

SABERES DOCENTES DA EJA/RS: RASCUNHOS E DESENHOS.

TEACHING KNOWLEDGE: SKETCHES AND DRAWINGS

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo visibilizar o espaço de formação em serviço da Educação de Jovens e Adultos, modalidade Ensino Médio, no Estado do Rio Grande do Sul, como um possível lugar de produção de um saber específico da EJA/RS. Para isso, olhamos as diferentes concepções de saberes docentes percebidas por alguns autores, tais como: Tardif, Zeichner, Schön, Maldaner e Freire. Explicitamos a nossa proximidade com os entendimentos de profissão docente de Garcia, Hypólito e Vieira, tendo, enfim, definido nosso entendimento de teoria/prática e potencialidade teórica.

Palavras chave: Espaço de formação em serviço, saberes, profissionalização docente

ABSTRACT

The objective of this piece of work is to identify the space of formation in education service for the young and adults in high school in the city of Pelotas, Rio Grande do Sul state, as a possible formation space of a specific knowledge from EJA/RS (Teaching for young and adults). To conceive this task, in a first move was analyzed the legislation concerning this service formation space, that points to some reasons why this space is present there. In a second move, were taken into account the different conceptions on teaching knowledge realized by some authors of the area such as Tardif, Zeichner, Schön, Maldaner and Freire, characterizing then, a professionalization of teachers. In a third and last move, was enunciated our proximity with the theories on teaching profession from Garcia, Hypólito e Vieira. These three moves at last, defining our understanding on theory/practice and theoretical potentiality.

Key words: service formation space, knowledge, teaching professionalization

RASCUNHOS

Temos investigado em outros textos (Legislações Estaduais e Federais), os processos e condições de existência da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA), particularmente no Rio Grande do Sul, estado onde situamos nossa pesquisa junto às possibilidades do espaço de formação em serviço dos professores da EJA/RS, espaço ofertado até o ano de 2008 às quartas-feiras. Ao construir essa narrativa histórica observamos que, nas legislações por nós visitadas, era tema recorrente a necessidade de um saber específico dos professores que trabalham com educação nesta modalidade¹ de ensino.

As diferentes práticas discursivas e os enunciados sobre os docentes em geral e, em especial, os discentes da Educação de Jovens e Adultos, se entrecruzam nos textos legais e constituem identidades e necessidades para a EJA.

No ano de 2003, é instituído no Estado do Rio Grande do Sul, pelas Diretrizes Político-Pedagógicas, o espaço destinado à formação em serviço para professores da EJA, de acordo com o Parecer CNE/EB 11/2000. Em legislações anteriores já havia

¹ Modalidade é diminutivo da palavra de origem latina *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida de dentro de uma forma própria de ser. Assim, ela tem um perfil próprio, uma feição especial dentro de um processo considerado como medida de referência (BRASIL, 2000, p. 28).

sido apontada por diversas vezes a necessidade desta formação além da específica de cada um dos professores. Estes documentos expressam/trazem em seus textos que a formação inicial² não dava conta das exigências da EJA e, que, portanto, o governo via-se na obrigação de complementá-la. Como exemplo dessa exigência, trazemos o Parecer 774/99, onde se lê:

A formação de magistério e a licenciatura não significam formação específica para a formação de jovens e adultos, uma vez que poucos são os cursos de nível médio e superior que oferecem uma formação integral, voltada para tais especificidades. Na prática, os professores que atuam nesta modalidade de ensino, quando muito, fazem cursos de curta duração (40 à 120 horas) centrados quase exclusivamente em técnicas de trabalho, com reduzida fundamentação teórica. (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p.8)

Neste sentido, o tempo destinado para a formação dos professores e proposto pelo governo gaúcho nas Diretrizes Político-Pedagógicas de 2003, seja continuada ou individual, seja em serviço ou coletiva, consta no art. 67, §II, que contempla o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes e, quando e onde couber, o disposto na Resolução CNE/CEB 03/97, estabelecendo assim o espaço destinado à formação em serviço, às quartas-feiras, no qual todas as escolas gaúchas que tivessem a modalidade EJA deveriam realizar sua formação em serviço, reunindo os professores num período de quatro (4) horas a fim de que pudessem construir seu saber por meio das trocas de experiências, da leitura de textos, da avaliação das aulas e de outros afazeres pedagógicos pertinentes a este espaço.

