação com o saber é, ao mesmo tempo, epistêmica e identitária.

Charlot refere, por último, como figura do aprender, a relação social com o saber. A relação com o saber é social por ser uma relação do sujeito com outras “entidades”, o mundo e o outro:

“O mundo” é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém”, etc. “O outro” são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis “palavras de fatalidade” (Charlot, 2000, p. 73).

Sendo assim, essa dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmica e identitária; ela contribui para dar-lhes uma forma particular. O autor afirma que “a preferência do sujeito por tal ou qual figura do aprender pode ser posta em correspondência com sua

identidade social” (Charlot, 2000, p. 73), pois a necessidade de um determinado momento e/ou a propagação de determinado saber podem “induzir” o sujeito a interessar-se particularmente por determinada figura do aprender. Entretanto, o autor salienta, que esta “indução” não é determinista. Em uma análise não se deve separar a relação social das dimensões epistêmica e identitária, tendo em vista que a questão em debate é a do aprender “enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo” (p. 74).

3.4 NÃO HÁ SABER SEM RELAÇÃO COM O SABER: A PROCURA PELO SUJEITO DE SABER

Adquirir um saber permite assegurar-se de um certo domínio do mundo no qual se vive.
(Charlot, 2000, p. 60)

A idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam partilham esse saber) (Charlot, 2000, p. 61).

Não há saber sem uma certa relação com o saber, e as relações com o saber que o sujeito estabelece dependem das relações que ele mantém com o mundo. Com esta proposição, “...não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber, pois, para entender o *sujeito de saber*, é preciso apreender sua relação com o saber”. (Charlot, 2000, p. 61). Isso significa que o sujeito estabelece relação com o saber somente quando ele reconhece sentido naquilo que aprende. Portanto, o despertar de um sujeito de saber deriva dos significados que ele atribui a determinado assunto, fato ou objeto.

Qualquer tentativa em definir o saber conduz a *re-pensar* o conceito de sujeito que estamos trabalhando. Para Charlot (2000), “o sujeito de saber é um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação com o saber” (p. 59); é também um sujeito que desenvolve uma “atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (p. 60). Sendo assim, a definição do sujeito de saber se confronta com a pluralidade das suas relações com o mundo. Mesmo conceituando o sujeito de saber, torna-se difícil definir o saber, pois isso demanda compreender outras “figuras semânticas”.

Monteil (1985), citado por Charlot (2000), dedicou-se a três figuras semânticas, importantes para alcançar uma ‘definição’ de saber: a informação, o conhecimento e o próprio saber.

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. (...) O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (p. 61).

Portanto, o saber é “produzido” pelo sujeito, dependendo de suas relações internas (confrontação pessoal) e suas interações com o mundo. Conforme Schlanger (1978), “(...) não pode haver saber em si, o saber é uma relação, um produto e um resultado” (*apud* Charlot, 2000, pp. 61-62).

A idéia do saber como relação é, ao mesmo tempo, apreendida e desconhecida por aqueles que se dedicam a elaborar um inventário empírico dos diferentes tipos de saber (Malglaive, 1990). Assim, existem os seguintes tipos de saberes: prático, teórico, processual, científico, profissional, operatório, etc. Há, nesse aspecto, uma intuição correta: o saber existe sob formas específicas. Segundo Malglaive (1990) o erro, no entanto, “consiste em acreditar que essas são as formas específicas de um objeto natural que se chamaria “saber”, do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando, na verdade, são formas específicas de relação com o mundo.” (p. 62).

Alguns autores preocuparam-se em elaborar um inventário empírico dos diferentes tipos de saberes. Contudo, Charlot (2000) não acredita na idéia de formas específicas de categorização – tipos de saber. Estas acepções de categorização do saber, de certo modo, possibilitam considerá-lo “prático”, o que remete a falsos debates, como demonstra o exemplo a seguir:

(...) quando um engenheiro utiliza um enunciado de física dos materiais, deve-se falar em um saber científico ou em um saber prático? Não é porque o engenheiro o utiliza que o enunciado deixa de ser científico. Mas o engenheiro o utiliza para aplicá-lo, em uma prática. Ou seja, um impasse... Na verdade, esse enunciado não é nem científico, nem prático, como tal. Como tal é um enunciado, não existindo

motivo nenhum para que lhe acrescentem adjetivos. Não obstante, foi produzido em uma relação científica com o mundo (através de experimentação, validação por uma comunidade, etc.) e será reconhecido como científico por qualquer pessoa que se inscreva integralmente em tal relação com o mundo. Esse enunciado, todavia, é mobilizado pelo engenheiro em uma relação prática com o mundo (isto é, em uma relação finalizada e contextualizada). Em outras palavras, é a relação com esse saber que é “científica” ou “prática” e, não, esse saber em si mesmo (Charlot, 2000, p. 62).

O autor afirma a existência de saber nas práticas, mas salienta que a prática não é um saber. A prática é o domínio de uma situação, portanto, o que está em jogo é o próprio aprender; aprendê-la não significa adquirir um saber. “É verdade que a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes; e, nesse sentido, é exato dizer-se que há saber nas práticas, mas, novamente, isso não quer dizer que sejam um saber” (Charlot, 2000, pp. 62-63). A prática é uma questão de aprender que, por um fator de legitimação social, chama-se comumente de *saber prático*, provocando ambigüidade e confusão, pois atribui o mesmo nome às relações com o saber. Por que estamos falando em atividade e, não, em trabalho ou prática?

Os três termos são parcialmente, intercambiáveis, pois não enfatizam os mesmos aspectos. O conceito de trabalho acentua o dispêndio de energia: etimologicamente, a palavra associa-se à idéia de tortura, ou, na Bíblia, ao castigo. O conceito de prática remete a uma ação finalizada ou contextualizada, constantemente confrontada com minivariações. Prefere-se, então, mencionar a atividade para acentuar a questão dos móveis, isto é, para ressaltar que se trata da atividade de um sujeito. Entretanto, essa atividade desenvolve-se em um mundo, pressupondo, portanto, “trabalho” e “prática” (p. 56).

Existem, porém, aprendizagens que se efetuam na prática, embora não sejam sabidas por aqueles que “não têm prática”, Quem “tem prática” percebe no mundo onde vive os indícios que outros não perceberiam, dispõe de pontos de referência e de um leque de respostas de que outros estão desprovidos. A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe e produz o aprender. Desse modo,

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais (Charlot, 2000, p. 63).

Essas relações sociais são necessárias para construir o saber: “um saber só é válido

enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido” (Charlot, 2000, p. 63). Com isso, considera-se a construção do saber enquanto construção coletiva.

Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. Trata-se de levar a criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros (Charlot, 2000, p. 64).

3.5 SOBRE A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER – A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

Bernard Charlot iniciou suas pesquisas sobre a noção de *relação com o saber*, com base em hipóteses acerca do fracasso escolar. Percorreu caminhos que as sociologias da reprodução construíram para explicar tal fenômeno. As sociologias dos anos 60 e 70 analisaram o fracasso escolar em termos de posição – que foi interpretada em termos de origem social, deficiência, etc. Isso deu origem a uma “leitura negativa” do fracasso escolar. Defendiam que, para entender a posição escolar do aluno, é importante observar a posição social dos pais. Concluir que a noção do fracasso escolar advém da origem social, causada por uma deficiência sociocultural, por uma falta (lacuna, carência), acarreta o agravamento dos processos de exclusão. Analisar o fracasso escolar em termos de posição exige lembrar que esta não se refere apenas à posição que, tanto alunos, como pais, ocupam, mas também, a assumida. Portanto, afirmar que jovens cuja posição social esteja em “desvantagem” não terão sucesso escolar termina por negar um olhar mais atento ao significado que a eles é atribuído e associado a tal posição. Charlot (2000) salienta que “a posição dos filhos não é ‘herdada’, à maneira de um bem que passasse de uma geração à outra (...)” (p. 22). Na verdade, ela é produzida por um conjunto de práticas familiares.

A expressão *relação com o saber* surgiu entre os psicanalistas (nos anos 60) e, depois, entre os sociólogos da educação de inspiração crítica (nos anos 70). Rapidamente ela foi retomada pela didática. Exemplo disso, Giordan (2005) utilizou o termo em 1977-78 para abordar a atitude de *possuidores* que educadores e alunos podem assumir em relação ao saber.

Somente nos anos 80, porém, a noção de relação se desenvolveu como organizadora de uma problemática e, nos anos 90, o conceito passou a ser realmente investigado em confronto com dados (Giordan, 2005, p. 36).

Charlot considera a *relação com o saber* uma teoria “enraizada” nos dados, pois esta é descoberta e construída progressivamente, estreitamente relacionada a uma análise intensiva dos dados. Portanto, analisar a *relação com o saber* pode ser, de acordo com o momento do processo, ordenar dados empíricos ou identificar relações características.

O pesquisador, sobre a noção de *relação com o saber*, estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, entre outras, na medida que, é claro, aborda-se a questão do aprender e do saber. Sob esse enfoque, o autor analisa, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, etc. (Charlot, 2000).

As relações estudadas articulam-se entre si, em configurações cujo número não é infinito: as *figuras do aprender* (que são figuras da relação com o saber). O pesquisador analisa essas figuras, que ele constrói reunindo os dados empíricos em constelações⁹ e procurando identificar os processos que caracterizam-nas. Ele analisa também a articulação dessas relações em um psiquismo singular: dirá, então, que estuda a relação de um determinado indivíduo com o saber. Por fim, o autor investiga as relações entre as diversas figuras da relação com o saber ou entre as dimensões da relação de um determinado indivíduo com o saber. Isso o conduz a estudar as relações constitutivas da relação com o saber e as ligações entre essas relações (relações com o mundo, com o outro, consigo mesmo, com os sistemas simbólicos, com as formas de atividade, com o tempo).

3.4.1 Evolução do conceito

O conceito de *relação com o saber* vem se construindo e re-construindo constantemente, mediante o aprofundamento das pesquisas desenvolvidas por Charlot e seus colaboradores. Apresento a seguir a evolução do conceito nos últimos vinte e quatro anos:

⁹ Charlot trabalha com a noção de constelação, introduzida por Bautier, que postula a noção de “zonas de aglomeração de propósitos”. “Constelação” remete à reunião dos dados empíricos e “figura” remete para a conceitualização do que foi reunido. (Charlot, 2000, p. 86).

1982 – conjunto de imagens, expectativas e julgamentos que se referem, ao mesmo tempo, ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizagem e à relação em si mesma. (Charlot, 1996 *apud* 1982);

1992 - uma relação de sentido e, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber. (Charlot, 1996 *apud* Charlot et al., 1992);

1997 – a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (Charlot, 2000, p. 80).

4. A SIMETRIA DOS MOVIMENTOS DIANTE DO ESPELHO: PESQUISAR FORMANDO – FORMAR PESQUISANDO

A necessidade de uma metodologia dinâmica que envolvesse os participantes do estudo, de maneira que cada um se sentisse sujeito do processo da pesquisa contribuindo para o processo de formação continuada do corpo docente, me fez optar pela metodologia da pesquisa-formação. Tal proposta tem como premissa *pesquisar formando: formar pesquisando*.

Desse modo, além dos instrumentos de pesquisa com vistas a atingir os objetivos deste estudo, os instrumentos de trabalho do processo de formação também se constituíram em instrumentos importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

A dinâmica de formação e de pesquisa aconteceu de forma orgânica, onde os objetivos e questões da formação contribuíram para os objetivos e questões de pesquisa. Ou seja, os instrumentos de formação subsidiaram a análise dos dados, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das questões da pesquisa, além de oportunizar experiência formativa ao corpo de professores participantes.

Na medida em que cada encontro de formação foi se desenvolvendo os instrumentos da pesquisa iam sendo encaminhados aos professores de maneira que contribuíssem para a reflexão das atividades de formação. Inicialmente foi entregue o instrumento de investigação “*Experiência sócio-histórica de formação humana*”, que contribuiu para uma reflexão acerca das suas histórias de vida, possibilitando o delineamento de um perfil “com vida”, dando conta do primeiro objetivo deste estudo, demonstrando contribuição para se pensar, também, a questão da relação com o saber dos docentes. No processo de formação, a problematização do ofício docente e seu significado social oportunizou a discussão sobre suas trajetórias enquanto docentes e a problematização do que é ser professor nos dias de hoje.

Em relação ao segundo objetivo deste estudo, foi aplicado o instrumento “*Minha história, meus saberes*”. Tal instrumento trouxe elementos para se pensar sobre os saberes, em sentido mais amplo, que os docentes privilegiam, estando estreitamente vinculado às atividades dos segundo encontro de formação que lidou com duas situações-problema.

Dando continuidade ao processo de reflexão desencadeado pela formação, a problematização de diferentes concepções a respeito de educação, Educação de Jovens e Adultos, juventude e adultice foi necessária a realização de uma dinâmica de grupo, na medida em que se introduzia a discussão sobre a relação dos docentes com o ofício de ensinar.

Como momento final de discussão do processo de formação foi desenvolvida uma atividade de análise do projeto para a Educação de Jovens e Adultos que estava sendo elaborado pelos professores. Dados desta atividade alimentaram o último objetivo de pesquisa.

Como atividade de culminância da pesquisa, realizou-se uma *entrevista problematizadora*, que tinha por objetivo desenvolver, junto aos professores participantes da experiência de pesquisa-formação, uma meta-reflexão sobre o processo vivido.

4.1 FORMAR PESQUISANDO: FUNDAMENTOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Como indica a sua denominação, a pesquisa-formação possibilita a experiência de uma pesquisa formadora, suscitando em cada sujeito da investigação a reflexão sobre aquilo que foi formador em sua vida, problematizando o que cada um pensa e faz. Reforça um espaço de autoformação, em que refletir sobre si mesmo, sua trajetória e prática profissional são fatores privilegiados.

A pesquisa-formação utilizada neste estudo fundamenta-se, metodologicamente, na proposta desenvolvida pela professora Rute Baquero, na pesquisa “Exclusões e privilegiamentos: um estudo sobre saberes da formação e da experiência docente no campo da Educação de Jovens e Adultos”, tendo como eixos organizadores do processo formativo as quatro perguntas pedagógicas sugeridas por Smyth (1989): (1) perguntas de descrição; (2) perguntas de interpretação; (3) perguntas de confronto; (4) perguntas de reconstrução.

As perguntas de descrição são aquelas que permitem uma explicitação da ação pedagógica do professor e do que ele sente em relação ao que faz. As perguntas de interpretação vão mais longe, pois focalizam o significado das ações e dos sentimentos. Envolvem, portanto, a reflexão sobre a ação. As perguntas de confronto são questionamentos sobre a primeira interpretação, o olhar da primeira análise, buscando confrontar os olhares para construir um novo olhar. E as perguntas da reconstrução sugerem mudança, reconstrução e inovação.

Esse processo de pesquisa-formação tem por objetivo estimular a capacidade reflexiva do professor sobre sua própria prática profissional, com vistas a construir conhecimento a partir dessa reflexão, podendo se constituir em instrumento privilegiado de ressignificação, tanto no âmbito da teoria, quanto da prática educativa. Cabe destacar que não se trata da metodologia de pesquisa-formação adotada pela professora Marie-Christine Josso (2004), que propõe a utilização de histórias de vida, em uma lógica de elaboração, compreensão e interpretação de narrativas. No entanto, apesar da perspectiva da pesquisa-formação adotada nesse estudo não aderir ao modelo da referida autora, compartilho com ela o entendimento de que

a reflexão sobre aquilo que foi formador na minha vida, e que me permite situar o que hoje penso e faço, reforça o espaço do sujeito consciencial capaz de se auto-observar e de refletir sobre si mesmo. *Eu me formo, aprendo, conheço ...* (Josso, 2004, p. 130).

A experiência da pesquisa-formação realizada neste estudo se insere em uma perspectiva de problematização dos saberes da experiência docente. Tal processo visa problematizar as práticas educativas no campo da Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência paradigmas reflexivos de natureza crítica, no contexto de uma epistemologia da prática docente.

Em relação aos paradigmas de natureza reflexiva, vinculados aos processos de formação docente, cabe destacar os estudos desenvolvidos pelos norte-americanos Carr e Kemmis (1986), Schön (1992) e Zeichner (1993) e, na Europa, os estudos de Nóvoa, entre outros. Tais autores trabalham com a categoria de reflexão sobre o trabalho docente, nos processos de formação de professores.

Schön (1992) postula o paradigma do professor reflexivo, ou seja, *conhecimento na ação, reflexão na ação*, seguida pela *reflexão sobre a reflexão na ação*. A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano.

Segundo o autor é refletindo a ação, criando uma nova realidade, experienciando, buscando, corrigindo, errando e inventando que o professor reflexivo se constrói. Desde esse ponto de vista, o ato reflexivo deve ocorrer em um contexto de observação, interpretação, análise dos fatos da comunicação oral e escrita, demonstrando que refletir faz parte do ser humano, sendo necessário para o domínio dos saberes que estabelecem relação com a epistemologia da educação. Quando o professor reflete sobre sua ação, sobre sua prática, sua compreensão amplia-se, ocorrendo análises, críticas, reestruturações e incorporações de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha de ações posteriores.

Os processos reflexivos propostos pelo paradigma do professor reflexivo (Carr e Kemmis, Schön e Zeichner) avançam, sem dúvida, em relação aos paradigmas anteriores de formação de professores, mas não superam o ato reflexivo. Entretanto, embora avancem, é importante considerar, especialmente, uma visão de emancipação no campo educativo, pois, além de se reduzirem a processos de reflexão de natureza cognitiva, postulam uma visão instrumentalista, que pode conduzir à mudança na prática educativa, mas somente quanto aos instrumentos, objetivos, meios, entre outros.

Em uma linha bem diferenciada, que também lida com processos reflexivos, mas não nos mesmos paradigmas, Freire propõe uma reflexão de natureza crítica, onde a reflexão-ação é mediada pelo mundo, pelo entorno educativo.

Os paradigmas de natureza crítica emancipatória propõem processos de mudança se utilizando para isso da reflexão, que gera as dimensões sobre a sua constituição como professor, a sua prática, o significado do seu ofício, ou seja, o professor se modifica considerando o entorno educativo em que está inserido. Não se reduz ao aspecto instrumental, o que considero importante, mas o insere no contexto. Trata-se de processos reflexivos de natureza não meramente cognitiva, mas de uma cognição situada.

Freire (1997) aponta em sua obra a importância da reflexão sobre a ação, fundada no diálogo e na participação, sobre a necessidade de reflexão sobre o sentido da prática, assim como sobre o sentido do ofício de ensinar.

Na tentativa de aproximação com paradigmas reflexivos de natureza crítica, Nóvoa (1995), partindo de dinâmicas de autoformação lida com a perspectiva crítico-reflexiva que, segundo o autor, fornecem aos professores meios de construção de um pensamento autônomo. Nóvoa (1995) trabalha com práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional. Os estudos de Nóvoa (2001) sobre o paradigma do professor reflexivo nos dão importante contribuição quando referidos à formação docente. Segundo o autor,

O paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores. (Nóvoa, 2001, p. 4)

Entretanto, há que se considerar que Nóvoa aborda a reflexão no sentido da emancipação da prática, enquanto Freire fala da reflexão para a transformação social.

Em Nóvoa (2001) e Tardif (2002), bem como em Freire (1997), a experiência é considerada muito importante, mas a experiência de cada um somente se transforma em conhecimento por meio da análise sistemática da prática. Freire propõe um processo de ação-reflexão-ação, o que exige uma reflexão da ação desencadeada na prática pedagógica. Tardif (2002) refere a importância da epistemologia da prática profissional no sentido de revelar os saberes profissionais, compreendendo como tais saberes são incorporados e transformados em função dos limites e dos recursos inerentes às atividades do trabalho docente. O autor denomina de epistemologia da prática “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255). Com isso,

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2002, p. 256).

Metodologicamente, a pesquisa-formação, na perspectiva com que é utilizada neste estudo, tem como desafio trabalhar, organicamente, os instrumentos de formação e de pesquisa. O próprio instrumento de formação se constitui em instrumento de pesquisa, e este

também é um instrumento de formação. Desse modo, a pesquisa-formação surge como proposta para acompanhar a investigação da relação dos professores com o saber, estruturando-se de modo a atender interesses específicos do grupo de professores.