Eis que no ano de 2008, a EJA viveu um momento de desarticulação, pois segundo a Resolução 08/2008 da Secretaria Estadual de Educação, é recomendado a todas³ as escolas que trabalham com EJA que tenham aulas todos os dias passando os períodos de formação em serviço para os primeiros ou últimos períodos da noite. Essa situação gerou uma desmobilização deste espaço, pois não estavam presentes todos os professores em uma única noite, como acontecia anteriormente. Além disso, há o fato de que 40 minutos é pouco tempo para se fazer uma reunião. Mesmo diante da Resolução, algumas escolas seguiram realizando a formação de seus professores trimestralmente ou quinzenalmente, conforme suas necessidades e possibilidades, talvez numa postura de resistência à Secretaria Estadual de Educação do RS.

No ano de 2009, todas as escolas gaúchas receberam uma correspondência da Secretaria Estadual de Educação a respeito da confecção do calendário letivo de 2009 e que previa alguns dias destinados à formação de todos os professores, independente de que modalidade eles trabalhassem. Diz o texto:

“O calendário da escola deve prever espaço semanal para reuniões pedagógicas e sistemáticas dos professores, garantindo a discussão, a reflexão e momentos de estudos participativos, viabilizando assim a construção, o aperfeiçoamento e a execução coletiva da proposta pedagógica da escola. As reuniões pedagógicas terão caráter de formação continuada quando se constituírem em sessões de estudos, palestras, debates pedagógicos, estudos de caso, entre outros, desde

² Leia-se, a formação acadêmica durante os cursos de pedagogia ou licenciaturas.

³ Gostaríamos de marcar que para efeito de trabalho estamos analisando todas as escolas estaduais a Cidade de Pelotas/RS que trabalham com a EJA – Modalidade Ensino Médio. Portanto, embora o documento em questão tenha sido enviado pela Secretaria Estadual de Educação a todas Coordenadorias Regionais, sendo estas em número de 24, seria no mínimo leviano de nossa parte afirmar que o mesmo ocorre para todo o Estado, ficando desta forma aclarado nossa amostragem e a qual universo nos referimos.

que previamente planejadas pela escola e homologadas pela CRE. As pautas das reuniões pedagógicas devem ser enviadas para CRE. Em complementação a cada bimestre ou trimestre[...] O calendário 2009 prevê 04 (quatro) dias de jornadas pedagógicas, dois no primeiro semestre dias 26 e 27 de fevereiro e nos dias 23 e 24 de julho”. (5ª. COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO/SEC/RS 2009)

O tempo de formação em serviço produz questionamentos: qual a relevância desse espaço de formação em serviço? Como é/era utilizado esse tempo? Ele é entendido pelos docentes da EJA como necessário ou é uma imposição das DPP/2003⁴? Nessa direção ainda cabe perguntar: é produzido um saber específico da EJA? Mas o que é um saber, ou melhor, como pode ser entendido o saber docente? Em nosso próximo artigo trataremos dessas questões relativas ao espaço de formação, à sua utilização e ao entendimento desse espaço através das “falas” dos professores. Nesse artigo, enfatizamos as duas últimas questões.

Ao analisarmos em nosso primeiro movimento desta pesquisa as condições que permitiram o surgimento da EJA, nos deparamos com a problemática dos não-saberes construídos para a modalidade e com a conseqüente criação no Rio Grande do Sul de um espaço destinado à formação em serviço para a EJA, percebendo algumas evidências que indicam a possibilidade de que exista um saber próprio deste local e, desta forma, um saber próprio da EJA. Isso nos motivou a pesquisar, primeiramente, o que é entendido como saber em diferentes perspectivas, pois acreditamos que apenas uma ou duas visões sobre esta temática tão explorada não fossem dar conta de nossa inquietação.