Penso que o processo de reflexão-ação da prática pedagógica, bem como a problematização dos saberes da experiência, no âmbito da EJA, podem constituir-se em instrumentos potencializadores da definição de especificidades para este campo de atuação pedagógica. Ao criar uma situação de reflexão, sugerir o retorno à ação, propiciando, em um terceiro momento, a reconstrução da primeira reflexão, essa dinâmica promove um processo que é possível chamar de sistematização da prática pedagógica, na perspectiva da “renovação” desta prática. Trata-se, portanto, de um processo que privilegia a ação-reflexão-ação e permite que o professor problematize, discuta e construa, coletivamente, um projeto educativo situado no seu entorno.

O entorno educativo, quando problematizado pelos docentes, permite a construção coletiva de projetos educativos situados, responsivos às demandas do cotidiano escolar, o que se constitui em desafio permanente aos processos de formação continuada de docentes que atuam não somente, mas particularmente, no campo da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, problematizar as práticas educativas no campo da Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência paradigmas reflexivos de natureza crítica, no contexto de uma epistemologia da prática, é fundamental para a construção de processos formativos de educação continuada neste campo de conhecimento e prática social. Assim, a dinâmica da pesquisa-formação proposta por Baquero (2006) pode tornar-se instrumento significativo para a configuração destes processos. A proposta busca criar um movimento entre professores, pesquisadores e alunos, mediado pela construção de propostas educativas voltadas às especificidades do público atendido.

O processo de pesquisa-formação desencadeado nesta investigação foi realizado em encontros entre pesquisadores e professores, com temáticas definidas com base nas necessidades do grupo de professores. Formação e pesquisa caminham juntas. Nesse processo, os professores participavam dos encontros de formação e, concomitantemente, investigavam suas próprias práticas pedagógicas junto aos seus alunos.

O conceito de relação com o saber fundamentou o planejamento e a execução da proposta construída em conjunto com os professores.

4.2 PESQUISAR FORMANDO: OS OBJETIVOS E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Com vistas a atingir os objetivos de investigação: identificar, na história pessoal e escolar, elementos constituidores da opção pela docência de professores de EJA; examinar a influência dos dados da história pessoal e escolar na relação que os professores estabelecem com o saber; problematizar a relação que professores de classes de EJA estabelecem com o ofício docente e examinar a relação que os professores de classes de EJA estabelecem com o saber pedagógico, utilizei três instrumentos de pesquisa¹⁰: (1) *experiência sócio-histórica de formação humana*; (2) *minha história, meus saberes* e (3) *entrevista problematizadora*.

(1) Experiência sócio-histórica de formação humana

O instrumento *Experiência sócio-histórica de formação humana* teve por objetivo coletar dados para o delineamento do perfil “vivo” dos professores, ou seja, esse perfil não se deu de forma objetiva, mas a partir das histórias de vida. As questões que nortearam o instrumento foram: “Quem sou eu?”, “Como me tornei professor(a)?”, “Enfrentando que desafios?”.

A análise do instrumento permitiu uma identificação situada dos sujeitos da pesquisa em termos de: sexo, estado civil, cidade de nascimento, local de residência e orientação religiosa. Possibilitou também a descrição de sua formação profissional e experiência docente.

(2) Minha história, meus saberes

O instrumento “*Minha história, meus saberes*” foi adaptado do original redigido por Bernard Charlot e equipe ESCOL, intitulado *Balanço do saber* (bilan de savoir). A questão

¹⁰ O instrumento “*Escrita dos Saberes*”, indicado anteriormente como um dos instrumentos a serem aplicados, não foi utilizado, tendo em vista que o encontro-síntese não ocorreu. Desse modo, concentrei-me na realização das entrevistas individuais.

proposta no instrumento adaptado para o presente estudo foi a seguinte: “Desde que nasci aprendi muitas coisas: no seio de minha família; nos espaços onde morei; nas escolas que estudei; nas experiências de trabalho... Do que aprendi, o mais importante foi...”.

O enunciado mobilizou o grupo de professores a uma produção escrita sobre os saberes que fizeram mais sentido em suas trajetórias até aqui.

(3) A entrevista problematizadora

A *entrevista problematizadora* teve como objetivo problematizar os dados coletados ao longo do processo de pesquisa-formação para desencadear um processo de auto-reflexão. Desse modo, a entrevista problematizadora foi o instrumento que provocou o professor a elaborar uma síntese de todo o processo, tendo sido o mesmo convidado a refletir sobre si, seu grupo e sua experiência docente.

As questões problematizadoras foram as seguintes: (1) Como a tua história escolar contribuiu para teu saber profissional?; (2) Como o professor aprende seu ofício?; (3) Como o aluno contribui para o saber profissional do professor?; (4) Que tipo de conhecimento está envolvido na prática pedagógica da EJA?; (5) Qual é o lugar do saber na relação pedagógica?; (6) Como a definição da profissão se articula com a definição de ensino e de aprendizagem?; (7) Qual a relação entre saber e aprender?.

Cada instrumento que retornava era lido e analisado para ser retomado durante o processo de pesquisa-formação. Na entrevista individual, retomei as respostas aos instrumentos 1 e 2, buscando aprofundar questionamentos e estabelecer paralelos entre as respostas aos instrumentos e as questões da entrevista.

O processo coletivo de reflexão pode ser visualizado durante o processo da pesquisa-formação em seus debates e plenárias.

As entrevistas foram analisadas com base em leitura compreensiva, com o objetivo de agrupar as respostas, segundo classes temáticas. Nesse momento, as categorias de análise foram se evidenciando.

Os dados foram trabalhados alternando o olhar sobre o individual (instrumentos de pesquisa e entrevista problematizadora) e o coletivo (processo de formação na pesquisa), a fim de captar pontos comuns e singularidades nos depoimentos dos professores.

4.3 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

A aproximação com os professores da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS ocorreu por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) que, durante o segundo semestre de 2005, oportunizou o acompanhamento de um curso de formação de professores, organizado pela própria Secretaria, da qual participavam todos os professores da rede. Na oportunidade, tive contato com diferentes escolas das diferentes microrregiões da cidade¹¹. O critério para a definição da escola pesquisada foi a disponibilidade de participação manifestada pela mesma, dentre as 14 escolas do município consultadas.

No período de aproximação com o campo empírico, os professores estavam sendo desafiados pela SMED, nos encontros de formação organizados pela mesma, a construir propostas pedagógicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, com práticas pedagógicas diferenciadas e maior integração entre as diferentes áreas do conhecimento. Em São Leopoldo/RS, cada escola de EJA trabalha de modo isolado, sem orientação teórico-metodológica adequada à modalidade. Segundo coordenadores da própria SMED, esta foi a primeira tentativa de construir projetos, ainda que isolados, para, em um segundo momento, os mesmos serem problematizados, na tentativa de construção de uma proposta municipal para a EJA, em São Leopoldo - RS.

Nesse cenário, considerando a possibilidade de reflexão e reconstrução da prática pedagógica – proposta desta pesquisa – mediante o processo da pesquisa-formação, tal aproximação contribuiu para a construção do projeto proposto.

Dessa forma, após a definição da escola a ser pesquisada, ocorreu, em maio de 2006, um encontro de apresentação e discussão da proposta, junto ao grupo de professores que participaram deste processo. O corpo docente era composto por dezesseis professores, mas,

em função da troca dos contratos emergenciais para concursados, o grupo sofreu algumas alterações na sua composição, embora o número de professores se mantivesse o mesmo.

O primeiro contato com os professores teve como objetivo conhecê-los e discutir a proposta da pesquisa-formação no projeto de investigação. Esse foi o momento para o estabelecimento de um acordo quanto ao trabalho a ser desenvolvido ao longo do semestre. Na oportunidade, os professores sugeriram temáticas a serem contempladas no processo de formação. Por solicitação do professores, planejou-se a realização de cinco encontros mensais com 2 horas de duração cada um, com início no mês de julho e encerramento no mês de novembro, totalizando 10hs de trabalho de pesquisa-formação, acompanhadas pela realização de 10 entrevistas junto aos professores, com duração de 40 minutos, cada uma.

De acordo com a lógica proposta pelas perguntas pedagógicas, organizaram-se quatro encontros de formação (vide quadro 2). Havia ainda a previsão de um quinto encontro, que se caracterizaria pela sistematização do processo vivido. Porém, este não foi realizado porque, a partir do mês de novembro, todos os professores da rede municipal de ensino foram convocados para um processo de formação, que estendeu-se até o final do ano letivo.

O quadro 2, apresenta, de forma sucinta, os objetivos, as questões norteadoras e as atividades de formação propostas aos participantes da experiência de pesquisa-formação deste estudo com vistas a desencadear os processos de discussão, interpretação, confronto e reconstrução, sugeridos pelas perguntas pedagógicas, eixos estruturantes do processo formativo desenvolvido junto aos professores.

4.4 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO¹²

Conforme referido anteriormente, o processo de pesquisa-formação foi estruturado tendo como eixos de dinamização as quatro perguntas pedagógicas sugeridas por Smyth (1989): *pergunta pedagógica de descrição; pergunta pedagógica de interpretação; pergunta pedagógica de confronto e pergunta pedagógica de reconstrução.*

¹¹ A Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo - RS organiza-se em cinco etapas, contemplando desde a alfabetização (etapa I) até a conclusão das séries finais (etapa V). Ao todo, são 14 escolas que atendem, aproximadamente, 2.300 alunos, contando com cerca de 140 professores.

¹² Dados mais específicos de problematização ao longo do processo de pesquisa-formação serão trabalhados de forma inter-relacionada com os dados da investigação, no Capítulo 5.

O encontro que deu início ao processo de pesquisa-formação enfatizou a *pergunta pedagógica de descrição*, o que possibilitou uma explicitação da ação pedagógica e o que o profissional sente em relação ao que faz. Participaram deste encontro 13 professores, entre eles 3 homens. A sessão teve por objetivo problematizar o ofício docente e seu significado social, a partir de três perguntas-chave: *O que é ser professor? O que é ser professor hoje? O que é ser professor em EJA?*

A metodologia de trabalho oportunizou a escrita individual e uma síntese em grupos, seguida por debate. Num primeiro momento foi solicitado aos professores que respondessem às perguntas uma a uma, em diferentes folhas de papel. Concluída esta etapa, todas as perguntas foram embaralhadas e distribuídas nos grupos que se formaram para construírem uma síntese em relação as respostas e apresentarem em grande grupo. Em resposta aos questionamentos “O que é ser professor?” e “O que é ser professor hoje?” os participantes do encontro destacaram as seguintes dimensões: *profissional capaz de desenvolver a formação humana; estimulador na construção do conhecimento; pessoa humana; ator envolvido na mudança social e pesquisador.*

Especificamente no que diz à *formação humana*, os professores salientaram a importância do professor ser um *profissional capaz de desenvolver a formação de um sujeito crítico*. Conforme os depoimentos:

Ser professor é ser *profissional da educação*, que deve *contribuir para a formação de um ser humano sujeito de sua história, crítico*, atuante, integrado na sociedade em que vive.

Um profissional que deve contribuir para a *formação de um ser humano crítico*, atuante na sociedade em que está inserido; sujeito de sua história.

Nosso objetivo é *formarmos sujeitos críticos, pensantes e capazes de tornarem cidadãos muito mais conscientes e solidários.*

A centralidade do conhecimento no processo educativo assume, por sua vez, relevância na dimensão do professor como estimulador na busca pelo conhecimento. Nas falas dos participantes da experiência:

Ser professor é ser um *orientador/facilitador na busca pelo conhecimento*. É estar disposto a sempre aprender, a ouvir o outro, tanto quanto a “ensinar”.

Ser professor é *conduzir alunos ao conhecimento*.

Ser professor é *construir o conhecimento junto com o aluno*, inserindo-se na realidade do mesmo.

Já relações pessoais e conhecimento de si são aspectos referidos pelos professores na dimensão do professor como pessoa:

Ser professor é *estar em relação com o aluno*.

Ser professor, em primeiro lugar é ser “*pessoa*”; é sentir, é viver, é enxergar, é pensar, é tudo que nos completa como ser humano; para podermos ser o profissional que vai nos capacitar para trabalhar com as outras pessoas como a gente. Não só o aluno, mas as outras pessoas que também fazem parte da escola.

Ser professor exige conhecimentos, saberes, mas principalmente conhecer-se a si mesmo para poder agir profissionalmente.

Finalmente uma outra dimensão enfatizada, porém em menor escala, feita por um único participante, foi a dimensão da *pesquisa*: “Ser professor é ser *pesquisador*, trabalhar com experimentos”.

No questionamento “*O que é ser professor de EJA?*”, dois aspectos foram destacados pelos participantes da pesquisa-formação: a *especificidade dos públicos da EJA* e a *exclusão social*:

Ser professor de EJA é *conhecer* com maior detalhe as *singularidades dos alunos* (suas histórias de vida e seu contexto social, por exemplo), bem *como as singularidades deste coletivo*, de modo que os conteúdos curriculares sejam contextualizados e relacionados com as necessidades do grupo.

É ser um *professor voltado para as necessidades dos alunos*, procurando estar aberto ao diálogo. O professor de EJA tem de ser um profissional capacitado que, além de ouvir seu aluno, seja capaz de motivá-lo a buscar o conhecimento e a estabelecer relações daquilo que já conhece com as novas aprendizagens, tornando-as significativas.

Ser professor, ainda, segundo depoimentos dos participantes do processo de pesquisa-formação, significa exercer um *papel social* que contribua para a transformação da sociedade:

É acreditar na construção de um futuro digno para os cidadãos que estamos formando. É trocar experiências e *contribuir para a transformação da sociedade*. Enfim, é uma tarefa árdua e difícil.

Ser professor é estar *construindo e transformando o contexto social vivido*.

É ter o compromisso de *utilizar as suas capacidades para fazer algo para a sociedade*, que transforme situações de injustiça, de desigualdade, que seja capaz de contribuir para que a sociedade se humanize mais. Precisa *ser consciente do papel social que tem*.

Estreitamente relacionado com o primeiro aspecto mencionado, está a questão da exclusão social, especificamente, segundo os professores, desta modalidade de ensino, a qual necessita ser considerada nas práticas educativas:

É ser atento aquele que por diversos motivos estão retornando a sala de aula. É ser um motivador, ao passo que vai tomando conhecimento daqueles que foram excluídos de alguma forma dos bancos escolares e *não só trazer conhecimentos, mas também valorizar o que trazem de suas experiências de vida*.

É resgatar oportunidades perdidas, (re)valorizando os sujeitos pela educação.

É direcionar o trabalho docente a um grupo com características próprias. Pensa-se que são, principalmente, *“excluídos” do sistema regular de ensino*.

É ter olhar realmente direcionado para seus alunos, visto que são *sujeitos excluídos do mercado de trabalho ou da escola regular* por várias razões. São *peças de baixa estima* e que precisam ver em si mesmos a sua capacidade intelectual. Não podemos dar a mesma aula que se daria no dia, visto que são adultos que vêm de uma longa jornada de trabalho e vem para a escola para realmente aprender e não para passar o tempo. Não estou dizendo que o professor que dar aula de dia, não de uma boa aula, porém *para a EJA, necessitamos de aulas mais dinâmicas e muito mais significativas e contextualizadas*.

Após as apresentações dos trabalhos em grupo, iniciou-se o debate, e um dos professores participantes contribuiu elaborando uma síntese da experiência vivida, problematizando os pressupostos freireanos em que a EJA se apóia, desencadeando, uma discussão muito interessante:

Sobre as perguntas, o que eu posso dizer é que o que mais me chama a atenção são as dificuldades de ser professor hoje. Na primeira pergunta, é uma resposta mais genérica, na segunda, nós assinalamos questões de tempo, do que o tempo nos impõe, do tipo “matar um leão por dia”, coisas desse tipo e, na terceira, eu senti que a resposta demonstra que estamos bem preocupados o resgate desse público que é um público diferenciado, por ter essa característica de estar voltando. Então, o professor teria essa função, de motivação permanente do aluno. O que eu percebi: que ainda tem uma marca muito grande do pensamento de Paulo Freire, que temos que formar alunos críticos, e eu discordo, porque eu não vejo a gente formando alunos críticos.
(E. 6)

No entanto, em relação a esta questão, uma professora, questionando as práticas educativas escolares, argumentou que:

Na realidade eu acho que a gente não saiu nem da pedagogia tradicional, porque a gente ainda atua com elementos dessa pedagogia. A escola ainda atua dentro do modelo fordista de educação. *E agora a gente tem um modelo que precisa de um ser flexível, que a escola não consegue identificar como que ela vai se transformar para formar esse sujeito.*

Refletindo sobre a necessidade de mudança da escola atual, uma participante da experiência questionou a tensão existente entre o que os alunos buscam na escola e o que a escola lhes oferece, indicando a necessidade de mudança, também, na postura do professor:

É importante refletir sobre o que as pessoas vem buscar na escola em contraponto ao que a escola tem para oferecer. Porque a escola sempre oferece a mesma coisa, mas as expectativas das pessoas mudaram. Eu sou professora há 22 anos e hoje eu não sou mesma professora que eu era há anos atrás é porque eu não posso me colocar da mesma forma.

O debate conduziu à discussão acerca das mudanças que a escola necessita para se “adaptar” às novas realidades. No entanto, embora os professores demonstrassem ter clareza em relação a tais mudanças, parece ainda, que falta desejo e há resistência. A intenção é sempre delegar a responsabilidade da mudança para as futuras gerações de professores. “Eles sim terão condições de efetivar a mudança tão desejada”, comenta uma professora. A dimensão de mudança está em um plano ainda distante, ou seja, “Já nos demos conta de algumas coisas, mas mudar? Só conseguiremos daqui a muito tempo”, confirma outra professora. Para finalizar a discussão, outra professora afirmou: “Mesmo que os professores tenham mudado e a gente já tenha se dado conta de que não é mais isso que a gente quer, esse modelo de escola, mesmo não sendo o ideal, é o que prevalece.” .

Gadotti (2005) refere que, hoje, todos os profissionais da área da educação concordam com a necessidade de mudança, sobretudo que “em função da complexidade da nova sociedade, não se diz como, nem por que e para onde devemos mudar” (p. 25). Na mesma direção, Nóvoa (1995) afirma que “as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Portanto, o desenvolvimento profissional dos professores deve articular-se com as escolas e os seus projetos, segundo o autor.

A discussão provocou, ainda, uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes nos dias de hoje, com especial destaque à dimensão do *sofrimento* em relação ao ofício, seja pelos baixos salários, seja pelas dificuldades metodológicas, didáticas e de relação

com os alunos, face a comportamentos indisciplinados. Segundo o depoimento de uma professora,

Eu, independente do ensino, seja EJA ou regular, *considero-me uma professora de bem comigo e com os outros* ao meu redor. Penso que esse aspecto é fundamental, pois *há muitos professores que estão com sérios problemas de saúde como: depressão, fobias, pânico e outros problemas emocionais que estão apontando o quanto o professor é frágil, sensível e também precisa de atenção como o aluno.*

Embora não tenha sido indicada com forte relevância nos escritos essa temática surgiu com bastante intensidade, durante o debate. A dimensão do mal-estar docente é fator que assusta e preocupa, pois aponta a necessidade de pensar na qualidade de vida desta categoria de trabalhadores.

Como avaliação deste encontro os professores salientaram sua importância como espaço de (re)conhecimento dos colegas de trabalho, bem como de troca de experiências e momentos de reflexão sobre a prática.

O *segundo encontro* centrou-se na *pergunta pedagógica de interpretação*. Cabe lembrar que as perguntas de interpretação focalizam significado das ações e dos sentimentos dos docentes, envolvendo-os em uma reflexão sobre a ação.