Destacaremos na próxima seção alguns entendimentos sobre saberes docentes e como eles são produzidos, considerando as compreensões de autores que são referências no campo. Para isso, fizemos um mapeamento da literatura onde nos deparamos com alguns pesquisadores do cenário da educação (Tardif, Zeichner, Schön, Freire, Maldaner). Ao longo do texto, explicitaremos a condição do profissional da educação, posto que os saberes indicam uma formação específica e delimitam um campo profissional especializado para a Educação de Jovens e Adultos.

Num segundo movimento deste trabalho acreditamos ser necessário entender a profissionalização dos professores, considerando a aproximação do professor de EJA de seu modo/maneira de se relacionar com a construção de seu saber e, portanto, dos potentes conceitos propostos por Garcia, Hypólito e Vieira. Desta forma, fizemos uma análise dos estudos dos referido autores.

Finalmente, nas dobras dos saberes, não-saberes, silêncios e enunciados, buscamos a potência de uma noção de teoria e prática. Pensamos que um olhar sobre a conversa de Deleuze e Foucault (1999)⁵ nos sirva para compreender este espaço de formação em serviço e a construção de um saber coletivo próprio da EJA.

⁴ Consonante com a sugestão do Parecer do CNE/EB 11/2000 e que se legitimou como tempo, não necessariamente de formação.

⁵ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 22ª edição, 1999. É importante aqui mostrarmos que sabemos que o livro é de autoria de Michel Foucault, mas no capítulo intitulado Os Intelectuais e o Poder, o qual fazemos referência, diz respeito a uma possível conversa entre este dois pensadores, portanto, olhamos como sendo uma conversa e assim nos referimos no texto.

DESENHOS DE SABERES

A palavra professor nos remete a uma série de imagens, pois ela marca as ações de um determinado grupo de profissionais, como nos dizem Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p.3), que embora heterogêneo, tem uma característica bastante marcada: “**dedicar-se ao ensino**”. (grifo nosso)

Por esse motivo, no dizer de Cunha (2007, p. 6) o saber profissional guia a atividade docente e “coloca-se na multiplicidade do trabalho dos profissionais que atuam em várias situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, dando movimentos a metodologias, conhecimentos e situações”. Essa ideia é aportada e complementada no pensamento de Tardif (2000, p. 13) para o qual os professores “são profissionais que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”. Isto nos permite pensar que cada professor não constitui seus saberes apenas com os estudos e as propostas técnicas apresentadas nos cursos de licenciatura, mas que este saber é criado desde o primeiro instante em que a criança é inserida dentro de uma escola, tendo, portanto, a possibilidade desta vir a tornar-se professor ou não.

Há uma inversão presente nas contribuições de Tardif sobre a problemática do saber docente. Nesse âmbito, o autor se detém em pesquisar o fazer e o saber docentes a partir da prática em oposição às tradicionais respostas acadêmicas do porque é/ou deve ser desta ou daquela maneira. Nesta inversão, há uma proposta de uma “epistemologia da prática”, um movimento de pesquisa oposto ao acadêmico, que inclui nas análises componentes poucos destacados. Assim, em seu trabalho, são construídas algumas categorizações para os saberes docentes e o que eles encerram. Dentre elas, destacaremos os *saberes da formação*⁶, que são exteriores aos professores.

Outra categoria descrita por Tardif (2000, p. 11) diz respeito *aos saberes da experiência* que são também saberes temporais, construídos na individualidade ou em grupo. Esses saberes são fundamentais para os professores, pois advém da prática docente e/ou das rotinas e encontros na escola, realidade que promove a supremacia da prática.