A idéia era perceber quais os saberes que os professores privilegiam na EJA, partindo de um processo mais amplo – os saberes que os professores privilegiam de maneira geral. Foram propostas duas situações-problema, em que os professores, em grupos, precisavam tomar decisões para solucionar as tarefas:

Situação 1: *Uma missão em minha vida*¹³: Imaginem que vocês foram enviados a um planeta desconhecido. A grande missão de vocês é aprender tudo sobre a vida dos habitantes daquele planeta e trazer essa experiência para o planeta Terra. Considerando que vocês têm um tempo determinado: O que procurariam aprender primeiro? Onde iriam procurar ajuda? Quem poderia ajudá-los?

Situação 2: *Um encontro inesquecível*: Imaginem o que vocês sentiriam se um belo dia encontrassem, sentado no sofá de sua sala, um ET. Sua missão no planeta Terra é levar para seu planeta de origem a experiência de vida dos seres humanos. Então, ele tem um determinado tempo para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos

¹³ Instrumento inspirado no original desenvolvido pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e pela LITTERIS/São Paulo (Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem) em parceria com Charlot e equipe ESCOL, no qual a proposta era ensinar a um ET tudo sobre a vida dos humanos. O instrumento original chama-se *Nós e os ETs: o que ensinar a quem nada sabe?* In: Charlot, Bernard. *Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

que consideramos importantes. O que seria importante ensinar-lhe? Quem poderia ensiná-lo? Onde ele poderia ir para aprender? Como ensiná-lo?

Participaram deste encontro 9 professores, entre eles 3 homens, que divididos em dois grupos responderam, em formato de texto, aos questionamentos da situação-problema que lhes foi proposta. Cada situação-problema exigia um movimento distinto: a primeira solicitava uma “viagem” a um planeta desconhecido, enquanto a segunda trabalhava com a idéia de uma “visita” inesperada. Entretanto, ambas buscavam problematizar: os conteúdos de aprendizagem mobilizados nas diferentes situações; a relação com as pessoas que se envolveram no processo de ensino-aprendizagem; a indicação dos locais de aprendizagem; e uma reflexão sobre as estratégias de ensino utilizadas.

A reflexão desencadeada a partir dos escritos indicou, como conteúdo desenvolvido durante as diferentes experiências: *a comunicação*; as *relações com os diferentes “seres”*; e o envolvimento com o *ambiente natural*. Foram referidos, também, as diferentes relações que podem se estabelecer mediante *diferentes tipos de experiências e pessoas*.

Segundo os professores, a relação ensino-aprendizagem aconteceu por meio da comunicação na busca de conhecimentos da vida comum. Tal afirmação se confirma quando os professores apontam, como local de aprendizagem, o conjunto do espaço social e, como estratégias de ensino, a observação e a convivência.

A escola não foi apontada em nenhum momento, como espaço de vivência ou de aprendizagem. Todos os saberes apontados pelos professores dizem respeito aos saberes de convivência social e aos saberes construídos popularmente.

O debate se concentrou no eixo “*a importância da escola em nossas vidas*”, o que mais uma vez indicou, segundo afirmações dos professores, que a escola que temos não serve mais e que o que precisamos aprender, aprendemos na vida. Segundo um dos professores, “*não é só na escola que se aprende*”.

No *terceiro encontro*, o objetivo foi provocar uma reflexão sobre os saberes privilegiados na EJA na sua relação com as concepções de jovem e de adultos, compartilhados pelos participantes da pesquisa-formação. Procurando atender as orientações da pergunta pedagógica de confronto, que busca confrontar olhares para construir um novo olhar. Estavam presentes neste encontro 11 professoras e 1 professor.

Iniciei o encontro com a música *Esquadros*, de Adriana Calcanhoto, que nos provoca uma reflexão a respeito do que se vê pela janela. Considerei esta música interessante porque suscita refletir sobre “que alunos vemos pela janela?”. Após ouvirmos a música, partimos para a reflexão sobre: Que alunos a gente vê pela janela? Quem são os alunos da EJA? Que escola de EJA a gente vê?

Nos depoimentos, em relação “aos alunos que a gente vê pela janela”, os professores referiram que há alunos de todos os tipos frequentando a EJA: interessados e ansiosos; carentes; novos e idosos; cansados; com fome; esperançosos. Explicitam que os alunos da EJA são: jovens – 16, 17, 18 anos – que saem do diurno para o noturno; que estão trabalhando; jovens que vêm à aula somente para matar tempo e paquerar; idosos, com idade entre 54 e 67 anos, que retornam para a escola, anos depois, com mais interesse e por diferentes necessidades.

Mesmo considerando os diferentes públicos que circulam pela EJA, os professores afirmam que “a escola que se vê é sempre a mesma, nunca muda”. Quando retomamos a discussão sobre a mudança da escola, relatos como “o ser humano é enraizado, não muda”, a descrença na mudança se confirma.

Para acrescentar mais elementos ao debate solicitei que os participantes, divididos em grupos, problematisassem as motivações do adulto e do jovem para frequentar as classes de EJA, bem como a função da EJA e o papel do professor. Como retorno a tal desafio eles afirmaram que:

Na EJA tudo é diferente, as relações são diferentes, por exemplo, percebo que muitos alunos vêm para a escola apenas para ficar junto do professor, para ter uma companhia.

Os alunos da EJA criam vínculos com a escola e após se formarem continuam vindo nos visitar, a escola para nossos alunos é uma porta aberta.

A EJA possui um caráter informal, porque a relação entre aluno e professor é mais estável.

Os professores iniciaram a problematização partindo da seguinte questão: “Como era estudar na nossa época?”. Diferentes depoimentos contribuíram para a discussão: “Para mim, no Ensino Médio, a escola era apenas um ponto de encontro”; “O que valia para mim era encontrar os meus amigos, não as matérias ensinadas”, “Eu ia para a escola por obrigação”;

“A escola, na minha vida, assim como na vida de todos, é uma etapa natural”; “Eu ia para a escola pela parceria, não pelo saber”.

A relação com o saber circulou o tempo todo entre as diferentes afirmações. Entretanto, as declarações causaram um certo desconforto entre os professores que afirmavam ser a escola uma etapa da vida, “pela qual todos os seres humanos passam algum dia”.

Em determinado momento, os participantes chegaram à conclusão de que a EJA não é diferente do ensino regular. Tal afirmação me preocupou muito e na tentativa de resgatar um pouco a história da Educação de Jovens e Adultos, levantei alguns questionamentos, como “O que é a Educação de Jovens e Adultos?”, “Qual a necessidade de um projeto específico para a EJA?”, “Por que referimo-nos a uma modalidade e não a um nível de ensino?”¹⁴.

A pergunta pedagógica de reconstrução, que sugere mudança, reconstrução e inovação, norteou o *quarto encontro* com o grupo de professores, cujo objetivo era problematizar o processo de construção do projeto pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos, construindo parâmetros e critérios, para privilegiar questões relacionadas aos saberes e sua relação. Como referido anteriormente, esse processo iniciou no ano de 2005, com prazo até o final de 2006 para sua conclusão.

Nóvoa (2001), refletindo sobre o trabalho coletivo construído pelos docentes, afirma que são as equipes de trabalho que consolidam os sistemas de ação coletiva:

Se insistirmos na produção de um saber profissional, emergente da prática e de uma reflexão sobre ela, teremos naturalmente uma produção conjunta. Para isso, a escola tem de organizar momentos interdisciplinares de trabalho que não caiam no vazio curricular, mas que promovam uma integração dos conteúdos de várias matérias.

A proposta defendida por este grupo de professores, ainda em construção, parte das seguintes indagações: “Quem são os alunos?”, “De que forma esses alunos são autores de suas aprendizagens?”, “Que relação cada disciplina estabelece com o conhecimento prévio do aluno?”. Norteadas por tais questões, a proposta que se configura pretende desenvolver um trabalho voltado para projetos de aprendizagem. Segundo o texto apresentado pelos professores, os projetos de aprendizagem buscam favorecer a autonomia do aluno e

¹⁴ O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser (Soares, 2002, p. 66).

apresentam práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Como parte do projeto está o planejamento cooperativo, que os professores entendem como

construção coletiva que só se realiza a partir da reflexão sobre a realidade, na qual os sujeitos envolvidos socializam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam.

O planejamento cooperativo possibilita, desse modo, a construção de uma proposta político-pedagógica para a realização dos projetos de aprendizagem na EJA.

Entre os professores percebe-se que há muitas divergências de opinião, quanto à definição de um projeto pedagógico para a EJA. Conforme relato de um dos professores, “É preciso preparar o interior primeiro, como a organização das salas, a divisão de horários, etc., para depois partirmos para o externo, que neste caso é o projeto maior.”.

A problemática existente, segundo os professores, é como tornar a EJA mais interessante, tendo em vista, principalmente a evasão escolar.

O encontro, que culminaria com uma síntese do processo da pesquisa-formação, não se realizou devido a mudanças ocorridas na agenda municipal, que convocou todos os professores, para, em seus horários de reunião e planejamento coletivo, estarem em seminários organizados pela própria secretaria municipal. Combinamos, no entanto, a realização, no ano de 2007, de um seminário onde discutiremos os dados da pesquisa.

O quadro a seguir apresenta de forma resumida a proposta da pesquisa-formação destacando a relação entre a dimensão do pesquisar (objetivos e questões de pesquisa, categorias de análise e instrumentos de investigação) e a dimensão do formar (objetivos de formação, questões problematizadoras e instrumentos de formação vinculada às diferentes perguntas pedagógicas).

Quadro 2: Quadro síntese das relações entre a dimensão de pesquisar e a dimensão de formar na pesquisa-formação

OBJETIVOS DA PESQUISA	QUESTÕES DE PESQUISA	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS DA FORMAÇÃO	QUESTÕES NORTEADORAS FORMAÇÃO	PERGUNTAS PEDAGÓGICAS
			INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO			
Identificar, na história pessoal e escolar, elementos constituidores da opção, pela docência, dos professores de EJA.	Qual o papel da história pessoal e escolar na sua opção pela docência?	História pessoal do professor de EJA Percurso escolar do professor de EJA	Experiência sócio-histórica de formação humana Quem sou eu? Como me tornei professor? Enfrentando que desafios? Produção textual, com sistematização e plenária.	Problematizar o ofício docente e seu significado social.	O que é ser professor? O que é ser professor hoje? O que é ser professor em EJA?	1. Descrição 10/07
Examinar a influência dos dados da história pessoal e escolar na relação que os professores estabelecem com o saber.	Qual o papel da história pessoal e escolar do professor na relação com o saber que ele estabelece?	Relação com o saber dos professores de EJA	Minha história: meus saberes “Desde que nasci aprendi muitas coisas: no seio de minha família; nos espaços onde morei; nas escolas que estudei; nas experiências de trabalho... Do que aprendi, o mais importante foi...”. Situações-problema Situação 1: Uma missão em minha vida. Situação 2: Um encontro inesquecível.	Reconhecer quais os saberes privilegiados pelos professores, a partir de situações-problemas propostas.	Que saberes os professores privilegiam?	2. Interpretação 07/08
Problematizar a relação que professores de classes de EJA estabelecem com o ofício docente.	Que relações os professores de classes de EJA estabelecem com o ofício docente?	Relação do professor com o ofício docente	Entrevista problematizadora (1) Como a tua história escolar contribuiu para teu saber profissional? (2) Como o professor aprende seu ofício? Dinâmica de grupo a partir de situações-estímulo acompanhada por música.	Provocar uma reflexão sobre os saberes privilegiados na EJA, pelos docentes, na sua relação com concepções de jovens e de adultos, bem como concepções de Educação de Jovens e Adultos.	Quais concepções de Educação de Jovens e Adultos são partilhadas pelos professores? Quais são as concepções de jovens e de adultos que os professores têm?	3. Confronto 11/09
Examinar a relação que os professores de classes de EJA estabelecem com o saber pedagógico.	Qual a relação de professores de EJA com o saber pedagógico?	Relação do professor com o saber pedagógico da EJA	Entrevista problematizadora (3) Como o aluno contribui para o saber profissional do professor? (4) Que tipo de conhecimento está envolvido na prática pedagógica da EJA? (5) Qual é o lugar do saber na relação pedagógica em EJA? (6) Como a definição da profissão se articula com a definição de ensino e de aprendizagem? (7) Qual a relação entre saber e aprender? Análise da proposta para a EJA no projeto pedagógico da escola, em construção pelos professores.	Problematizar o processo de construção de um projeto pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos, com base na definição de parâmetros que privilegiem questões relacionadas a saberes e sua relação.	Quais parâmetros são relevantes para a construção de um projeto pedagógico para a EJA? Como focalizar a questão dos saberes e sua relação em projetos voltados para a EJA?	4. Reconstrução 16/10

5. ATRAVESSANDO O ESPELHO: DA FORMAÇÃO DO SUJEITO, AO SUJEITO DA FORMAÇÃO¹⁵

5.1 O PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Os dados do perfil dos professores foram obtidos através do instrumento de pesquisa “*Experiência sócio-histórica de formação humana*”. Tal perfil diz respeito apenas a dez dos dezesseis professores participantes do processo de pesquisa-formação, pois estes foram os que se disponibilizaram à entrevista.

Trata-se de professores que trabalham nas diferentes etapas da Educação de Jovens e Adultos da escola pesquisada: etapa I – alfabetização; etapa II – pós-alfabetização; etapas III, IV e V – séries finais do Ensino Fundamental. O corpo docente está distribuído do seguinte modo: 2 professoras alfabetizadoras; 1 professor de Português; 1 professora de Inglês; 1 professora de História; 1 professor de Educação Artística; 2 professores de Geografia; 1 professora de Matemática e 1 supervisora pedagógica.

Uma análise dos dados do perfil desse grupo de professores (Tabela 1) permite afirmar que trata-se de sujeitos que, na sua maioria, são mulheres (70%), provenientes da zona urbana, cujas famílias são oriundas da zona rural, e ainda, muitos jovens, vieram para a “cidade” em busca de melhores condições de vida.

A faixa etária varia entre 25 e 50 anos de idade, com maior concentração na faixa etária de 41 a 45 anos (40%). O estado civil declarado pelos professores define um perfil composto por 50% de solteiros e 30% de casados, os outros 20% declararam-se separados. Quanto à orientação religiosa, 40% se declararam católicos, 30% agnósticos e os outros 30% declararam-se católicos não praticantes, espírita e evangélico.

¹⁵ Os depoimentos apresentado neste capítulo, sem identificação, fazem parte do processo de pesquisa-formação.

Tabela 1: Perfil dos professores entrevistados

Dimensões	Categorias		Percentuais
Sexo	Mulheres	7	70%
	Homens	3	30%
Idade	25 a 30 anos	2	20%
	31 a 35 anos	2	20%
	36 a 40 anos	1	10%
	41 a 45 anos	4	40%
	46 a 50 anos	1	10%
Estado civil	Solteiros	5	50%
	Casados	3	30%
	Separados	2	20%
Filhos	Sim	5	50%
	Não	5	50%
Local de nascimento	São Leopoldo	3	30%
	Novo Hamburgo	1	10%
	Porto Alegre	3	30%
	Ouro Preto – MG	1	10%
	Maceió – AL	1	10%
	Uberlândia – MG	1	10%
Cidade de residência	São Leopoldo	5	50%
	Porto Alegre	4	40%
	Novo Hamburgo	1	10%
Orientação religiosa	Católica	4	40%
	Católico (não-praticante)	1	10%
	Espírita	1	10%
	Agnóstico	3	30%
	Evangélico	1	10%
Formação profissional	Normal (Magistério) + graduação em andamento	2	20%
	Normal + graduação	1	10%
	Graduação	3	30%
	Graduação + especialização	1	10%
	Normal + graduação + especialização	1	10%
	Graduação + especialização + mestrado	2	20%
Experiência docente	1 a 10 anos	6	60%
	11 a 20 anos	1	10%
	21 a 30 anos	3	30%

Em relação ao local de nascimento, 30% nasceram em São Leopoldo/RS, 30% em Porto Alegre/RS, 10% em Novo Hamburgo/RS e outros 30% nasceram em outros estados brasileiros. Outro dado a destacar é que, dos 10 entrevistados 5 ainda moram na cidade onde

nasceram (São Leopoldo e Porto Alegre) e dois deles trabalham na mesma cidade (São Leopoldo).

Sobre a formação docente, dos 10 entrevistados, apenas 20% dos professores não têm curso superior concluído e 40%, ou seja, quatro professores, têm curso em nível médio de magistério. Estes quatro professores têm, em anos, mais experiência docente, do que os demais. Os outros 60% iniciaram a carreira docente após a conclusão do curso superior.

A experiência docente dos entrevistados varia entre 2 e 26 anos, com 60% dos professores entrevistados na faixa de 1 a 10 anos. Ainda quanto à experiência docente, a experiência da maior parte dos professores se concentra no Ensino Fundamental: 40% das professoras possuem entre 8 a 26 anos de experiência nesse nível de ensino. Cerca de 20% dos docentes tem de 6 a 12 anos de experiência na Educação Infantil e 30% dos professores tem de 1 a 4 anos de experiência no Ensino Médio.

Cabe, também, destacar que são professores com formação recente em nível superior: Artes (1998); Letras e Geografia (2002); História (2003); Matemática e Port/Inglês (2004); Geografia (2005); Letras –Pedagogia (2006).

Em relação à formação docente, o quadro 3 revela que somente 2 professores têm ensino superior incompleto. Dentre os professores com ensinos superior completo, 2 tem curso de mestrado e outros 2 realizaram curso de especialização em suas áreas de atuação.

Quadro 3 – Dados da formação docente dos professores entrevistados

Entrevistado	Formação
1	Matemática
2	Normal + História + especialização
3	Educação Artística
4	Geografia + especialização
5	Letras + espec. + mestrado
6	Letras – Português/inglês
7	Normal + superior incompleto
8	Normal + superior incompleto
9	Magistério + Pedagogia
10	Geografia + especialização + mestrado

5.2 A HISTÓRIA PESSOAL E ESCOLAR COMO ELEMENTOS CONSTITUIDORES DA OPÇÃO PELA DOCÊNCIA

Nascer, conforme Charlot (2000), é estar submetido à obrigação de aprender. Aprender para tornar-se homem (processo de humanização), construir sua singularidade (processo de singularização) e viver em uma comunidade (processo de socialização). Nascer, então, é entrar em um mundo histórico, com estruturas, ferramentas e relações que influenciam a construção da singularidade de cada sujeito.

Assim, conforme os objetivos propostos, neste estudo, busco compreender como os sujeitos-professores atuantes nas classes de EJA apreendem esse mundo e, com isso, se constroem e transformam a si próprios. Arroyo (2000), refletindo sobre a importância do professor problematizar a si próprio, refere:

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. (...) Somos, não apenas exercemos a função docente. (...) Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para a casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. (...) Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (p. 27).

O sujeito se forma apropriando-se da sua história pessoal, inscrita em relações concretas com outros sujeitos e que atuam como mediadores entre ele (o próprio sujeito) e o mundo (o mundo da atividade humana). Neste sentido, problematizar a história pessoal e escolar dos professores face à opção pela docência, em um movimento de reflexão sobre si mesmo e suas práticas é fundamental numa dinâmica de formação docente. Sendo assim,

(...) o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (Josso, 2004, p. 16).

A identificação, na história pessoal e escolar de elementos constituidores da opção pela docência, a partir de uma metodologia de pesquisa-formação, provocou, no grupo de participantes, reflexões sobre diferentes momentos de suas vidas – infância (primeiras

experiências escolares), adolescência (incertezas quanto à escolha profissional), vida adulta (formação acadêmica, constituição de sua própria família, desafios do ofício) – e um olhar para si (suas características pessoais, desejos, anseios, sonhos, frustrações).

A necessidade de explicitar as relações dos momentos vividos com a escolha profissional foi um momento significativo para muitos, pois contribuiu para a reconstrução dos caminhos percorridos, bem como para a ressignificação do *ser professor* de cada um.