Em seus estudos, Tardif desmembra os saberes da formação em saberes disciplinares e curriculares. Contudo, para efeito de nossa análise, nos interessa trabalhar com o confronto/relação entre os saberes da academia, os saberes governamentais e os saberes da experiência e da escola, pois investigamos a constituição de um saber específico para os professores da EJA em serviço, sendo tais saberes concretizados por meio dos pareceres e diretrizes analisados. Em nosso estudo parece ser relevante e pertinente o conceito de epistemologia da prática profissional para fazer o que o autor enuncia como: “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10)

Em Tardif (2000, p. 6 e 7) tentamos perceber o que o autor entende por epistemologia da prática

“A definição que lhes propomos não é uma definição de palavras ou de coisas, mas uma definição de pesquisa, isto é, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos. Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu

⁶ Saberes da Formação são aqueles profissionais, curriculares e disciplinares construídos durante os cursos de graduação (TARDIF, 1996).

espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Sublinhemos, como mostraremos adiante, que esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais (Tardif, Lahaye e Lessard, 1991; Tardif e Lessard, 1999). 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 a 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, 2000, ps. 6 e 7)

A reflexão crítica sobre a prática também é uma terminologia que aparece na obra de Paulo Freire, um dos ícones e precursores do trabalho com jovens e adultos. Nos trabalhos deste autor, no entanto, a reflexão ganha alguns pontos distintos e relevantes, próprios do entendimento de cultura e sua valorização por ele engendrada. A reflexão crítica sobre a prática ganha contornos de cientificidade necessária para passar de um pensar ingênuo para um pensar epistemológico, cientificidade entendida não como um estatuto de saber mais qualificado, mas como um saber metódico, rigoroso: “o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz, é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”. (FREIRE 1996, p.22).

E, para, além disso, a cultura tem uma forte presença, não como espaço de troca, mas como espaço de reconhecimento, de assunção:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 23 e 24)

Arriscadamente, podemos dizer que o professor-reflexivo em Freire é alguém que analisa rigorosamente a sua prática através de um pensar epistemológico que não dispensa a emotividade, uma vez que

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996, p. 26).

Outro pensador sobre a crítica reflexiva e que traz a contribuição à cultura em seu trabalho é Zeichner (1993, 1995, 1998), autor que enfatiza os saberes docentes e sua relação com a prática de maneira distinta de Tardif e mais próxima de Freire. Segundo ele, a construção da identidade do professor se dá pela tomada deste como um profissional reflexivo, aquele que pensa sua prática no coletivo, pois a prática reflexiva

deve ser considerada como uma prática eminentemente social, ou seja, só é passível de ser compreendida como uma ação compartilhada coletivamente.

De encontro à 'epistemologia da prática' Zeichner enfatiza que ao se dar um estatuto diferenciado à prática e às intenções subjetivas dos professores, corre-se o risco de promover uma reflexão incompleta, longe das necessidades da escola, sendo esta uma maneira desconectada de produção dos saberes, deixando em segundo plano o “conjunto de significados complexos que atravessam a educação escolarizada e que estão situados para além deste quadro de referência” (Aquino e Mussi, 2001, p. 9). É neste sentido que o termo professor reflexivo presente tanto na obra de Schön, quanto na obra de Zeichner, não podem ser tomados como similares, embora inegavelmente partam do pressuposto de que é importante para o professor pensar sobre sua prática. No entanto em Zeichner, a noção de professor reflexivo vincula-se mais ao social e menos ao cognitivo. Percebe-se que a autoridade individual do profissional proposta por Schön pode ser reducionista na perspectiva de Zeichner, porque ela encerraria este ato à prática imediata, deixando de fora desta análise as situações sociais e políticas que atravessam os fazeres do ensino.

O conceito de professor reflexivo expresso na obra de Schön é referência para os estudos de Maldaner (2000), que nos interessam particularmente por serem produzidos dentro do campo da educação em química, onde se destaca a formação inicial e continuada dos professores explicitamente colocada pelo autor como referenciada na obra de Schön.