Com base na “*entrevista problematizadora*”, articulada com o instrumento “*minha história: meus saberes*”, a história pessoal de cada professor entrevistado revela características de personalidade e o modo de perceber a vida, que justificam a opção pela docência. Nas palavras dos professores,

Sou uma mulher cheia de contradições, que está sempre se questionando sobre o trabalho e a vida, buscando sempre e vivenciar novas aprendizagens. (E. 2)

Sou uma pessoa muito comunicativa e que gosta do que faz, razão da opção pela docência. (E. 4)

Sou alguém que busca, ainda, um lugar ao sol. Tenho tentado qualificar esse lugar, pensando sempre nos valores que humanizam e socializam. Daí, talvez, o ser professor: uma consequência, mais que uma necessidade. (E. 6)

Determinadas características pessoais, como a abertura para a contínua aprendizagem, a capacidade de comunicação, o interesse voltado para valores direcionados à humanização e à socialização do ser humano explicitam a afirmação de sua identidade profissional. A esse respeito, cabe considerar que

a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (Nóvoa, 1995, p. 16).

Neste processo de construção da identidade, tanto pessoal, quanto profissional, os entrevistados apontam, como importantes referenciais, a família e a escola. A família surge como incentivadora dos estudos e da carreira do magistério, como demonstram os depoimentos a seguir:

Minha família sempre me incentivou ao estudo e a ser responsável. (E. 1)

Fiz magistério porque minha família achou que seria interessante, que seria mais fácil para conseguir um emprego. Mas, permaneci no magistério porque tenho a impressão que me apaixonei pela profissão, à medida que me envolvi com ela. (E. 2)

O estudo sempre foi incentivado pelos meus pais, para eles era a garantia de um futuro melhor. (E. 7)

O senso de responsabilidade e o incentivo ao estudo são características muito valorizadas pela instituição familiar, pois se constituem em “garantias de um futuro melhor”. Em famílias cuja escolarização varia entre o Ensino Fundamental e Médio, o ingresso em um curso superior e sua conclusão é, em muitos casos, a primeira oportunidade entre os membros familiares, viabilizada “graças a muito sacrifício”:

(...) as pessoas da minha família, ninguém tinha faculdade, eu fui a primeira. (E. 4)

Eu sou a mais nova, mas fui a primeira a concluir a faculdade. (E. 1)

Só consegui ser professora graças ao sacrifício de meus pais, que se desdoblaram para pagar minha formação. (E. 8)

Por outro lado, há famílias em que o trabalho é primordialmente valorizado. O estudo ocupa, nesses casos, o lugar do desnecessário, influenciando aqueles que procuram, na continuidade de seus estudos, outras possibilidades, como revela a fala de uma entrevistada:

Me lembro que quando eu passei no vestibular, liguei para a minha avó, que mora no interior, e disse:

- Vó, eu passei no vestibular.

E a avó disse:

- Estudar é coisa de vagabundo.

E eu:

- Vó, mas eu passei na UFRGS, eu não vou pagar.

E ela:

- Estudar é coisa de vagabundo.

Mesmo assim eu fui adiante. (E. 4).

As relações que a família estabelece com o trabalho e com o estudo, em particular as famílias provenientes do meio rural, são relações pautadas pela necessidade de sobrevivência: o trabalho é fonte de renda, enquanto o estudo é tido como “capricho”.

A valorização do trabalho em detrimento do estudo, por parte da família, diz respeito a uma determinada cultura, não representando descaso, mas cuidado com a sobrevivência dos

filhos. Nesta direção, um entrevistado explicita a relação de sua família com o estudo, revelando o incentivo dado ao trabalho:

(...) eu tinha 16 pra 17 anos quando terminei o segundo grau e já fui trabalhar, pois meu pai me arrumou emprego. Eu não queria trabalhar. Meus pais não tinham uma consciência de que deveriam me dar uma orientação profissional, através de uma questão vocacional, do estudo. (E. 6)

Em estudo sobre a vida camponesa e sua relação com o trabalho e o estudo, Brandão(1999)¹⁶ refere a tradição cultural em que esses grupos familiares se inserem:

Sabemos que, seja por tradição cultural da família, seja pela motivação atual dos pais com respeito à qualificação das condições de projetos de vida de seus filhos, seja ainda por efeito de maior ou menor vivência de um contexto letrado que coexiste com a vida cotidiana e participa de sua própria significação, há uma estreita relação entre a carreira escolar dos pais e a possibilidade de carreira escolar dos filhos (p.74).

A escola aparece em um cenário onde o trabalho é a principal razão da vida dessas famílias. A relação que as famílias estabelecem com o saber escolar está mais ligada uma questão instrumental – saber ler e escrever –, em detrimento ao desejo de saber. Nesse sentido,

Ter cursado até a 3ª série, isto significa ter “o primário completo” e um saber escolar suficiente para se ser considerado como uma pessoa letrada e possuidora de cultura escolar adequada aos usos e preceitos do mundo camponês (Brandão, 1999, p. 51).

O desejo de saber, referido por Charlot (2000), é a mola propulsora dos modos de relação com o saber. Considerando o papel formativo da família na constituição do sujeito, bem como sua influência nas diferentes relações que os filhos podem estabelecer, o desejo pode contribuir para romper com a posição social dos pais. A relação com o saber estabelecida por cada sujeito pode modificar a relação desejada pelos pais, conferindo opções diferentes das esperadas. Segundo depoimento de um entrevistado,

(...) os pais naquela época não tinham essas preocupações. Meus pais são de família de classe média baixa, não são leitores, são pessoas que tem outras preocupações, então eles talvez não entendessem que fosse importante direcionar o filho para uma formação profissional. Para eles, o importante era terminar escola e ir trabalhar. Por

¹⁶ Brandão (1999) apresenta, na obra “O trabalho de saber”, uma diferenciação entre os termos estudo e ensino. Estudo: aprendizagem da escola; ensino: aprendizagem na família.

isso, quando eu terminei a escola, meu pai me arrumou um emprego, e para ele a minha vida estava resolvida. Mas o que ele não sabia era que minha vida estava apenas começando, profissionalmente falando, eu era um adolescente não queria nem pensar em trabalhar, queria me divertir, viajar, estudar outras coisas. E foi isso que eu fiz. (E. 6)

A escola é também um *móbil*¹⁷ (Charlot, 2000) que influencia escolhas oportunizando vivências, positivas ou negativas; exerce papel fundamental nas relações que o sujeito-professor vai estabelecer para a definição de sua profissão. Rememorar experiências escolares é extremamente significativo, uma vez que revela a construção de modos de relação com o outro e com o mundo, por parte dos professores:

(...) *eu tive uma primeira série muito ruim. (...) eu peguei uma professora que eu detestava. No primeiro mês, eu chorava todos os dias, como isso não funcionou a partir do segundo mês eu comecei a fazer tudo errado. Tudo isso para que a professora chegasse na minha mãe para dizer que eu não tinha condições para ficar.* (E. 9)

Adorava aprender, adorava quando tirava uma nota boa, entretanto tive uma formação essencialmente conteudista. (E. 1)

(...) *eu tive uma educação dentro de uma escola religiosa. Era uma escola bem organizada e por esse lado contribuiu porque me ajudou a chegar até aqui, mas não foi meu sonho ser professora.* (E. 7)

Ao destacar diferentes experiências escolares, os professores referem uma avaliação, positiva ou negativa, quanto à influência de tais experiências na escolha pela docência:

Pra mim a escola é um lugar social. Lá nasceu meu desejo de ser professora. Adorava uma professora minha de português, uma freira brava, mas muito competente. (E. 5)

A escolha pela história tem a ver mais com minha 5^a/6^a série. *Eu tive uma professora que me marcou muito, era a professora de história. Ela me encantava com a história... imaginar aquelas pessoas fazendo todos aqueles movimentos, vivendo dentro daqueles tempos. Até hoje eu sou apaixonada por filme que volta no passado, sou completamente fascinada por isso.* (E. 2)

Engraçado que quando eu estudava, eu não sentia prazer. *Quando eu estudava para ser professora eu não sentia prazer nenhum.* (E. 2)

Hoje, eu olho para traz e percebo que *é muito difícil fazer relações entre a minha experiência escolar e a minha experiência profissional, eu vejo uma distância muito grande.* (E. 3)

¹⁷ Charlot (2000) refere que *móbil* é a razão de agir. Origina-se da mobilização, que, segundo o autor, significa “reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso.” (p. 55).

As experiências escolares são apontadas, na maioria das vezes, como importantes contrapontos à atuação profissional. A crítica ao modelo escolar pelo qual o sujeito-professor foi “formado” revela diferentes sentidos atribuídos a sua opção pela docência:

Quando eu estudei era um regime tradicional e *como os professores davam aula eu não quero dar*. (E. 9)

(...) *eu digo que eu aprendi muito com meus professores - como não dar aula*. Tinha uma professora de geografia do ensino médio, ela tinha um caderno enebado, de capa amarela, ela ia pra frente do quadro e escrevia e escrevia e escrevia. Depois que ela terminava de escrever levantava, eu ia lá pegar giz de outra cor e colocar acentos, botar os H's, que ela não botava. Fazia pra incomodar mesmo, era bem chata. Mas tu começa a pensar, poxa, que droga de aula é essa! (E. 4)

A escolha do ofício docente, conforme depoimentos dos professores, decorreu por diferentes motivos. Pode-se identificar cinco grupos distintos: (1) aqueles que foram *influenciados pela família*; (2) aqueles que sofreram *influência de colegas*; (3) aqueles que a opção pela docência aconteceu *por acaso*; (4) aqueles que tornaram-se professores *por necessidade* e; (5) aqueles que tornaram-se professores *por opção*.

A *família* exerce papel definidor na opção profissional para muitos professores, segundo análise dos dados, principalmente quando se trata de filhos do sexo feminino. A possibilidade de um emprego “estável”, em meio turno de trabalho, conduz à avaliação de que o magistério é uma profissão adequada para mulheres:

Me tornei professora quase que empurrada pela minha família, na verdade, na época não sabia absolutamente que caminho seguir, então me deixei levar. (E. 8)

Não, eu não escolhi ensino. Eu não escolhi. Na verdade, eu não tinha idéia do que fazer no segundo grau. Daí *minha madrinha me matriculou numa escola de Magistério* e eu fui, ia fazer o quê? (E. 2)

A *influência de colegas de escola*, na fase de conclusão do ensino fundamental, também foi fator que mobilizou a escolha pela profissão, conforme relata uma das professoras:

Quando eu cheguei no final da 8ª série, eu fui um pouco “Maria-vai-com-as-outras”. Na minha escola, tinha contabilidade, que eu sabia que não queria, tinha secretariado, que eu achava que ia ganhar muito pouco, e publicidade que, na época, eu nem sabia o que era. *Nessa época, duas colegas minhas iam fazer magistério, e a mãe delas dizia que era uma profissão boa para as mulheres, que só trabalhava meio turno. Daí, eu resolvi ir para lá também. Mas só eu me tornei professora, as*

outras desistiram. Eu, que fui a Maria-vai-com-as-outras, e hoje, somente eu, sou professora. (E. 9)

O relato da escolha pelo ofício docente demonstra que a idéia do magistério como profissão feminina é ainda muito recorrente. O ofício docente, historicamente, foi atribuído às mulheres. Segundo Arroyo (1985), por sua constituição natural, cabia às mulheres socializar as crianças, como parte de suas funções maternas. Como o ensino primário era entendido como extensão da formação moral e intelectual recebida em casa, tornou-se fácil admitir que a educação das crianças estaria melhor provida por uma mulher, a professora. Kreutz (1986) afirma que, em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres assumiram o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família. Além disso, concorre para a explicação da entrada da mulher no magistério, a possibilidade de conciliação do trabalho doméstico com o trabalho de professora.

Deixar que *o acaso* exercesse papel definidor na escolha profissional foi a opção de alguns entrevistados, embora isso não signifique que tais profissionais não encontrem no ofício docente fatores de identificação. Segundo os próprios professores,

A intenção de seguir a carreira do magistério surgiu ao final do bacharelado em Artes. Ao ingressar na universidade eu não tinha definido com precisão qual o rumo profissional eu iria percorrer. A licenciatura surgiu como uma opção mais garantida de fonte de renda. Aí após concluir o bacharelado ingressei na licenciatura, decidido que a carreira de professor poderia vir a ser viável e extremamente satisfatória. (E. 3)

(...) não, eu nem pensava em ser professor. Inicialmente, dentro da geografia especificamente eu sempre tive a intenção de ir pra área da pesquisa, principalmente na área mais técnica (...) a minha primeira experiência como professor, foi por acaso, uma tentativa de explorar um campo que eu ainda não tinha explorado. (E. 10)

Me tornei professora por acaso, depois eu descobri a paixão de ser professora, eu descobri depois, dentro de uma sala de aula, dando aula. Foi aí que eu descobri que eu tinha vocação para ser professora de primeira serie. Dentro da sala de aula com os meus alunos. (E. 7)

Tornar-se professor *por necessidade* é a expressão utilizada por um entrevistado, que refere-se à escolha profissional como uma decisão “frustrada”:

Eu me tornei professor por necessidade. Eu fui tornado professor! Eu não escolhi ser professor, sou um professor frustrado, porque não consegui me realizar em

outras coisas que eu gostaria. A minha vida profissional é minha grande questão, porque eu não consegui me realizar profissionalmente. *Entretanto, escolhi uma área do conhecimento que se identifica muito com a minha personalidade.* (E. 6)

Definir a opção profissional por necessidade, ou mesmo, pela falta de acesso a outras opções é um fator que não impede, conforme indicado anteriormente, que o profissional encontre sentido naquilo que faz.

A opção pelo ofício docente, por sua vez, aconteceu apenas para 4 dos 10 professores entrevistados:

Durante o curso de licenciatura plena, tive a oportunidade de começar a lecionar e, desde então, já são cinco anos. (E. 1)

O mais engraçado é que não foi por professor algum que escolhi a docência, como acontece com muitos, mas sempre quis lecionar. Qualquer coisa que eu pensava em fazer, pensava logo se poderia lecionar. Para mim foi uma opção. (E. 4)

Adoro o que faço. Sempre desejei ser professora. (E. 8)

Sempre quis ser professora de Português. (E. 5)

Tais constatações permitem visualizar os diferentes percursos que, direta ou indiretamente, influenciaram os sujeitos-professores na sua opção pela docência, apontando, também, referências importantes para o desenvolvimento humano de cada sujeito – a *família* e a *escola*. São estas, segundo os próprios professores, as referências fundamentais que permitem a construção de diferentes tipos de relação consigo mesmo e com o mundo.

Independente das razões pelas quais os docentes optam pelo ofício de ensinar, eles são, hoje, docentes, que encontraram no ensino diferentes sentidos e formas de se dizerem professores. Gadotti (2005) referindo-se à escolha do ofício docente afirma que:

Escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer. Na maioria das vezes, essa escolha se dá por intuição. Muitas professoras, quando perguntadas por que escolheram essa profissão, respondem: “*Porque gosto de criança*”. É uma resposta correta e significativa, mas ela não é levada em conta no seu processo de formação. Essa motivação é pouco trabalhada. Em geral, a sua formação limita-se a aspectos técnicos-pedagógicos e não ético- políticos, que seriam mais afinados com os *motivos da sua escolha* (p. 21-22).

A opção pela docência expressa pelos professores aparece, conforme já indicado, vinculada a determinadas características pessoais que delineiam uma identidade profissional

(ser comunicativo; ser questionador; cultivar valores e ser responsável). Essas experiências são carregadas de histórias e sentimentos, que cruzam a maneira de *ser* com a maneira de *ensinar*.

Nóvoa (1992), parafraseando Nias (1991), refere que o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. Por isso, não há como separar o *eu pessoal* do *eu profissional*. O autor destaca a necessidade de encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois esse espaço abre a possibilidade de apropriação do sentido da sua história, tanto pessoal, quanto profissional, e de construção de maneiras de *ser* e *estar* na profissão.

5.2 A RELAÇÃO COM O SABER DOS PROFESSORES DE EJA: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DE SABER

A experiência de criação e transformação das diferentes *relações* que estabelecemos *com os outros* e *com o mundo* revela a nossa maneira de ser. Tal expressão reflete a relação consigo mesmo estabelecida por cada um. Essa relação, por sua vez, depende da reflexão que cada sujeito faz sobre si mesmo, do reconhecimento de seus gostos, desejos, anseios, entre outros. Por isso,

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. Neste sentido, o espaço da classe que acolhe os medos, os receios, as ilusões, os desejos, os sonhos de professoras e de educandos deve constituir-se em objeto de “leitura” de professora e de educandos (Freire, 1993, p. 48).

Portanto, abordar a relação consigo mesmo pressupõe a mobilização de si para si mesmo, em um movimento de auto-reflexão. Dessa forma, a *relação consigo mesmo* se revela a partir de determinadas experiências. Segundo as falas dos entrevistados:

Aprendi a respeitar o ser humano, aceitar suas diferenças, ocupar o meu espaço, lutar pelo meu espaço sem invadir o espaço do outro (limite). (E. 7)

Desde criança, minha família cultivou o amor, e isso contribuiu para formar meu caráter, respeitando o próximo, ter responsabilidade e ser organizada. (E. 8)

O mais importante foi aprender a *enfrentar os desafios da vida com otimismo e fé*, acreditando na minha capacidade de superá-los. Esses desafios compreendem todas as dificuldades encontradas na vida profissional e pessoal. (E. 2)

Acho que é uma grande lição, essa de *respeitar o tempo interior de cada um*, sem prestar atenção a convenções, ou ao que os outros pensam. (E. 5)

Em suas falas, os professores mencionam como conhecimentos importantes um conjunto de valores – respeito; aceitação das diferenças; responsabilidade; amor ao próximo, entre outros – que dizem respeito a formação de um sujeito social.

O olhar para si e as características reveladas engendram-se em uma lógica de relação com saberes de convivência social, também presente nos depoimentos dos professores acerca da sua opção pela docência e das características a ela vinculadas: ser questionador, comunicativo, buscar aprender, valorizar o ser humano, ser responsável, superar desafios, ser organizado, valorizar as relações sociais.

A expressão da singularidade se faz presente nos depoimentos, quando relacionada à importância de conhecer-se e do movimento de transformação como pessoa. Em um processo de auto-reflexão, os professores explicitam:

Aprendi tantas coisas, todas diferentes e ao mesmo tempo complementares. De tudo que aprendi, algo que considero importante, tanto para minha vida pessoal quanto profissional, *foi me conhecer. Conhecer como sou, minhas certezas e minhas dúvidas*. (E. 2)

Aprendi a *cultivar bons sentimentos*. Compreendi que os valores mudaram ao longo do tempo e *eu mudei*. (E. 3)

O mais importante foi a minha participação como pessoa, descobri que as minhas des-virtudes podiam se transformadas em virtudes para o bem do outro. (E. 5)

Aprendi que tudo o que fazemos tem alguma conseqüência tanto positiva, quanto negativa e que *todas as pessoas precisam amar a si próprias para conseguir aceitar os outros como são*. (E. 10)

A experiência de transformação de si próprio expressa uma forma de relação com o outro, vinculada à reflexão sobre a mudança de si para o bem do outro. Gadotti (2005) afirma que, enquanto seres humanos, somos seres inacabados e incompletos, por isso precisamos aprender “com”: fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo e pela realidade em que vivemos. Como formas de *relação com o outro*, os professores revelaram:

Tem coisas que a gente aprende sozinho, *outras coisas alguém pode ensinar*. (E. 1)

Ter humildade para aprender cada vez mais e sensibilidade para extrair das pessoas e da vida o que elas tem de bom. (E. 4)

Aprendi a relacionar-me com o outro a partir da compreensão e aceitação das diferenças. (E. 2)

Aprendi que a melhor forma de crescer como ser humano é sempre tentar se colocar no lugar do outro. (E. 3)

A afetividade te abre muito mais caminhos, tanto com crianças quanto com adultos. Com adultos é a mesma coisa, igualzinho. Eles são tão precisados de afetividade quanto as crianças, impressionante. (E. 2)

Na família aprendi a ter mais paciência, esperar o tempo de cada um e a saber que o jovem é naturalmente meio "perdido". Afinal, passei pela experiência de abandonar o colégio no último ano do ensino médio. (E. 5)

(...) eu sempre bati muito nessa tecla a humildade pra aprender, eu acho que para trabalhar em sala de aula tem que ter humildade. (E. 4)

Tais aprendizagens, na relação com o outro, constituem formas que indicam uma conexão com o mundo, levando-nos a pensar sobre a inserção do ser humano em um mundo pré-existente e estruturado por determinadas regras. No entanto, a inserção do ser humano nesse mundo, cujas referências são pré-determinadas, nunca é de plena adaptação (Charlot, 2000). A esse respeito, cabe considerar que

a consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo (...) por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper (Freire, 2000, p. 90).