Em seu trabalho de pesquisa, Maldaner levanta algumas questões importantes, como: o ser professor constituído na relação professor/aluno/futuro professor; o ser professor constituído na cultura que diz que há alguém capaz de ensinar algo a outro alguém e a formação universitária que fragmenta a linguagem científica e a pedagógica. Destacamos ainda alguns saberes pertinentes ao professor que têm origem na convivência professor-aluno na qual se aprende como é o comportamento de um professor, ou origem do conhecimento teórico, que diz o como deve ser um professor, ou, ainda, na vida em sociedade, onde se aprende como deveria ser um professor e, mais tarde, ao longo da trajetória onde se entende o que é estar um professor.

Colocamos em evidência também a ideia de professor-pesquisador, em Maldaner (2000, p. 30), constituído, segundo ele,

na formação inicial e continuada do professor, dando capacidade de reflexão a respeito de sua prática de forma crítica, de ver sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia-a-dia nas aulas. É o professor que explicita suas teorias tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada indivíduo. (MALDANER 2000, p. 30)

Entende-se, portanto, um pensamento bastante distinto sobre reflexão na escola e que, para efeitos do nosso estudo, traz em comum a importância de se construir o saber próximo da prática, seja para a perspectiva de Tardif e seus saberes da formação e da experiência, seja para Zeichner e sua ideia de professor reflexivo ligada à construção coletiva como uma possibilidade de cunho social e político, seja para Maldaner, que, na esteira de Schön, entende professor reflexivo num olhar que busca sua continuidade de estudos, seja na obra de Freire e o entendimento de reflexão crítica sobre a prática, conceito que abarca características de cientificidade, que ajuda a passar de um

pensamento ingênuo para epistemológico, bem como traz ao cenário educacional a potência do sentimento e das emoções.

Esses e outros desenhos são possíveis de serem observados se olharmos atentamente para o cenário brasileiro e mundial da educação que nos sinaliza para outras/mesmas identidades e com elas outros/mesmos saberes dos professores, oriundos das mais diversas categorizações, pesquisadores e perspectivas teóricas. Há também influência das teorias pós-críticas, com seus estudos de gênero e sexualidade, da teoria feminista, da teoria queer, da teoria étnica entre outras que se manifestam quando tentamos rascunhar os entendimentos do quanto o saber constitui identidades e formas de entender a profissão. No caso da EJA/RS, dado que há/houve um espaço para se constituir saber/identidade/profissionalismo em serviço, perspectiva da prática presente em todos os autores estudados, faz-se importante entender como se constitui a identidade e o saber do professor da EJA. Para tanto, precisamos entender o que chamamos de profissão docente.

RECORTES SOBRE PROFISSIONALISMO E IDENTIDADE DOCENTE.

O entendimento de profissionalismo docente pode nos auxiliar a perceber a movimentação das ideias de saberes docentes. Sendo assim, apresentamos aqui algumas destas ideias para que se possa identificar/aproximar dessas concepções os grupos de professores da EJA que atuam nas diferentes escolas partícipes de nossa investigação e que mobilizam seus saberes conforme o tipo de profissionalismo a que se aproximam.

Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005), o entendimento da identidade profissional de um professor é atribuído pelas diferentes posturas que ele assume frente aos atravessamentos produzidos pelos discursos e agentes sociais em seu contexto concreto laboral. Estes autores lembram ainda que o discurso é o local em que aparecem as representações que dão movimento à imagem e aos saberes docentes, dizendo como agir ou como não agir, como vestir ou como não vestir, o que trabalhar ou o que não trabalhar, determinando, desta forma, a constituição do que é entendido por um profissional professor.

O que se coloca como objeto de disputas

são as competições em torno das diferentes concepções de identidade, profissionalismo e profissionalização. Coloca-se em jogo o controle sobre os professores, sobre seus processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação. (GARCIA E COLS. 2005, p. 49)

Trabalhos acadêmicos têm almejado, de inúmeras formas, dar conta do tema profissionalismo docente. Tentaremos de maneira singular e não exaustiva, baseados do trabalho de Garcia, Hypólito e Vieira (2005), dar outra visibilidade a essa discussão que se torna importante para que se percebam as relações entre o profissionalismo e os saberes que competem aos profissionais da educação e, em nosso caso, os saberes que são oriundos dos profissionais professores da Educação de Jovens e Adultos.