As diferentes maneiras de ser e estar no mundo referidas pelos professores resultam da singularidade das histórias de cada um entrelaçadas a trocas, experiências e interações acontecidas nos espaços sociais. A maneira de enxergar a vida, o ser humano, a natureza e o que essas esferas representam em nossas vidas são saberes que nos identificam num certo grupo social. Nóvoa (1995) afirma que o professor cruza sua maneira de *ser* com a de *ensinar* e desvenda, na maneira de *ensinar*, a maneira de *ser*. E essa maneira de ser é construída, também, a partir das *relações com o mundo*, o que evidencia-se nas falas a seguir:

Aprendi a ter mais consciência e levar em conta as diferenças sociais. (E. 5)

Aprendi a amar a natureza; ter amigos, ter colegas; saber esperar; concordar, discordar; refletir e dar opinião. (E. 7)

Aprendi que a vida é o bem mais precioso que possuímos. Que devemos viver o hoje, sem pensar que existe amanhã. Que não devemos dar ouvidos ao que os outros

falam, mas ouvir o nosso coração. Que nunca devemos deixar para amanhã, aquilo que podemos viver ou fazer hoje. (E. 8)

Aprendi que estamos aqui para sermos felizes e vivermos o máximo cada instante, com muita disposição e alegria. É buscar a felicidade em cada momento, em cada passo, em cada tarefa. E que a amizade em nossa vida é fundamental (E. 9)

Aprendi a saber enxergar a beleza da vida. (E. 4)

Tais experiências revelam a implicação do sujeito em um mundo em movimento, que se constrói e é construído permanentemente e que é o cenário de diferentes histórias. Construir-se, ou seja, humanizar-se, exige mobilização e desejo frente ao aprender e ao saber. Nesse sentido,

Mulheres e homens, somos os únicos que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1996, p. 69).

Portanto, problematizar junto aos professores formas de aprender e de saber contribui para uma reflexão, por parte dos professores, sobre as relações com o próprio aprender, diante das diferentes formas de saber:

Depois que tu aprende tu passa a saber. Eu acho que tudo se aprende e depois que tu aprende tu passa a saber. Tem vezes que agente aprende e nem sabe que ta aprendendo. (E. 1)

Pois é, eu acho que 99% é a vontade, é o querer aprender. As formas como tu vai fazer isso, tu vai ler, tu vai ouvir uma palestra, isso são maneiras de aprender, mas 99% é eu querer, os outros 1% é eu explorar alguém fazer isso. *É muito pessoal, porque às vezes o saber da gente não consegue chegar no saber do outro*, e às vezes tem que usar um outro caminho, às vezes tem que usar um colega. (E. 2)

Eu acho que o básico é o interesse. E a questão do afeto eu acho muito forte. A questão da relação afetiva e muito forte. Essa questão da afetividade e do interesse eu acho que são *primordiais para a aprendizagem*. Porque o interesse vem da tua própria curiosidade. (E. 4).

(...) eu fico pensando como a gente aprende, acho que muito vem da tua vontade também. (E. 4)

As afirmações demonstram que, para esses professores, aprender tem um significado mais amplo do que saber. Os professores afirmam que existe uma estreita relação entre o aprender e a vontade, o querer e o interesse. Dela deriva a disponibilidade ao aprender. Conforme Charlot (1996), “Aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber

como se conduzir em qualquer circunstância”. Esse processo, em que estamos todos inscritos, segundo Freire (1997), referindo-se aos processos de formação docente, nunca se dá por acumulação. Na verdade, é uma “aquisição” realizada com a ajuda de diferentes esferas: os mestres, os livros, as aulas, hoje, o cyberspaço. Conforme afirma Freire (1997), nos educamos entre nós, mediatizados pelo mundo (p. 68). Nessa direção, os professores afirmam:

Esses dias, numa reunião da EJA, eu disse: “*a gente não ensina nada*”; e um professor ficou indignado comigo porque a gente não ensina, e eu disse: “*a gente tenta trazer alguma coisa pra mediar uma construção de conhecimento. Agora, ensinar a gente não ensina nada pra ninguém. Se a pessoa quer, a pessoa aprende, ou não.*” (E. 4).

O professor hoje é um *mediador*, um ser que aprende junto com seus alunos. Não é mais o todo poderoso, o sabe-tudo. E não pode ter vergonha de dizer: “Eu não sei! Vamos pesquisar e juntos descobrir”. Nós, como alunos, fomos domados pela escola, não questionávamos nada e tudo aceitávamos como verdade absolutas. Porém, hoje, queremos alunos conscientes, críticos e questionadores da sua realidade (E. 6).

Em relação a essa questão, Alarcão (2003), problematizando o *ser professor hoje*, refere que a relação professor-escola-alunos-saber se constrói a partir de diferentes sentidos, onde “o professor não é o único transmissor do saber tendo que aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes”. Segundo Charlot (2005), “O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual.” (p. 77).

Em consonância com a afirmação de Charlot, alguns professores avaliam que o aluno é quem constrói seu próprio conhecimento, mediado pela relação com o mundo e com os outros, contribuindo, tanto para o desenvolvimento de propostas educativas, quanto para o saber do professor.

Segundo Charlot (2003), há mitos em relação ao conhecimento. Um dos mitos relaciona-se à concepção de conhecimento como algo que pode ser transmitido ou passado de uma pessoa para outra, ou seja, é visto como um bem passível de ser acumulado, comparável a uma substância que enche uma espécie de reservatório na mente de cada ser humano, doado por alguém ou adquirido. Daí a idéia de que o professor ensina e o aluno aprende.

Para Charlot (2000), o conhecimento é como um tecido, uma trama ou uma rede, em lugar da linha. O que ele busca evidenciar, então, é que aprender o significado de um objeto

ou de um acontecimento corresponde a vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. Em outras palavras, os significados constituem feixes de relações e necessitam um do outro para somarem forças em sua articulação. Essas relações articulam-se em teias, em redes, construídas social e individualmente, e estão em permanente estado de atualização (pp. 98-99). Segundo Freire (2003), o conhecimento transforma-se conforme a realidade se movimenta e se transforma (p. 114). A esse respeito, os professores afirmam:

Então o primeiro trabalho é do professor, de deixar a porta aberta, a partir daí começa a relação professor-aluno, daí o aluno vai reagir de acordo com o que o professor possibilitou. O professor vai trabalhar com isso que o aluno deu para ele, vai colocar novas coisas, obviamente. (E. 3)

Com certeza o aluno contribui para o saber do professor, principalmente na EJA, porque o aluno de ensino fundamental e ensino médio, eles não conseguem perceber, em muitos casos não é uma coisa intencional, mas eles não conseguem perceber que eles podem também dar as informações e várias sugestões ou encaminhamentos, que podem contribuir para o ensino. Porque eu acho que, no geral, os alunos de ensino fundamental ainda, como na nossa época, esperam que nós coordenemos as aulas, e aquilo vai, e eles não fazem parte daquilo ali. E, na EJA, não. Apesar de que também várias pessoas acham que não, a responsabilidade é do professor, e elas não tão nem aí, mas na EJA ainda você consegue produzir esse tipo de relação, que eles também podem construir a aula, que podem construir conhecimento junto com a gente. (E. 10)

Segundo depoimentos dos professores, o tipo de relação ensino-aprendizagem e de relação professor-aluno estabelecido podem ser potencializadores (ou não) de uma construção coletiva do conhecimento, em que professores e alunos aprendem uns com os outros. Freire (1996) confirma essa possibilidade nas seguintes palavras:

*Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos de técnicas, de materiais, implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (pp. 69-70).*

Nesse contexto, os docentes apontam que o aluno contribui para o saber do professor na medida em que esta relação – professor-aluno – acontece e, ao mesmo tempo, na medida em que o professor consegue refletir sobre tal experiência. Conforme Freire (1997), a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (p. 52). E sem prática não há conhecimento. A prática, afirma Freire (2003), não é, em si mesma, sua teoria. Ela “cria conhecimento, mas não é sua própria teoria.”(p. 112). Essa questão também é destacada por um entrevistado:

O aluno contribui para o saber do professor na medida em que ele vivencia a sua proposta de aula, recebe as informações, decide o que vai fazer com elas, se ele vai simplesmente reagir mecanicamente, se ele vai integrar conhecimentos. O professor tem a oportunidade de aprender com isso, no momento em que ele repensa aquela aula. É o processo de reflexão. (E. 3).

A prática educativa forma e transforma o sujeito-professor, mas a consciência desta transformação decorre da reflexão sobre o significado do seu ofício e das diferentes compreensões conferidas a este significado.

5.3 A RELAÇÃO COM O OFÍCIO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DE UM OFÍCIO DE SABERES

Os saberes, as relações e os sentidos que os sujeitos-professores constroem e transformam ao longo de suas histórias de vida afetam diretamente os saberes, relações e sentidos que esses sujeitos-professores constroem sobre seu ofício docente.

O ofício docente tem como objeto de trabalho o ser humano (singular e social). Portanto, as relações que o sujeito-professor estabelece com seu objeto de trabalho são relações humanas, individuais e sociais. Por isso, os saberes que os professores constroem e transformam em suas práticas têm características de um intenso movimento, pois o ser humano está em permanente processo de construção de si.

Considerando que o professor é um sujeito, em permanente construção de si, e que, em seu ofício, lida diretamente com outros sujeitos que estão passando pelo mesmo processo, o ofício docente envolve situações complexas, pois o professor lida cotidianamente, no espaço escolar, com colegas, diretores e coordenadores, alunos, famílias e com os saberes. Tais dimensões se integram em um dado contexto, que delimita seu papel, sua ação, seus objetivos. Sua experiência acontece sempre em uma instituição, em um espaço, um tempo, uma cultura, um contexto, o que define uma certa relação com o saber e com o ofício docente. Por isso, o *ser humano-professor* exerce sua função docente encharcado por sua experiência (pessoal e profissional). Assim, pode-se conceber o papel de professor de muitas maneiras, como uma arte, uma descoberta, uma profissão, dependendo se a ênfase é dada à prática, à pessoa, à aprendizagem do ofício, entre outros.

A concepção de professor não existe *in abstracto*, suas diversas facetas dependem da concepção de educação e de ensino compartilhados. Ser professor, hoje, é mais complexo do que há 50 anos, pois o avanço da tecnologia, a era da informação e as intensas mudanças

sociais desafiam os professores à permanente resignificação de seu ofício (Arroyo, 2000). Diante dessa problemática, *o que é, para os docentes, ser professor?*

5.3.1 Ser professor; ser professor hoje

Na reflexão desencadeada durante o processo de pesquisa-formação, os docentes expressaram concepções de educação e de ensino, assim como, diferentes características concernentes à sua imagem de professor. Para os entrevistados, a educação escolar pauta-se, fortemente, por características de natureza *estática*, sem perspectivas de mudança. Os professores revelam uma certa descrença na educação escolar, justificada pela falta de clareza quanto ao que seria o tipo de mudança necessária.

Ao problematizarem *o que é ser professor?* Os docentes destacaram as seguintes dimensões: *ser professor é ser um profissional capaz de desenvolver a formação humana; ser professor é ser um estimulador da construção do conhecimento; ser professor é ser pessoa; ser professor é ser ator envolvido na mudança social e um pesquisador.*

Os professores indicaram a dimensão *pessoa* como o principal atributo na imagem de um professor. Características como *pessoa sensível; aberta; que confia em si próprio e que está aprendendo a viver a vida* foram destacadas:

Ser professor, em primeiro lugar é ser “pessoa”; é sentir, é viver, é enxergar, é pensar, é tudo que nos completa como ser humano.

Ser professor, em qualquer época, ontem ou hoje, é ser pessoa. A única alteração é que os sonhos, os ideais do professor de hoje não são os mesmos dos de hoje.

Forças internas do ser humano revelam-se nos seus modos de ser e agir, nessa perspectiva, ser professor é desenvolver uma ação centrada na pessoa – na sua própria e na do aluno. Segundo Rogers (1997),

Uma pessoa que está mais aberta a todos os elementos de sua experiência orgânica; uma pessoa que está desenvolvendo uma confiança em seu próprio organismo como instrumento de vida sensível; uma pessoa que aceita o foco da avaliação como residindo dentro de si mesmo; uma pessoa que está aprendendo a viver em sua vida como um participante em um processo fluido, contínuo, em que está constantemente descobrindo novos aspectos de si mesmo no fluxo de sua experiência (p. 140).

Conhecer a si mesmo para agir profissionalmente, considerando as intensas mudanças sociais que afetam a escola e o próprio ofício, exige do docente *ser pesquisador e estar em processo de formação constante*:

Ser professor é ser *pesquisador*, trabalhar com experimentos.

Ser professor é *estar em constante formação*, pois hoje não podemos mais ficar parados no tempo, pois a sociedade está em constante transformação. O professor necessita acompanhar todo esse processo, se realmente quiser contribuir para a formação integral dos seus alunos.

A dimensão da pesquisa, ainda que destacada por apenas um professor, faz parte da natureza da prática docente. Conforme afirma Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 29). Neste sentido, ser professor é também *ser um orientador/facilitador/estimulador na construção do conhecimento*, por parte de seus alunos:

Ser professor é ser um *orientador, facilitador na busca pelo conhecimento*, por parte do aluno.

Ser professor é ser um *estimulador da construção de conhecimento*.

Um *profissional envolvido com a formação humana*, desde uma perspectiva crítica, é também apontado como referencial para a atuação docente:

Ser professor é ser um *profissional da educação*, que deve contribuir para a *formação de um ser humano* sujeito de sua história, atuante na sociedade em que vive.

Ser professor é ser um *profissional* que deve contribuir para a *formação* de um homem *crítico*.

Segundo Gadotti (2005), “os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.” (p. 19).

Formar sujeitos críticos, numa perspectiva de ação social transformadora é, por sua vez, assumir, na visão dos entrevistados, uma identidade profissional comprometida com a mudança social. Conforme depoimentos dos professores,

Ser professor hoje é possibilitar na inter-relação professor/aluno/comunidade escolar, a *construção e transformação do contexto social vivido*.

Ser professor é estar *construindo e transformando* o contexto social vivido.

Ser professor é trabalhar para a *(re)construção do contexto social vivido*.

Ser professor é *comprometer-se, na ação, com a humanização da sociedade*.

O comprometimento do professor com uma formação humana crítica, numa perspectiva de mudança social direcionada, segundo os relatos, para a transformação e construção de uma sociedade mais humana, são fatores que reafirmam o papel de uma escola comprometida com a educação emancipatória.

Entretanto, há uma contradição, nos depoimentos, entre a compreensão a respeito de que seja professor e a concepção de educação escolar por eles compartilhada. Enquanto que a imagem de professor explicitada revela que ser professor, entre outros, é ser um profissional comprometido com a transformação social, a visão de educação escolar que preside os depoimentos é a de uma educação engessada e sem perspectivas de mudança. Acerca dessa contradição, um dos professores participantes do processo de pesquisa-formação afirmou: “mesmo que os professores tenham mudado, e a gente já tenha se dado conta de que não é mais isso que a gente quer, é esse modelo de escola que prevalece”.

5.3.2 Ser professor de EJA

Encontros iniciais com os professores do estudo revelaram que sua compreensão de EJA está vinculada a características presentes na educação de crianças. Salientaram que as diferenças estão apenas nas relações humanas entre professor-aluno e nas especificidades geracionais dos alunos – jovens (16 a 18 anos) e adultos (54 a 67 anos). Conforme depoimento de um professor:

Eu acho que não tem que ter muita diferença do ensino regular. Tem que ter uma diferença do convívio, da linguagem. Eu não acho que a gente tem que facilitar para eles não fugirem de novo. Porque assim, eles ganham um certificado, e esse certificado é do Ensino Fundamental, é o mesmo dos outros e, por eles terem mais maturidade, é que se espera dos adultos, que eles vão atrás. Até porque é um curto espaço de tempo, cinco semestres ao invés de oito anos (E. 1).

No entanto, como resultado dos processos reflexivos desenvolvidos na pesquisa-formação, os professores passaram a identificar especificidades quanto à *constituição do professor de EJA*. Os docentes revelaram mudanças nas suas concepções e destacaram dimensões específicas dessa modalidade educacional, que deveriam ser atendidas pelos professores, tais como: *trabalhar com as singularidades dos sujeitos de EJA* e *problematizar dimensões dos processos de exclusão social* a que são submetidos os educandos de EJA.

Os docentes apontaram a necessidade do *reconhecimento das singularidades dos sujeitos* – jovens e adultos – para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas:

Ser professor de EJA é *conhecer* com maior detalhe as *singularidades das diferentes clientela da EJA (jovens, adultos, trabalhadores, mulheres...)*, de modo a *adequar os conteúdos curriculares as suas necessidades*.

Ser professor de EJA é ser um *profissional de educação capaz* de, considerar a história e as experiências do educando.

O reconhecimento das singularidades dos sujeitos-alunos da EJA – suas história de vida e contexto social –, visando contextualizar os conteúdos curriculares com base nas necessidades dos sujeitos, vincula-se a uma visão de educação na perspectiva da educação popular.

Observa-se também, nas falas, uma preocupação com a dimensão da *exclusão social*, vivenciada, segundo os professores, pelos jovens e adultos participantes da EJA. Tal preocupação fundamenta-se na própria história da Educação de Jovens e Adultos, marcada pela herança do atendimento de populações cujas características são de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, por teto, trabalho e pela vida (Arroyo, 2001). Segundo os entrevistados:

Ser professor de EJA é *direcionar o trabalho de professor a um grupo com características próprias, “excluídos” do sistema regular de ensino*.

Ser professor de EJA é ser atento àqueles que, por diversos motivos, estão retornando à sala de aula.

A problemática do trabalho é apontado pelos professores como uma das formas de exclusão social. Segundo relatos, a exclusão e o trabalho (e a falta dele) são temáticas que devem estar presentes na prática pedagógica de EJA. Conforme um dos entrevistados,

Ser professor de EJA é *ter olhar realmente direcionado para seus alunos*, visto que são *sujeitos excluídos do mercado de trabalho ou da escola regular* por várias razões. São *pessoas de baixa estima* e que precisam ver em si mesmos a sua capacidade intelectual. Não podemos dar a mesma aula que se daria no dia, visto que são adultos que vêm de uma longa jornada de trabalho e vêm para a escola para realmente aprender e não para passar o tempo.

A atenção aos diferentes motivos que levaram jovens e adultos a retornarem aos bancos escolares conduz à análise dos processos de exclusão do mercado de trabalho. Segundo Baquero e Fischer (2004), o acirramento da competição no mercado de trabalho contribui para tornar mais urgentes as necessidades de qualificação profissional das pessoas jovens e adultas. Neste sentido, ser professor de EJA é contribuir para a formação profissional de seus participantes.

Além disso, os professores participantes da pesquisa-formação reafirmaram a importância de que os processos pedagógicos, nessa modalidade de ensino, sejam pautados pelo diálogo, pela escuta, pela construção e pela flexibilidade. Nas palavras dos professores ser professor de EJA é,

Voltar-se para as necessidades dos alunos, procurando estar aberto ao *diálogo*. O professor de EJA tem de ser um profissional capacitado que além de ouvir seu aluno, seja capaz de motivá-lo a buscar o conhecimento e a estabelecer relações daquilo que já se conhece com as novas aprendizagens, tornando-as significativas. (E.)

É atuar num meio onde é oportunizada *maior liberdade ao trabalho do aluno*. Um meio onde *uma maior integração com o aluno é possível*, onde a resposta do aluno ajuda enormemente a definir o curso e estrutura da seqüência de aulas. (E.)

O professor tem que ter uma *hiperflexibilidade* porque é o teu aluno que vai fazer a aula andar. Não é o professor que faz a aula andar, é o aluno que faz a aula andar. É o aluno que determina como que tem que ser aquela aula. Tem uma aula maravilhosa que não funciona com uma turma e tem a aula maravilhosa que funciona com outra turma, quer dizer, a turma é que vai ditar como a aula vai ser. Então, não existe plano de aula rígido, fixo de maneira nenhuma. O professor que for carregar o seu “planinho” pra sala de aula, achando que aquilo vai funcionar sempre, está ralado. *Ele tem que ser flexível*, tem que saber que ele pode ter mil planos, ele dá aula toda terça-feira no colégio e nenhuma terça-feira vai ser igual. (E. 5)

Analisar o modo como os professores percebem a aprendizagem do seu ofício revela as diferentes experiências, relações, sentidos, conhecimentos e saberes por eles construídos em suas trajetórias, contribuindo assim, para a constituição de um repertório de saberes e práticas para a Educação de Jovens e Adultos.

Diante da diversidade das populações atendidas nessa modalidade de educação, para ser professor de EJA é fundamental considerar os pressupostos da Educação Popular no que concerne à centralidade das trajetórias humanas e dos saberes populares. Segundo depoimento de um entrevistado,

A EJA é uma paixão. (...) mas assim, eu tenho uma coisa que é característica de uma geração talvez, que tem esse sentimento humanista. Então, eu tenho algumas preocupações que são basicamente sociais; eu penso na sociedade brasileira - penso numa sociedade carente e fraca e que precisa de alguma coisa que transforme, então *quando eu vou pensar em Educação de Jovens e Adultos* eu tô pensando na modalidade de educação desse país. Quando você entra em contato direto com essas pessoas, são serem humanos, você percebe que as carências não são só materiais, mas de cognição, de afeto, carência do direito de agir na sociedade como uma pessoa que num sistema democrático teria liberdade de ir e vir, de acesso, de atuar dentro de uma sociedade de uma maneira mais consciente, seus direitos e deveres. (...) eles querem uma vida melhor, todo mundo que ser feliz, a gente nasceu pra brilhar não pra morrer de fome, eu acredito que nós somos originalmente do bem e queremos o melhor, (...) então se almeja um emprego maravilhoso, que dê condições (...) quando a gente começa a colocar com essas pessoas questões que mechem com isso *você percebe que eles tem toda uma bagagem, porque eles são jovens a e adultos, que vai ao encontro desse pensamento de querer transformar a vida numa coisa melhor e por isso que eles estão ali, porque eles acreditam que vão melhor de vida indo pra escola.* (E. 6)

Cada professor de EJA carrega cotidianamente uma imagem de professor que não foi inventada, nem ensinada em qualquer curso de formação. É a imagem social de seu papel cultural enquanto formas de se relacionar *como* adultos *com* os jovens e adultos de suas classes. São aprendizados produzidos em outros papéis sociais: no aprendizado de ser criança, adolescente, jovem e adulto; no convívio com a família; no aprendizado feito nos diferentes grupos de amigos; nas experiências escolares e nas relações dos tempos de formação profissional. Vão acumulando saberes, valores, formas de diálogo, de relações, de intercâmbios, que levam para o que há de mais permanente e definidor de toda ação educativa enquanto uma relação de pessoas, de sujeitos sociais, culturais, de gerações. Na prática educativa, socializamos os aprendizados que produzimos, que a sociedade acumulou e de que nos apropriamos, como indivíduos e como coletivo.

5.3.3 (Não) Ser professor de EJA

A opção pela docência decorre de diferentes formas (por incentivo da família, por influência de amigos, por acaso, entre outros). Todavia, a Educação de Jovens e Adultos, na maioria dos casos, não é uma opção. Segundo depoimentos, tornar-se professor de EJA equivale a ficar com a *vaga que sobrou*:

Inicialmente a EJA, no momento em que eu passei no concurso, me foi colocado que o espaço que tinha vago era o horário da noite. Daí, eu até hesitei, nos primeiros 5 segundos: “Bah, mas é uma coisa que eu não conheço, mas então vamos ver como é que é, qualquer coisa a gente dá um jeito.”. No momento em que eu entrei, com uma realidade totalmente diferente, uma surpresa, eu não tinha idéia de como funcionava. Até a escola não tinha muito essa idéia, pois é o primeiro ano que tem EJA nessa escola. Até hoje dá pra dizer que não tem uma definição sobre o que é a EJA, ela está se construindo. (E. 3).

Eu havia pegado a supervisão da manhã e daí, por causa dos meus estágios de final de curso, eu tive que passar para a noite. Foi mais ou menos assim. Então *foi o que me sobrou, daí eu fui para a supervisão de EJA. Hoje, eu gosto. Nunca tive uma turma de EJA, mas, um dia, eu ainda quero pegar uma turma. Uma vontade minha é alfabetizar adultos. Dizem que é mais difícil do que alfabetizar crianças, mas tu tens que ter a experiência para saber. (E. 9).*

O desconhecimento, por parte dos professores, deste campo de atuação, contribui para que a EJA não se torne opção profissional, mas uma experiência provocada pelo acaso. Segundo um entrevistado,

Eu vim para a EJA por acaso. Tudo na minha vida é meio por acaso. Ano passado eu pedi transferência para cá, que é uma escola grande, para dar aula de tarde de história na sexta, sétima e de manhã numa oitava. Na primeira semana me pediram para trocar para a noite. Comecei este ano, ainda estou construindo formas, relações, estudando possibilidades. (E. 2)

Nos cursos superiores de educação, a EJA tem pouco destaque, não se configurando como uma opção para a carreira docente. Esse fator contribui para o desconhecimento dessa modalidade de educação, acentuando a desprofissionalização nessa modalidade de ensino.

O fato de aproximar-se da Educação de Jovens e Adultos sem ter clareza sobre a modalidade contribui para que o campo não avance significativamente em termos de profissionalização, prática e produção do conhecimento. Conforme a fala de um professor,

A EJA... sempre ouvi dizer que era muito bonito trabalhar a alfabetização de adultos. A EJA é linda, agora a alfabetização de adultos é cansativa, ela te dá prazer e também te frustra. O que te frustra é que chega no início do ano e tem trinta e tantos

alunos e aquilo vai diminuindo, e aquilo vai te deixando preocupada, e tu vai se perguntando: será que sou eu ? (E. 7).

Os olhares sobre a condição social, política, cultural dos alunos da EJA condicionam diversas concepções de Educação de Jovens e Adultos. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis, entre outros, contribui para a construção de diferentes imagens da EJA, demonstrada no relato anterior, ao salientar: “*sempre ouvi dizer que era bonito trabalhar a alfabetização de adultos*”. Tais imagens colaboram para que os professores estabeleçam relações com esta modalidade, que, no primeiro momento, limitam-se à ação filantrópica de ensinar adultos, ou seja, a ação de caridade segundo relata um docente:

Eu não queria EJA, porque eu fui trabalhar numa vila que eu achava horrorosa, muito diferente da experiência de aluna que eu tive. Aí, eu cheguei na escola, só tinha vaga na EJA, e eu disse: “De jeito nenhum, imagina, não quero, de jeito nenhum. Não, não, vou morrer, vou ser assaltada, não quero.” Eu fui apenas para ficar um ou dois dias até que eles arrumassem uma pessoa para a noite. Aí eu me apaixonei, descobri o que eu quero fazer, eu quero trabalhar com adulto. Como é bom trabalhar com adulto, de noite, o que todo mundo reclama eu não acho problema, o fato de ser heterogêneo, eu não consigo ver isso como problema, relacionado ao fato de ter velho, ter novo, aquilo eu acho fantástico, aquilo é efervescente. (E. 5).

Conforme os professores se aproximam da EJA e desmistificam certos pré-conceitos, esta assume outros sentidos nas suas trajetórias, pois nela, segundo os próprios docentes, podem ser construídas diferentes possibilidades educativas, conforme revela o seguinte depoimento:

(...) eu adoro trabalhar com esse público, e se fosse pra eu escolher trabalharia sempre com esse público, porque é um pessoal que sabe o que quer e que está ali porque quer e que está interessado e é um pessoal que realmente precisa de muita informação, seja na área da saúde, seja na área da educação, na área do direito, em várias áreas. Precisa muito mais de conhecimento do dia-a-dia do que de conteúdo de disciplina, eu acho que tinha que ter uma discussão diferente das várias disciplinas, de como focar essas demandas deles de uma forma diferente. Por outro lado, também eu acho que a EJA, é desprestigiada por conta de “qualquer coisa está bom” para eles. A questão dos alunos que não dão certo de manhã e à tarde passam para a EJA porque a EJA recebe e isso complica muito, complica imensamente. Quem está dentro da sala de aula que já tem uma caminhada desde a alfabetização e está ali porque está afim, não caiu de pára-quedas porque saiu da tarde ou da manhã porque tava dando problema e veio para a noite, isso complica muito, muita gente sai por conta dessas coisas. (E. 10)

É interessante ver como esses professores se aproximam da EJA e se “apaixonam” por ela, o que revela a possibilidade de que, a partir das vivências de experiências nesse campo, essa modalidade se torne uma opção na carreira do magistério.

5.3.4 A prática do saber e o saber da prática

Segundo Gadotti (2005), a docência como aprendizagem da relação vincula-se a um profissional do sentido, em uma era em que aprender pressupõe conviver com a incerteza. Essa afirmação no contexto atual exige a reflexão sobre o papel do professor e as novas exigências da profissão docente, o que requer a problematização da prática docente e do saber da prática. Sendo assim, é importante considerar a reflexão de Charlot (2005) acerca da formação de professores, na qual defende a necessidade de construir mediações entre a prática do saber e o saber da prática. O autor salienta que a prática do saber é apenas uma prática, não um saber, enquanto o saber da prática é um saber, mas não uma prática. Para Charlot (2000), o saber não é prático, mas, sim, o seu uso. Em uma relação prática com o mundo, entretanto, a prática é também uma forma de saber, isto é, existe saber mesmo nas práticas.

Para Charlot (2005), a *prática do saber* está vinculada a um saber que se apresenta sob a forma de sistemas constituídos em discursos. Segundo o autor, “o conceito não tem estatuto de objeto, mas sim estatuto de instrumento para resolver problemas, construir outros conceitos, produzir efeitos de saber” (p. 93). Por isso, a prática do saber é uma prática e não um saber. Nesse contexto, o *saber da prática* diz respeito aos conhecimentos sobre a prática e é considerado um saber específico, ou seja, são os conhecimentos produzidos pela pesquisa em torno da prática.

O *saber da prática* “pode funcionar como mediação entre a lógica das práticas e aquela do saber constituído em discurso” (p. 94). A mediação entre as duas lógicas remete àquela que existe entre a *prática do saber* e o *saber da prática*. Mesmo sendo um saber, o “saber sobre a prática” se apóia nessa última (que não é necessariamente produzida pelos professores). Esse saber pode ajudar o professor a adquirir determinadas competências que o auxiliem a atingir seus objetivos, mas não é considerado uma teoria que pressupõe apenas sua aplicação (p. 11). Esse saber vai ajudar o professor a dominar e a compreender sua prática, oferecendo-lhe uma base para entender seu papel, sua ação, o aprendiz e a escola. Tal distinção, salienta o autor, não diz respeito a necessidade de integrar saber e prática, pois estes

são e devem permanecer heterogêneos, mas construir uma *articulação* entre estas duas instâncias.

Diante dessas considerações, é impossível descrever todos os aspectos que envolvem o ofício docente (Perrenoud, 2001), devido às infinitas possibilidades de relações, experiências, sentidos e saberes atribuídos à profissão. Conforme afirma Tardif (2002), “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-los em íntima relação com o que os professores, nos espaços cotidianos, são, fazem, pensam e dizem.” (p. 15).

Na reflexão sobre os caminhos percorridos até tornarem-se professores, os docentes explicitaram experiências que, ao serem refletidas, indicam significativas aprendizagens do seu ofício:

Não era opção minha trabalhar com a primeira série, porém, só tinha esta vaga. Passei trabalho neste primeiro ano, mas fui à luta, buscando informações, fazendo cursos, e tive ajuda da professora que alfabetizou meus filhos. Sempre digo que, na minha primeira experiência como professora, tanto eu, quanto meus alunos fomos cobaias uns dos outros. Adoro o que faço, sou apaixonada pela primeira série e classes de alfabetização de adultos e, a cada ano que passa, aprendo mais e mais com meus alunos. (E. 7)

Nas escolas onde eu trabalhei *aprendi a trabalhar com o imprevisto. (E. 5)*

Quando eu entrei, eu pensava que tinha que alfabetizar todos ao mesmo tempo. Hoje, eu sei que cada um tem seu tempo, que cada um tem seu momento, já não tem aquela coisa de fazer a alfabetização logo nos três primeiros meses, não. Tem uns que vão chegar em novembro, tem uns que não vão conseguir. Faço de tudo para que eles consigam, faço atividades, observando o que eles gostam. (E. 7)

A experiência da sala de aula contribui para a construção de um saber-fazer que serve como base ao trabalho dos professores no ambiente escolar. Os professores possuem saberes específicos, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Segundo Tardif (2002), o professor

(...) é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (p. 230).

Conforme depoimentos dos professores entrevistados, os docentes aprendem seu ofício na prática do dia-a-dia, com algumas contribuições de outras fontes:

O professor aprende a ser professor na prática. Então, na graduação, eu estudava um monte de técnicas, mais voltado para a licenciatura, eu estudava técnicas de como eu deveria saber ensinar e como o aluno vai aprender, que a gente não usa no dia-a-dia. Não é que a gente não vai usar, mas a gente tem tantas outras coisas. (E. 1)

O professor aprende seu ofício na prática. Mas são vários aspectos: primeiro, ele tem que ter uma bagagem teórica, conteúdo, no caso, os saberes, o conhecimento, ele tem que ter uma orientação no sentido de como, qual é a realidade da sala de aula, quais são os limites do aluno, como o professor deve se movimentar dentro desses limites, conhecimento da instituição, entre outros. (E. 3)

Acho que *o professor aprende efetivamente a ser professor em sala de aula, no fazer do dia-dia.* O discurso acadêmico é sempre muito diferente do discurso pragmático da coisa feita em sala de aula. (E. 5)

O professor aprende a ser professor é no cotidiano. Não tem uma receita. Quando tu saís da universidade, principalmente, que tu faz os teus estágios, é uma coisa, o sentir dentro da sala de aula é completamente diferente. Eu acho que é sempre tentar buscar as expectativas e as demandas dos alunos, na medida do possível, tentando conciliar com aquela coisa que é burocrático, que se tem que vencer o conteúdo ou tem determinado programa que a escola te pede pra fazer, mas tentando sempre te aproximar o máximo possível do aluno pra tentar responder a demanda deles. E, para isso, você sempre tem que estar se qualificando, tem que estar estudando. (E. 10)

A prática como elemento formador do docente está presente em todos os relatos. Os professores avaliam que a academia não trabalha questões relevantes para a atuação em sala de aula, conferindo *status* diferenciados ao saber acadêmico e ao saber da prática:

Eu acho que *o professor aprende a ser professor na prática.* Eu acho que tu aprende coisas no magistério, mas eu acho que é muito pouco. Eu acho que tem que ser muito bem trabalhado, a gente entra no magistério e ainda está muito crua. Eu pelo menos entrei crua e no meu estágio tirei “muito bom”, para uma pessoa crua tirar muito bom, eu não sei... (E. 9).

Então eu sinto que nem o meu período como aluna de faculdade me trouxe alguma contribuição efetiva para a minha vida docente. Eu sinto que *eu fui uma excelente aluna de letras, mas eu não sinto que eu tenha sido preparada para ser uma professora de português*, que são duas coisas diferentes. (E. 5)

Os professores conferem um *status* particular aos saberes da experiência e estes constituem-se para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional. A partir dos saberes da experiência os professores tentam transformar as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática.

Tardif (2002) refere que há uma necessidade de repensar a formação de professores de modo que considere o equilíbrio entre “os conhecimentos produzidos pelas universidades a

respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (p. 23). Tal necessidade se expressa, também, nos depoimentos dos professores que afirmam:

Vim a me tornar professora, mas não sinto que a faculdade prepara ninguém para ser professora. Acho que isso se deu no decorrer do processo que me trouxe de volta para a sala de aula. Foi esse processo de entrar em sala de aula que me levou de volta para a faculdade. (E. 5)

Eu não acredito muito no saber da academia, eu acho que o professor devia primeiro ir para a sala de aula pra depois se formar, ter um curso superior. Eu acho que se aprende mais, no momento em que você vê só o lado acadêmico você vai ter mais aquela visão..., “como é que eu vou dizer aquilo que está no livro mesmo”... a visão acadêmica mesmo, onde você não tem o dia a dia na sala de aula. Quantos professores entraram esse ano aqui, que são formados, entraram no concurso e se deparam na sala de aula, com problemas e saíram, porque só tiveram a formação acadêmica... (E. 7)

No entanto, os professores fazem uma distinção valorativa entre o saber acadêmico da universidade e o saber dos cursos de magistério em nível médio. A este último, conferem *status* pedagógico privilegiado, com contribuição importante para a formação docente, em especial pela didática da relação professor-aluno. Conforme indica uma entrevistada:

(...) eu sou contra o professor que não tem magistério. O professor que se forma direto na academia, ele vem com algumas lacunas, tem alguma coisa que ele não consegue trabalhar com o aluno. O magistério ele te dá assim algumas coisas, até uma maneira de tu tratares o aluno. Se tu tens um professor que não tem o magistério. Falta alguma coisa. Pra ser professor tinha que passar pelo magistério primeiro, fazer o magistério, normal, não sei como é que eles estão chamando agora, mas com certeza que eu digo. (E. 8)

Há uma super-valorização da prática em detrimento do saber acadêmico, este entendido como distante da “realidade” da sala de aula. Neste contexto, os professores explicitam uma certa crítica aos cursos de nível superior:

É um conflito total, aqueles que tiveram a primeira formação e depois entram em sala de aula dá um conflito porque eles têm o saber científico e quando eles se deparam com a realidade, que é bem dura, eles se sentem ameaçados e vão embora. (E. 7)

De um lado a academia com seus discursos desvinculados do real, conforme referem os próprios professores, de outro, a supervalorização da prática. Os professores encontram dificuldade em relacionar os saberes por eles produzidos em suas práticas pedagógicas e os conhecimentos desenvolvidos pela academia, sendo que a universidade é considerada o lugar

da teoria, enquanto a escola é o lugar da prática. No entanto, conforme afirmam Baquero e Forster (2002): “não se pode atribuir exclusivamente à academia ou à prática o lócus privilegiado da definição e distribuição dos saberes docentes”, havendo a necessidade de desenvolvimento de projetos de formação docente que viabilizem a articulação entre teoria e prática. Segundo Tardif (2002):

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero (p. 23).

O tensionamento entre as instâncias de *formar* e *formar-se* é particularmente urgente no campo da EJA, dada a multiplicidade e diversidade de suas práticas. Fischer (1992) citado por Baquero (1996) distingue, no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, dois caminhos, traçados sobre concepções e práticas distintas:

De um lado, num *caminho instituinte*, emergem um conjunto de ações educativas permeadas por princípios teóricos que aliam a educação ao movimento de organização popular. De outro lado, num *caminho instituído*, estruturam-se práticas pedagógicas sistematizadas voltadas para suprir a não-escolarização na idade considerada própria (p. 48).