O primeiro tipo de profissionalismo que Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 50) abordam diz respeito ao *Profissionalismo Clássico*, que objetiva atingir o status das profissões altamente valorizadas, como médicos, advogados e outros, o que significa obter reconhecimento da sociedade e estar bem colocado junto a “classificação das profissões” a qual segue um padrão hierárquico mesmo não sendo esta uma prática/atos enunciados/verbalizados, ou estando representada graficamente por uma lista/mapa classificatórios. Ainda assim, essa escala é legitimada na sociedade, tornando-se, desta

forma, um objeto de desejo dos vestibulandos, por exemplo, como uma possível forma de ascensão social.

De acordo com os autores, a expectativa de status social elevado nas profissões socialmente reconhecidas tem alguns pontos de contato com o estatuto dado aos conhecimentos especializados, aportados em certezas científicas, o que nos remete à ideia de ciência como detentora das verdades, ou melhor, de verdades que importam – masculinas - reguladoras da sociedade e dos aspectos éticos-profissionais. No caso dos professores da EJA que têm seu trabalho na relação professor/cientista (químicos, físicos, biólogos), onde se evidenciam outros discursos sobre o saber docente e o saber científico que são perpassados pelos enunciados da supremacia de um saber frente a outro, os dilemas da profissionalização se acentuam. No caso das licenciaturas nas ciências ditas exatas, é importante perceber que essa formação é realizada por pesquisadores da área específica, responsáveis pelo conhecimento químico, físico, biológico etc., próximos aos laboratórios, distantes do universo escolar. Neste cenário, os professores são desautorizados “a escolher/optar por quais saberes lhes serão úteis, apenas agem como meros transmissores ou técnicos instrumentados pelas unidades formadoras, sendo responsáveis pela manutenção de uma cultura de aprendizagem” (Loguercio 2003, p.4) instituída, fixa e normativa, que não possibilita outro saber que legitime uma cultura paralela àquela criada pelo *status quo* e que por essas e outras artimanhas, se mantém/se fixa num lugar de poder.

Outro tipo de profissionalismo que aparece em Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 50) é o *Profissionalismo como Trabalho Flexível*, em que se abre espaço para o diálogo na escola, momento em que a comunidade opina, em que se constroem soluções criativas, em que diferentes saberes se encontram, legitimando aqueles que derem conta das necessidades do local. Embora tenha de ser levada em conta a possibilidade de um fortalecimento dessas comunidades que redefine os “aspectos técnicos de trabalho docente conforme as culturas de colaboração e comunidades profissionais solidárias”, essa perspectiva tem a intenção de diálogo. No entanto, os autores sugerem que um dos problemas encontrados neste tipo de profissionalismo é a possível colonização e controle efetuado pelas burocracias educacionais, fazendo destas práticas objetos de imobilidade dos professores devido às suas imposições juntos ao trabalho destes profissionais.

Outra perspectiva, também apontada por Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 51) em seu artigo é a noção de *Profissionalismo como Trabalho Prático* que nos fala do professor reflexivo como um sujeito que revisita suas ações a partir do pensar a sua prática, dando a ideia de um profissional prático que acresce seu conhecimento a partir do refazer. Esta noção de profissional vai ao encontro da ideia de saberes ligados à construção social proposta por Zeichner, contribuindo para o questionamento do conhecimento acadêmico versus a experiência, proporcionando uma “conexão entre as práticas docentes às agendas sociais de emancipação e igualdade, permitindo a reflexão prática uma reflexão social e crítica, bem como pessoal e local”(GARCIA E COLS., 2005, p. 51).

Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 51) sinalizam para a atenção que se há de ter quando esta prática fica “reduzida a uma visão romântica e individualizada podendo conduzir a resultados preocupantes”, pois nem todas as práticas produzidas pelos professores são válidas e corre-se o risco da supremacia da prática em detrimento de outros saberes .