Considerando os aspectos levantados pelos docentes, num esforço de síntese um professor expressa o sentimento de muitos professores num depoimento que retoma questões sobre o campo da educação referindo a dicotomia entre o que é idealizado do *ser professor* e aquilo que considera realidade:

(...) eu acho que tem uma coisa que é idealizada e uma coisa que é da realidade. A idealizada é assim - a gente imagina que a teoria é muito maravilhosa, a gente usa teorias normalmente de origem inglesa ou americana, heterocêntricas, onde tudo é muito bonitinho: o professor deve fazer isso, fazer aquilo, deve participar de curso de formação, deve reciclar conhecimentos - e a palavra reciclar já é questionável -, e depois tem a realidade do professor que vive com salário absurdo, que não tem condições de comprar um livro, não tem condições de ir a um teatro, não tem condições de adquirir nenhuma vivência cultural (...). (E. 6)

Continuando sua reflexão o professor afirma:

(...) o professor é aquele que forma, que educa, entretanto não faz mais parte do processo de acesso cultural, de produção cultural do país, então *o professor não tem mais condições de educar*, por isso que eu digo que tem que fechar as portas. Eu não posso educar ninguém se eu não sou educado, porque o professor não está na escola

para dar aula de inglês, de ciências, de física, de português, ou disso ou daquilo, o professor está na escola também para isso, mas ele está na escola para usar isso de modo a formar um sujeito que está em formação, e que deve participar de sua sociedade de forma participativa mesmo (...) (E. 6).

O ofício docente não é uma profissão de natureza meramente técnica. Segundo Gadotti (2005), “não se avalia a competência do professor pela sua capacidade de ensinar, mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor”. Por isso, é um ofício tão complexo.

5.4 RELAÇÃO COM O SABER PEDAGÓGICO EM EJA: O SABER DE UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO

A prática pedagógica, sempre heterogênea e renovada, exige do professor uma ação profissional criativa. Não se trata de conceber o ofício de professor como uma arte, mas de ressaltar o caráter experimental, flexível e criativo do seu trabalho. Sob esse enfoque, quanto mais o professor estiver apto para improvisar e trabalhar com os recursos disponíveis, negociar seu planejamento e suas expectativas, adaptar seu discurso, modificar as situações de acordo com sua necessidade, maiores serão as chances de sucesso em seu trabalho e de “ampliação do sentido” das atividades que promove. (Perrenoud, 1994, p. 169).

No campo de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, discute-se a necessidade de definir as especificidades desta modalidade de educação como meio de promover seu avanço. Nesse sentido, é adequado realizar tal discussão com aqueles que estão lá, no dia-a-dia da sala de aula, adaptando, descobrindo e transformando conhecimentos em saberes pedagógicos para essa área de atuação.

A reflexão sobre o saber pedagógico da EJA exigiu, dos professores, uma meta-reflexão sobre o processo desenvolvido durante a pesquisa-formação: o papel da história pessoal e escolar na opção pela docência; a relação com o saber; a relação com o ofício docente, estabelecida por cada um(a).

A partir da análise dos depoimentos dos professores, identificou-se três dimensões como especificidades da Educação de Jovens e Adultos – a heterogeneidade pública de EJA; os modos de aprendizagem da população adulta e o processo de exclusão social. Estas

dimensões são próprias dessa modalidade de educação e importantes de serem problematizados nos processos de formação.

Ao problematizar a Educação de Jovens e Adultos como campo específico de atuação, a própria LDB n. 9394/96, aponta os diferentes públicos da EJA – jovens e adultos:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir para a sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (LDB, n. 9394-96, Art. 1º e 2º).

Na Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (Ribeiro, 1998), as práticas de EJA, segundo o modelo escolar, têm por objetivo central possibilitar que alunos – jovens e adultos –, sem escolaridade ou com escolaridade insuficiente, possam realizar seu processo educativo formal de modo a lhes possibilitar o desenvolvimento de competências culturais e sociais para o cumprimento de exigências de ordem familiar e do mundo do trabalho, bem como para o exercício da cidadania. Os projetos educativos, nessa perspectiva, desenvolvem seu processo de qualificação enfatizando o caráter de “instrumentalização” desse processo. Segundo Baquero e Fischer (2004), tais projetos trabalham com um conjunto sistematizado de conteúdos e enfatizam a idéia de que pode e deve existir um conjunto mínimo, básico, comum, elementar, que deveria ser aprendido por todo e qualquer cidadão.

Conforme relatos dos docentes, o trabalho da Educação de Jovens e Adultos necessita considerar a *heterogeneidade do público*, nas classes desta modalidade:

Na EJA, aprendi a conviver com aquilo que é considerado problema na EJA: a heterogeneidade. Esse fato, quando bem explorado, pode render bons lucros em sala de aula. (E. 5)

Tem muita gurizada que não quer nada com nada e tem muita gente adulta também, e esses querem sempre mais. E é esse querer, o se esforçar, tu ver os caras ali, correndo atrás e te perguntar. Sabe, parece criança de primeira série: eles querem, eles querem e querem. E isso é um prazer para a gente. Acho que é porque eles estão mais próximos da gente, em idade e linguagem. (E. 2)

Considerar as especificidades do público da EJA é o desafio que se apresenta à prática educativa para este segmento da educação. Adultos que retornam, na maioria das vezes, devido ao trabalho, e jovens, cada vez mais jovens, que encontram na EJA a última alternativa à evasão escolar. Segundo Arroyo (2005), “um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos”.

Contudo, as características do público jovem que, em número crescente, integram as classes de jovens e adultos, são pouco explicitadas. A categoria juventude, como realidade materializada, representa um desafio às classes de jovens e adultos, mas é silenciada pelos professores, face a falta de formação ou informação sobre as peculiaridades no trabalho com a juventude. Conforme revelam as falas,

O aluno da EJA é o adulto; são poucos os jovens, e esses querem nada com nada.

O adulto vem para aprender, esse é que é o público da EJA; o jovem para encontrar amigos e não para estudar.

Nesse contexto, a idéia de que a EJA promove a “recuperação de um tempo perdido” é muito recorrente entre o público adulto, segundo a fala de um entrevistado:

(...) esses alunos vêm para a sala de aula acreditando que eles estão ali pra recuperar um tempo perdido e eu digo para eles que não existe tempo perdido, tempo não se perde, como é que tu perde tempo, tu pode perder dinheiro, mas tempo tu não consegue perder, não é porque você não vivenciou esse tempo de escola até aqui que você precisa acreditar que perdeu tempo. Para começar você tem que valorizar essa vivência que você teve durante esse tempo (...) (E. 6)

O reconhecimento da especificidade de ser jovem ou adulto com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas, de classe, gênero, raça, etnia, bem como o reconhecimento de suas trajetórias escolares são fatores que contribuem para a construção de práticas educativas significativas para os alunos que optam pela EJA, por diferentes motivos. A esse respeito, é pertinente destacar que

de fato, a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e, sobretudo humanas (Arroyo, 2005, p. 30).

Considerando a falta de especificidade desta área e os desafios que se impõem no dia-a-dia – públicos distintos: jovens e adultos; múltiplas realidades; questões vinculadas ao

trabalho; entre outros; a pouca experiência docente que este grupo de professores têm na EJA (9 dos 10 professores entrevistados têm entre 5 meses e 3 anos de experiência na área) –, aliados a uma formação não-específica, são fatores que contribuem para a “reprodução” de processos educativos voltados para crianças, voltando-se a uma concepção de educação baseada na compensação.

A Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória tem por função integrar a população não escolarizada ao universo dos escolarizados. Na perspectiva da educação compensatória existe uma idade adequada para aprender, que é a infância e a adolescência. A função prioritária da educação de pessoas jovens e adultas, nesta perspectiva, seria a de reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”. Por isso, é muito recorrente, no campo da Educação de Jovens e Adultos, o desenvolvimento de práticas educativas infantilizadas.

Reduzir a Educação de Jovens e Adultos à educação compensatória acarreta um problema, denominado por Flecha Garcia (1996, *apud* Di Pierro & Jóia & Ribeiro, 2001), como *efeito desnivelador*. Por outro lado, Di Pierro & Joia & Ribeiro (2001), no artigo “Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, indicam a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos não seja reduzida a uma educação compensatória, mas busque responder às múltiplas necessidades formativas, presentes e futuras, dos indivíduos. Sendo essas necessidades múltiplas e diversas, as políticas de formação de pessoas adultas deveriam ser diversificadas e flexíveis.

Ao mencionarem, durante o processo de pesquisa-formação, que a “Educação de Jovens e Adultos não tem diferença do ensino regular”, os docentes reafirmaram as idéias de infantilização e compensação. Entretanto, quando desencadeado o processo de reflexão sobre a ação, os docentes estabeleceram relações e traçaram um paralelo entre essa modalidade de educação e os diferentes níveis de ensino (mais especificamente o Ensino Fundamental), distinguindo-os.

Refletir sobre a diversidade do público da EJA contribui para a problematização das práticas educativas realizadas na área. De acordo com Ribeiro (1999), a falta de formação específica dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, resulta “numa transposição inadequada do modelo de escola, consagrado no ensino fundamental de crianças e

adolescentes” (p. 185). Como destacam os professores entrevistados esta é uma questão desafiadora:

A gente não encontra livros específicos para adultos, para poder levá-los eles na biblioteca, eles precisam ler palavrinhas, historinhas de gente pequena, para que eles possam ler, mas eles não se importam. (E. 7)

Eu tenho uma preocupação, porque *eu estava achando tudo muito infantil*, mas eles não vêm problema nenhum, eles até gostam. *Mas tu tens que buscar alguma coisa que seja para o lado do adulto*. Tem que buscar atividades que sejam coisas mais adultas. Estou buscando isso. (E. 2)

A reflexão sobre a dificuldade de encontrar materiais pedagógicos para o trabalho com jovens e adultos demonstra uma preocupação com práticas educativas menos infantilizadoras, o que possibilita aos professores, segundo relatos, problematizar a atuação daqueles colegas-professores que ainda reproduzem práticas recorrentes no ensino fundamental. Conforme afirma um professor:

Eu conseguia ver coisas erradas daquelas colegas, por exemplo, do *mesmo tipo de aula, da manhã para trabalhar com adulto de noite. E eu achava que aquilo estava errado*. Gente querendo fazer redação pra vestibular, eu digo: “O que, vestibular? Tem gente que nunca vai fazer vestibular aqui. *Vocês têm que se instrumentalizar de outras maneiras, a escrita passa por outras coisas, a escrita de EJA passa por outras coisas*. Vamos tentar fazer um requerimento então, mas não redação escolar para ir para o vestibular, isso não tem nada a ver.”. (E. 5)

Outra especificidade da EJA, vinculada às *características cognitivas dos alunos jovens e adultos*, surge como desafio a ser enfrentado, tendo em vista as possibilidades de integrar os saberes adquiridos em sua experiência de vida e os conteúdos escolares. A esse respeito, é relevante a análise que segue:

(...) os desafios à formação dos educadores são muito grandes, pois, para promover essa integração de forma produtiva, é necessário um alto grau de compreensão da estrutura dos conteúdos escolares por um lado e, por outro, dos procedimentos mentais de que lançam mão jovens e adultos para resolver problemas práticos do cotidiano e explicar fenômenos que os rodeiam (Ribeiro, 1999, p. 194).

As reflexões dos docentes, vinculadas a essa temática, reforçam a idéia de que os professores constroem, em sua prática pedagógica, saberes essenciais à atuação em sala de aula. A prática produz conhecimentos que não estão nos currículos, livros ou textos. Em consonância com essa afirmação estão as considerações construídas pelos docentes, em suas práticas, sobre os modos de aprendizagem do público adulto:

(...) os processos de aprendizagens são diferentes. A criança aprende com muita facilidade e o adulto não. Não sei se é porque ele já não tem aquele compromisso, ou é aquele lado negativo, cansado, “to ficando velho”. Eu vejo muito medo neles, não confiam muito na potencialidade deles. (E. 7)

(...) é muito engraçado que na EJA muitos adultos não têm noções que tu constrói com a criança. Até então eu estava pensando um pouco nisso, porque na geografia a gente trabalha muito com a construção do espaço na criança, eu tava a fim até de trabalhar essa construção do espaço com adulto, na EJA, porque tem muito adulto que tu dizes “direita, esquerda” e ele não se liga. Tu dizes “tu vais tantas quadras para o norte”, o cara vai te olhar e...se tu disser “tantas quadras para a esquerda” ele já não vai entender e se tu usar outros pontos de referência é pior ainda. Então essa é uma idéia para trabalhar, mas surgiu agora em função do trabalho na EJA. (E. 4)

A prática pedagógica voltada para classes de jovens e adultos exige uma organização específica, de maneira a favorecer o desenvolvimento cognitivo de seu público. O mais importante é problematizar, na sala de aula, as vivências dos alunos, por meio de suas histórias de vida, por exemplo. Assim, o aluno – jovem e adulto – se sente valorizado, melhorando sua auto-estima, o que, segundo Piconez (2002), é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem. Este pode tornar-se um importante ponto de partida para o trabalho pedagógico articulado ao saber escolar.

Reconhecer as características de aprendizagem dos adultos e trabalhar suas potencialidades são dificuldades enfrentadas pelos docentes cotidianamente:

(...) muitas vezes a linguagem pode ser muito infantil ou complexa, posso pegar um livro de quinta ou sexta série, aquela linguagem pode parecer muito simples para determinado público, mas para o público da EJA ela é muito complexa. (E. 10).

(...) tem aquelas coisas bem legais que é aquela coisa da troca, mas, digamos entre iguais. Eu sempre brinco que para a geografia, o excelente aluno é o aluno pedreiro, ele tem uma noção de espaço que é incrível. Então, é muito bacana, a gente consegue trabalhar super bem. (E. 4).

E na EJA, a questão da cidadania, eu acho que é importante no resgate de auto-estima. Eu já vi alunas minhas que, de repente, separam do marido, porque elas conseguiram abrir a boca, conseguiram falar, conseguiram botar pra fora o que elas estão sentindo. Sabe, aquele resgate de auto-estima, aquele resgate de cidadania e o cara conseguir chegar para o patrão e começar a dizer que ele acha que está errado, que ele está sendo explorado. (E. 5)

Essa discussão contribuiu no sentido dos professores identificarem que elementos no processo de escolarização podem fazer diferença na aprendizagem de jovens e os adultos. Tendo presente, em suas práticas, esta preocupação, os professores passam a definir um corpo de saberes que são construídos a partir das diferentes experiências – dos jovens, dos adultos e de si próprios:

(...) *eles gostam de fazer relações, relacionar isso que eles estão aprendendo agora com aquilo que eles aprenderam antes, com aquela outra matéria. Acho que é isso que eu mais gosto ainda, é como se eles estivessem tecendo uma teia, e eles fazem nessa teia as relações daquilo que eles estão aprendendo com a vida deles, com aquilo que eles escutaram lá no jornal, com aquilo que eles leram e com aquilo que as professoras deram. Eles fazem essas ligações. Digo até que eles misturam tudo porque eles ligam as coisas que eu estou dando, que a professora de geografia está dando, o que a professora de português está dando. Eu acho extremamente positivo. Isso é que é educação para mim, conseguir fazer relações, não precisa ser minha matéria com outra, pode ser com um livro que tu leste, pode ser qualquer coisa.* (E. 2)

Tu integras toda uma série de saberes, do conteúdos de sala de aula, dos interesses, do relacionamento, da segurança, do como se portar, como agir. Todos eles estão juntos ali. Isso que é o barato da estória. (E. 4)

Dessa forma, a construção de um repertório próprio de saberes que oriente a prática pedagógica não ocorre de forma isolada. Ao contrário, são saberes construídos na inter-relação professor-aluno, o que confere à EJA o seu “encanto”, pois a experiência de vida é seu instrumento e alicerce. Na fala de um professor:

(...) *tu vêes a experiência de vida deles colocada dentro daquele trabalho. Quando eles têm que fazer algum comentário pessoal sobre o que a gente está fazendo, tu vêes que eles têm uma abrangência de conhecimento diferente. Tu vêes quem lê mais, quem lê jornal, quem lê revista, quem lê livro, tem alunos que gostam de ler livro e tu vêes pelo próprio vocabulário que eles usam. É interessante.* (E. 2)

O depoimento deste professor aponta a importância do reconhecimento da centralidade dos sujeitos na EJA. Atentar para as especificidades do público jovem e adulto da EJA, considerando suas características peculiares de aprendizagem e entrelaçando conhecimentos específicos com conhecimentos populares são questões fundamentais a serem consideradas nos processos pedagógicos de EJA. Contudo, a tarefa de desenvolver uma prática pedagógica diferenciada que atenda todas essas demandas, considerando a ausência de formação específica destes professores, é desafiadora.

A EJA escolarizada como área de atuação em construção exige, dos professores, a elaboração de metodologias adequadas às suas peculiaridades. Segundo um professor: “(...) tenho sofrido uma certa pressão para que me desvincule dos conteúdos e passe a trabalhar com métodos diferenciados, não vinculados a conteúdos” (E. 1).

Nesse caso, os professores da Educação de Jovens e Adultos precisam estar atentos a metodologias que abranjam, também, o entorno em que esses jovens e adultos estão inseridos. Como afirma uma professora entrevistada:

(...) no meu estágio o relatório tinha que ser minucioso, tinha que ter começo, meio e fim. Não adianta, tem aula que começa no fim. Se eles não estão motivados, se um colega foi morto na vila, aquilo é o assunto do dia, a minha aula pode rolar em cima daquilo, a minha aula pode rolar em cima do assassinato, “bom, então vamos falar da violência hoje, como isso reflete no nosso dia-a-dia”. Então, se eu tenho uma produção textual, minha produção textual pode ser mandar uma carta para o jornal e dizer que meu bairro é...entende? (E. 5).

Viabilizar a articulação entre os conhecimentos específicos do currículo e os saberes dos alunos exige do professor desta modalidade de educação muita dinâmica.

Os desafios impostos à prática escolar se revelam na necessidade de construir um currículo próprio, além de materiais e estratégias de ensino adequados às especificidades desses educandos, ou seja, de sujeitos que construíram saberes ao longo de suas vidas. A esses aspectos aliam-se, ainda, a preocupação, relatada pelos professores, com os processos de aprendizagem de seu alunado:

Minha maior inquietação é quando chega o final do ano e tenho, em sala de aula, alunos que não conseguiram atingir os objetivos para a sua aprovação. Isso é frustrante e me pergunto sempre onde errei? Pois, sei que este aluno apesar de não ter atingido estes supostos objetivos, ele é dono de uma saber. (E. 7)

Me preocupo com a aprendizagem dos alunos. Me angustio quando estes apresentam dificuldades de aprendizagem e me emociono quando eles conseguem superar certos desafios. (E. 1)

Assim como nos demais segmentos da educação, existe também na EJA a preocupação com a aprendizagem dos jovens e adultos dessas classes, pois, nesta modalidade de educação, há necessidade de perceber a funcionalidade das aprendizagens escolares no universo cotidiano. Segundo Ribeiro (1999), identificar a natureza desses conhecimentos práticos e dos supostos estilos cognitivos próprios dos adultos, investigando o modo como poderiam ser mobilizados para as aprendizagens tipicamente escolares, contribuiria para a adequação desses “conteúdos” às formas de pensar próprias dos jovens e adultos não-escolarizados, forjadas ao longo da vida.

Nesse sentido, compreender o modo como os jovens e adultos aprendem, se apropriam dos saberes escolares e, com isso, desenvolvem-se são fatores apontados pelos professores:

Eu sei que um aluno aprendeu quando eu consigo ver que ele tem um crescimento, porque para mim prova não interessa. Eu não estou lá pra avaliar produto, se for produto eu não posso só dar aula. Para mim o que vale é o dia-a-dia, eu ver aquele crescimento. Um aluno que não se manifestava em sala de aula e eu consigo ver o crescimento dele. Um aluno que não interagia e eu vejo ele conseguindo trabalhar em grupo. Um aluno que não sabia respeitar a opinião do outro conseguindo parar para escutar. Um aluno que não sabia se manifestar oralmente conseguindo colocar um ponto de vista. Na escrita também, na escrita, como ele estava escrevendo no começo, como que ele estava escrevendo no fim do ano. É um conjunto de relações que eu consigo avaliar. (E. 5)

(...) através de determinadas situações, palavras ou posicionamentos em relação ao aluno, você pode estimular esse aluno a avançar no conhecimento ou fazer com que esse aluno pare por aí e não se motive mais, principalmente alunos da EJA porque eles têm no professor uma grande referência. (E. 10)

As diferentes possibilidades de criação e transformação das relações que cada sujeito estabelece com o saber, na sua relação com os saberes escolares e os saberes da vida, contribuem para que, na relação professor-aluno, ambos aprendam. Com essa experiência, o docente questiona os saberes construídos na própria prática pedagógica, como faz um dos professores entrevistados:

Sem dúvida que o aluno contribui para o saber do professor. Ele que te coloca em xeque aquilo que a academia te coloca. Por exemplo, tu estudas para ser um professor normativo, mas aquele aluno traz toda uma bagagem que obriga a rever teus pontos de vistas. O que tu aprendes a fazer em sala de aula de repente não serve, por exemplo, uma coisa que eu bato de frente é o tal de plano de aula. Plano de aula é uma coisa que tem que ser jogada no lixo. Plano de aula não serve pra absolutamente nada. Tu podes ter uma visão geral do que tu vais fazer só que tu entras, num dia faltou água, noutro dia faltou luz, noutro dia aconteceu uma coisa na comunidade que eles estão absolutamente movidos pelo acontecimento, ou morreu alguém na comunidade ou alguém foi assassinado, ou houve um assalto ou houve alguma coisa. O teu plano de aula “foi pro brejo”. Um plano de aula não serve para todas as turmas em absoluto. Pode ser todas as turmas de terça-feira, nunca dá a mesma coisa (E. 5).