Outras categorias profissionais aparecem nos estudos de Garcia, Hypólito e Vieira (2005), mas enfatizaremos aqui aquelas diretamente relacionadas à nossa pesquisa, trazendo, por fim, o *Profissionalismo como Trabalho Complexo*, concepção

que tem mudado as características do trabalho docente. Os autores dizem, em sua análise, que, com o passar dos anos, ocorreram mudanças e que essas não foram tão insignificantes assim. Se observarmos cronologicamente, está ocorrendo uma complexificação do trabalho docente, pois, do século XIX aos dias atuais, as atividades profissionais, antes centradas na instrução e controle dos estudantes, passaram por um processo de personificação de profissionais extremamente intelectualizados e, *a posteriori*, assumiram a função de corpo altamente formado em teorias e práticas educacionais, sociológicas, psicológicas, métodos de aprendizagem e tantas outras tecnologias que compõem o discurso do novo fazer docente que, após esse período, assume especificidades, tornando cada vez mais complexa e mais encerrada/individualizada a atividade docente.

O que Garcia, Hypólito e Vieira (2005, ps. 53-54) nos dizem em seu artigo é que dentro desta complexificação do trabalho docente tem-se complexificado algumas atividades, relativas ao fazer, em detrimento de outras relativas ao pensar a escola enquanto práticas políticas e sociais do trabalho. O pensar o currículo, os objetivos do educar/ensinar/aprender têm se tornado bem menos complexos que o fazer, classificar, empregar tecnologias sem ao menos pensar-se sobre quais motivos e com que objetivos faz-se este movimento. Observa-se este fato como uma possível ruptura do duo Teoria e Prática, onde a prática é valorizada e a teoria apenas aplicada, sem que haja discussão, sem que ocorra o pensar a teoria, ou seja, propõe-se ao professor apenas a atividade de executor, dentro de um sistema escolar muito bem estruturado, com livros didáticos e currículos prontos, em um sistema social configurado, entre outros, por um alto índice de estresse e adoecimento, baixos salários e massificação da profissão de professor. Tudo isso, tem como consequência o afastamento da característica intelectual da docência.

Dentro deste cenário surge uma alternativa, um *profissionalismo pós-moderno*, que Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54) sinalizam como sendo um “aumento das oportunidades e responsabilidades para exercer um julgamento discricionário sobre os temas de ensino, currículo e cuidados que afetam o alunado, engajamento com propósitos sociais e morais e com os valores do que ensinar”, ou seja, tenta-se fazer com que a complexidade do trabalho docente não exclua o processo de pensar a educação dentro da escola, envolvendo os professores que são “a ponta”, aqueles que estão dentro da sala de aula e que, portanto, têm uma prática que os autoriza a pensar a escola como um todo.

Propõe-se, então, um profissionalismo que seja uma forma de melhoria dos profissionais, melhoria da qualidade social do ensino. Segundo Hypólito (1999, p. 98-99) “essa proposta marca a necessidade de uma profissionalização que traga consigo senso político dando possibilidades de (re) estruturas curriculares, advindos de uma interação entre sociedade e profissional docente”.

Esses modelos aqui apresentados de profissionalismo não encerram a discussão sobre profissional docente, não obstante sejam suficientes para marcar algumas identidades dos profissionais da educação e sua relação com a constituição de seus saberes, possibilitando desta forma uma outra compreensão sobre elas.

E AFINAL, EXISTE UM SABER PRÓPRIO DA EJA?

Um dos primeiros movimentos da nossa pesquisa sobre a EJA/RS foi realizar uma análise documental das Diretrizes, Pareceres e Legislações sobre a Educação de Jovens e Adultos (Soares e Loguercio, 2009) e suas condições de emergência. Esse artigo evidencia os resultados do primeiro movimento, enfatiza o espaço de formação em serviço e a possibilidade de constituir um saber e um profissional da EJA. No presente

artigo, buscamos compreender na literatura acadêmica o que se fala sobre *saber e profissional docente* a fim de construir uma ferramenta de análise que seja potente para investigar o espaço de formação em serviço que há/houve na EJA/RS.