A ideia de ensino pressupõe um saber a transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, que podem ser magistrais ou passar por processos de “construção” e “apropriação” (Charlot, 2005).

O modo de compreender o papel do professor é indissociável da concepção de ensino: o que deve ser ensinado (o conteúdo) e as modalidades de sua transmissão. Como afirma Charlot (1996), “a lógica do ensino é a do saber a ensinar, do saber constituído em sistema e discursos que têm uma coerência própria”. O “conteúdo” é o conjunto de saberes científicos transpostos e adaptados à escola para serem transmitidos ao educando. As modalidades de transmissão são plurais. Elas serão mais tradicionais ou mais inovadoras, de acordo com a

concepção de ensino em vigor, com os valores e com as crenças do professor e da escola. Essas modalidades (podem ser chamadas também de didáticas) não devem ser consideradas como secundárias, pois o “modo de fazer” é constitutivo do ofício.

Se o ensino é uma ação e uma prática, o modo de ensinar e a escolha dos conhecimentos a transmitir influenciam, de modo decisivo, a qualidade da aprendizagem. Podemos então dizer que, se existe uma *prática do saber*, o ensino deve formar os indivíduos visando a essa prática (Charlot, 1996).

A transmissão de saberes requer, portanto, uma boa articulação entre conhecimentos e práticas de ensino. Se o saber é uma atividade que se aprende, ele é a *prática do saber*. Assim, quanto mais a prática requer uma construção partilhada, maior será a riqueza dos desafios e experiências proporcionados ao aluno, e este produzirá saberes que têm sentido, independente dos seus procedimentos, se tradicionais ou inovadores.

Nesse sentido, a ênfase é dada à questão do conhecimento e da aprendizagem como processos de mediação das relações professor-aluno (Freire, 1997). Assim, o currículo deveria ser elaborado por todos os sujeitos integrantes da escola, que têm o direito de escolher, optar, refletir, opinar e ajudar em sua construção. Em resumo, o conhecimento e o currículo não pertencem exclusivamente aos diretores e professores, mas principalmente aos alunos. Nessa direção, os professores indicam:

(...) eu aprendi uma coisa muito bacana, que o que importa é o interesse do aluno. Não interessa meu cronograma, isso, não interessa. Cheguei para trabalhar Porto Alegre, botei o mapa do Rio Grande do Sul no quadro, discuti varias lâminas e daqui a pouco uma aluna me perguntou por que a água do mar é salgada. Daí comecei a viajar e eles ali, encantados, sabe. Isso que eu achei muito bacana, do aprender a ver um brilho no olhar. (E. 4)

Com o tempo, percebi que quanto mais flexível fosse com as pessoas (alunos) e na aplicação de conteúdos mais sucesso teria no processo ensino-aprendizagem, pois a aprendizagem se dá na troca, na possibilidade de deixar o outro experimentar e se expressar. (E. 2)

Além da reflexão acerca da sua prática pedagógica, a professora exercita a metacognição¹⁸ (Ribeiro, 2003), lançando o olhar sobre si mesma e sobre os saberes que mobiliza junto com os seus alunos, no sentido de construírem uma proposta pedagógica apropriada aos anseios do grupo. Entretanto, há que considerar que tal entendimento não é compartilhado por todos os professores, pois muitos deles compreendem que a lógica formal de ensino é a única possibilidade de ensino-aprendizagem:

(...) acho que em *todas as matérias precisam passar por todos os conteúdos e todas as etapas*, etc (precisa ao menos conhecer). O mercado de trabalho exige um profissional versátil que sabe de todas as áreas, *o que se cobra é o conteúdo básico do ensino fundamental*, e isso não é muito; é pouco, e na EJA eles não fazem assim, eles simplesmente não aprendem. (...) eu acho que aquele momento de aula já é curto, então o aluno precisa estar ali para prender os conteúdos, as disciplinas. (E. 1)

A EJA, devido à influência da Educação Popular, mantém traços de uma educação não-formal, onde o lugar do sujeito é o lugar de protagonista, numa relação dialógica. É possível que, justamente por isso, a EJA exerça uma certa “sedução” sobre os docentes que, à medida que se aproximam da EJA, por ela se apaixonam.

¹⁸ A *metacognição* diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. De acordo com Weinert (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações (Ribeiro, 2003).

6. A TRAVESSIA DO ESPELHO - À GUISA DE CONCLUSÃO

O sujeito se constrói no e para o mundo. A passagem do homem pelo mundo é um tecer incessante de sentidos. O homem se apropria, cria e transforma o mundo com seus semelhantes e sua atividade, da qual o trabalho é uma de suas principais formas e é construtor de sentidos e saberes.

Como toda profissão, a atividade de ensinar é um trabalho dotado de certas particularidades quanto à produção e, sobretudo, quanto à transmissão de saberes. Segundo Tardif (2002), “o saber está a serviço do trabalho, isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas; são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (p. 17).

O saber adquirido do trabalho é essencial para o docente. Tardif (2002) refere que o saber dos professores é plural e heterogêneo “porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes” e é também temporal, pois é adquirido no contexto de sua história de vida. Tardif (2002) afirma que

(...) o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *eu sou* e o que *eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (p. 16).

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que tão importante quanto *formar* é *formar-se*, que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica precisa direcionar-se ao sujeito nas suas singularidades.

O aprender contínuo é essencial no ofício docente. Penso que ele deve se concentrar tanto na pessoa do professor, como agente do processo de formação, quanto na escola, como lugar de crescimento profissional. Presentemente, estamos abandonando uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando a inicial. Em seu lugar, assumimos uma lógica que percebe esse desenvolvimento como um processo.

Segundo Nóvoa (1995), a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). No entanto, esses momentos só serão formadores se forem objeto de reflexão permanente.

Refletir sobre o modo como os professores vêm construindo identidades de ser professor e ser professor de EJA implica em retomar os aspectos da vida pessoal e profissional que foram construindo esses professores: a maneira como optam pela docência, a relação que estabelecem com o ensino, as concepções de educação e Educação de Jovens e Adultos, o significado atribuído ao ser professor e ser professor de EJA, a formação e a experiência profissional.

A pesquisa-formação, enquanto espaço de formação continuada na EJA, pode se constituir em momento privilegiado de autoformação docente, evidenciando, o que Arroyo (2000) denomina imagens e auto-imagens dos professores, suas concepções de educação, de sociedade, de homem/mulher, desafiando-os a identificar pedagogias que construíram seu modo de ser professor e, ao mesmo tempo, estabelecer as condições a partir das quais cada sujeito recria os saberes da profissão. A centralidade dada ao que já está sendo feito pelos professores vem substituindo antigas práticas, numa perspectiva de construir outras possibilidades, mais adequadas ao contexto da educação em questão. Fortalecer processo de reflexão nesses espaços contribuirá para que os professores da EJA assumam-se como protagonistas de seu fazer didático e a escola se constitua como um espaço de reflexão e produção teórica.

A prática docente está encharcada de condicionantes sócio-políticos e culturais e em pressupostos sobre conhecimento, professor, aluno, ensino, aprendizagem. O modo como o professor realiza seu trabalho, seleciona o conteúdo e o desenvolve, escolhe os procedimentos de ensino e de avaliação tem a ver com esses pressupostos, embora muitas vezes eles não

sejam claros para os docentes. Boa parte dos professores baseia-se em prescrições que viraram senso-comum, incorporadas, quando de sua passagem na escola, ou transmitidas por colegas mais antigos. A prática docente se assenta em pressupostos, explícitos ou não. A importância da explicitação recai na possibilidade de se refletir sobre eles, analisá-los, modificá-los se for o caso, na medida em que tais pressupostos auxiliam a iluminar a prática que queremos realizar.

A reflexão crítica sobre a prática, sobre o saber docente, o ciclo de vida profissional e os determinantes mais amplos do trabalho pedagógico é fundamental nos processos de formação docente, daí a importância da práxis e de uma teoria do fazer. A reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o saber docente enriquecem a prática reflexiva, e esta, por sua vez, ao acontecer, realimenta e organiza o pensar, possibilitando ao professor abandonar práticas lineares.

Neste contexto, o processo de reflexão-ação da prática pedagógica, bem como a problematização dos saberes da experiência, no âmbito da EJA, pode constituir-se em instrumento potencializador da definição de especificidades para este campo de atuação pedagógica, pois cria uma situação de reflexão, sugere a volta à ação, propiciando, num terceiro momento, a re-construção da primeira reflexão, promovendo, dessa forma, um processo ao qual podemos chamar de sistematização da prática pedagógica, numa perspectiva de “renovação” desta prática.

Freire (1997) destaca em sua obra a importância da reflexão sobre a ação, fundada no diálogo e na participação, destacando a necessidade de reflexão sobre o sentido da prática, assim como sobre o sentido do ofício de ensinar. Para Nóvoa (2001) e Tardif (2002), tanto quanto para Freire (1997), a experiência é muito importante, mas a experiência de cada um se transforma em conhecimento exclusivamente por meio da análise sistemática da prática.

A renovação da profissão e das estratégias de formação passa, no meu entender, pela publicização dos resultados da prática pedagógica. Segundo Nóvoa (1999), é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores:

Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de

formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principalmente, como professor titular e, até, como professor reformado (p. 59).

O mesmo autor destaca a importância da construção de “práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* e contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que seja autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (p. 27).

A formação de professores precisa ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá, segundo Nóvoa (1995, p. 28), um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo *formar* e *formar-se*, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projetos das escolas*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes (Nóvoa, 1995, p. 24).

O campo de estudos que investiga a *relação com o saber* pode se constituir em ferramenta importante para refletir sobre a formação de professores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, considerando que há a necessidade de encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, uma vez que, no processo formativo estes espaços abrem a possibilidade de apropriação do sentido da história, tanto pessoal, quanto profissional do professor, e de construção de maneiras de *ser* e *estar* na profissão.

Há muito que se avançar em termos de formação de professores, por isso abordar a questão da relação com o saber possibilita influenciar a relação com o próprio ofício. Dessa maneira, constrói-se a real possibilidade que um fazer diferenciado se concretize.

Se os professores cruzam a sua maneira de *ser* com a de *ensinar* e desvendam, na maneira de *ensinar*, a maneira de *ser* (Nóvoa, 1995), essa maneira de ser é construída a partir da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que cada professor estabelece. Por

isso, a docência deve ser considerada em sentido amplo, como mobilização de saberes adquiridos e como produção de novos saberes, de criação, desenvolvimento, aquisição, troca de saberes, em nível formal e, sobretudo informal, em âmbito individual e coletivo.

Considerando que o saber e o aprender são dimensões centrais no ofício docente, é importante considerar, também, as relações *de* saber que influenciam as relações *com* o saber dos professores. Segundo Santos (2000), sob o ponto de vista da relação entre sujeitos “a relação que os une é uma relação de saber que tem um motivo ou uma relação formulada em termos de saber ou linguagem” (p. 52). Dessa forma, podemos considerar as relações *de* saber, relações entre grupos sociais.

Segundo Charlot (2000), as relações *de* saber são fundadas em diferenças de saber, ou seja, são relações entre sujeitos que não têm os mesmos saberes e não dominam as mesmas atividades. Neste caso, os professores exercem sua atividade de ensino envolvidos por relações *de* saber. A relação *com* o saber dos docentes se constrói em relação às *relações sociais de saber*.

Dada a heterogeneidade da população atendida na Educação de Jovens a Adultos, um dos desafios que se impõe à formação docente, nesta modalidade de educação, é o reconhecimento das relações *de* saber que influenciam as diferentes relações *com* o saber.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel G. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985. (tese de professor titular).

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. “A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão”. *Revista Alfabetização e Cidadania*, n. 11, Ação Educativa, São Paulo, 2001.

ARROYO, Miguel. “Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.” In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAQUERO, Rute. Saberes da formação de educadores de jovens e adultos - A que necessidades respondem?. In: XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Conhecimento Local e Conhecimento Universal, 2004, Curitiba. XII ENDIPE - Conhecimento Local e Conhecimento Universal, 2004. v. 1

BAQUERO, Rute. Possibilidades e desafios da educação de adultos na década de 90. In: STRECK, Danilo (Org) *Educação básica e o básico da educação*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

BAQUERO, Rute; FISCHER, Maria Clara Bueno. “A educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político pedagógico em disputa”. *Revista Educação*, v. 8, n. 15, UNISINOS, São Leopoldo, 2001.

BAQUERO, Rute; FISCHER, Maria Clara Bueno. “A educação de jovens e adultos no Brasil: entre modelos escolares e populares”. *Revista Educação – UNISINOS*, v. 8, n. 15, São Leopoldo, 2004. pp. 247-264.

BAQUERO, Rute; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. “Pontos de (des)encontros entre saberes da formação e da experiência: uma discussão sobre formação docente.” *Revista de divulgação científica e cultural*, V. 4, UNIPLAC, Lages, 2002. pp. 65-76.

BAQUERO, Rute; PAIM, Marilane Wolf. ; SANTOS, Karine dos . Uma experiência de pesquisa-formação no campo da educação de Jovens e Adultos. In: ANPED Sul, 2006, Santa Maria.

BEILLEROT, Jacky. *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 5692/71. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 10 de maio de 2000.

BRASIL, Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 de janeiro de 2001.

BRUNEL, Carmen. *Ensino Supletivo: reconstituindo trajetórias*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARR, W. e KEMMIS, S. *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: The Falmer Press, 1986.

CHARLOT, Bernard. “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 97, Cedes, Campinas, 1996. pp. 47-63.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard. “O sujeito e a relação com o saber.” In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CHARLOT, Bernard. “O saber e a escola.” Porto Alegre: Fundação Mario Covas, 2004. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acessado em 16/06/2004.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005a.

CHARLOT, Bernard. “Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.” In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução n. 1*. Brasília: CNE/CEB, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer n. 11*. Brasília, CNE/CEB, 2000.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. *O encontro da culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

DAYRELL, Juarez. “O jovem como sujeito social”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, ANPED, São Paulo, 2003. pp. 16-39.

DAYRELL, Juarez. “A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos.” In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara, JÓIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Masagão. “Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. *Cadernos do Cedes*, ano XXI, n. 55, Cedes, Campinas, 2001. pp. 58-75.

EGGERT, Edla. “Quem pesquisa se pesquisa.” *Revista Educação Popular e Teologia das Margens*, v. 4, Sinodal, São Leopoldo, 2003.

FERRARO, Alceu. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*, v. , n. , UFRGS, Porto Alegre, 1987.

FERREIRA, Adir Luiz e PAULA, Rouseane da Silva. *A formação de alfabetizadores de jovens e adultos no contexto da extensão universitária*. Disponível em: www.prac.ufpb.br . Acessado em 09/01/2006.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’água, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *O caminho se faz caminhando*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. et al. *O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos*. Anais da 23ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2000. Edição eletrônica.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Curitiba: Positivo, 2005.

GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de Adultos (1964 - 1985)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991. (Tese de Doutorado em Educação).

HADDAD, Sérgio. “Tendências atuais na educação de adultos”. *Em aberto*, n. 56. Brasília, out-dez/1992.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. “Escolarização de jovens e adultos”. *Revista de Educação*, n. 14, ANPED, São Paulo, mai/ago, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003. Brasília: O Instituto, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004. Brasília: O Instituto, 2004.

IRELAND, Timothy D. “O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFINTEA e do processo de globalização”. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso, NETO, José Francisco de Melo (Orgs). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

JOSSO, Marie-Chistine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KREUTZ, Lúcio. “Magistério: vocação ou profissão?” *Educação em Revista*, n.3, UFMG, Belo Horizonte, 1986. pp.12-16.

LETELIER, M. “Experiencias de educación escolarización de jóvenes y adultos”. In: *Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: MEC, 1996.

LOMONACO, Beatriz P. *Les sens, les savoirs, les saveurs: enseigner à l'école primaire*. Université de Paris VIII: França, 1998. (Tese de doutorado em Sciences de L'education)

LONGONI, Daniela. *Contextura*. Canoas: Projeto gráfico s/ Fotografia Digital, 10cm x 12cm, 2006.

LOVISOLO, Hugo. A educação de adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 67. São Paulo 1988. pp. 23-40.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu-MG, 2000. Edição eletrônica.

MARQUES, Maria S. “Escola noturna e jovens”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), São Paulo, 1997.

MOLL, Jaqueline. “Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: desafios da contemporaneidade”. In: BAQUERO, Rute; BROILO, Cecília (Orgs). *Pesquisando e gestando outra escola: desafios da contemporaneidade*. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

MOITA, Maria da Conceição. “Percurso de formação e de trans-formação.” In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: Revista Educação e Pesquisa. V. 25 n. 1 São Paulo: Jan/jun 1999.

NÓVOA, António. *Vida de professores*. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida ao site <http://www.tvebrasil.com.br> em 13 de setembro 2001.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004*. Brasília: UNESCO; MEC, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza – saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PICONEZ, Stela Bertholo. *Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. “A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico” *Educação e Sociedade*, n. 68, Cedes, Campinas, 1999.

RIBEIRO, Célia. “Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem”. *Psicologia e Reflexão Crítica*, v. 16, n. 1, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em 12/01/2007.

RIBEIRO, Eliane. *Brasil Alfabetizado em foco: sujeitos do processo de alfabetização*. São Paulo: Salto para o futuro – TV Escola, 2004. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto . Acesso em: 18 ago 2004.

ROGERS, Carl. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROMÃO, José E. “Compromissos do educador de jovens e adultos”. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

SCHNEIDER, Ledi. *A docência na Educação de Jovens e Adultos: legislação e possibilidades de formação*. Disponível em: www.cereja.org.br . Acesso em: 15/08/2005.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; NETO, José Francisco de Melo (Orgs.). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. *Política Pública de Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Divisão de Educação de Jovens e Adultos/Departamento Pedagógico, 2001.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, v. XXXX, N. 2, 1989.

SPOSITO, Marília; HADDAD, Sérgio. *Juventude e educação: uma análise da produção de conhecimento*. São Paulo, 1998.

SPOSITO, Marília. “Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), São Paulo, 2000.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. “Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos”. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 2005. Edição eletrônica.

SANTOS, Eloísa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. In: *Revista Trabalho e Educação*. N. 7 Belo Horizonte: Jul/dez 2000.

SANTOS, Karine dos. *Dialogando com jovens em situação de rua na problematização dos processos educativos escolares: um encontro entre educadores e educandos*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004. (Trabalho de conclusão de curso de graduação)

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHON, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos : hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona : Paidós, 1992.

SILVA, Marilda da. Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. São Paulo: EDUSC, 2003.

SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio. “A formação do educador de jovens e adultos”. In: SOARES, Leôncio (Org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leôncio. “Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos”. In: SOARES, Leôncio et al. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

TERRA, Denise Maria Antunes Cordeiro. “A formação do (a) professor (a) alfabetizador (a) na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas”. Anais do XII ENDIPE. Curitiba, 2004. Edição Eletrônica.

UNESCO/MEC. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea*. Brasília: MEC, 2004.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva do professor: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.