A fonte secundária de análise e levantamento de dados aqui evidenciada na busca de artigos sobre o espaço de formação da EJA e sobre o saber produzido nesse lugar mostrou o silêncio, que pode ser interpretado de muitas maneiras desde uma soberania acadêmica que nega um saber produzido em *locus* e portanto não o legitima em periódicos científicos, passando por uma condição regional deste espaço de formação, o que não teria visibilidade nas revistas nacionais, e até mesmo, a possibilidade deste espaço produzir, no lugar de um saber, um não-saber, uma agonística.

Na análise dessas fontes do silêncio sobre a EJA e seus possíveis saberes, encontramos uma riqueza de teorias e uma proliferação de debates sobre o saber docente e as tensões teórico-práticas. Vimos que a epistemologia de Tardif parece se aproximar mais de uma forma de estudar os saberes dos professores e colocá-los em categorias para fins acadêmicos do que os saberes da prática. Já em Zeichner podemos observar a crítica reflexiva como construção da cultura do trabalho dos docentes. Por sua vez, em Freire, o professor-reflexivo é alguém que analisa rigorosamente sua prática, através de um pensar epistemológico não dispensando a emotividade, caracterizando a curiosidade a epistemologia do sujeito.

As posições e tensões sobre o saber estão constituídas junto aos entendimentos de profissão docente e dos saberes necessários para uma ou outra forma de entender a profissão. Esse entendimento se faz em arenas de lutas por validação de saberes, compondo um campo onde muito se pode investigar e transitar. De tudo, nos fica uma potência, potência de espaço conquistado pelos vazios dos saberes acadêmicos, como mostramos em outro artigo (Soares, Loguercio 2009, no prelo), potência presente num outro olhar, emprestado da filosofia de autores ainda não explorados nesse texto, que ora apenas trazemos poucas linhas, ora nos serviu de referência para olhar a EJA como um todo e que nos servirão para ouvir o próximo movimento da pesquisa, qual seja, as vozes sobre saber e espaço dos professores que o ocupam e que não localizamos quando fizemos o estado da arte em nossa pesquisa. Falamos de Foucault, desse olhar do exterior, exterior da ciência e da educação em ciências, mas que cada vez ocupa mais espaço neste universo e nos empresta suas estratégias de pesquisa, análise e teorias.

Foucault, discutindo sobre a relação indissociável entre teoria e prática nos diz que

[...] estamos vivendo de maneira nova as relações teoria e prática. Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, às vezes o contrário, como se a prática devesse inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em outro.[...] a relação existente nunca é de semelhança[...] Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar este muro. (FOUCAULT, 1999, p. 69)

É com essa perspectiva que pretendemos ampliar as perguntas sobre a EJA, seus docentes, seus saberes e seus poderes. Saberes e poderes que estavam sendo constituídos *in locuo*, nos espaços de formação em serviço, nos embates de teoria e prática realizado pelos professores e que podem ser os promotores de mudanças metodológicas, dos efeitos percebidos na EJA e das identidades assumidas por seus professores, constituindo assim o que chamamos de **Saber da EJA**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio; MUSSI, Mônica. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2001.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO . Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000**. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CUNHA, Emmanuel. Os saberes docentes ou saberes os professores. **Revista Cocar**, Belém, Pará, v.1, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 22^a edição, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e terra**.1996.

GARCIA, Manuela; HYPÓLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 45-56, jan/abr. 2005.

HYPÓLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério. **Campinas: Papyrus**, p. 81-100, 1999.

LOGUERCIO, Rochele. Didática e ensino de ciências: teorias educacionais e formação de professores. **Área de Educação Química/UFRGS**. Porto Alegre, 2009. No Prelo

_____. **Grupos nos Limiares do Saber: casos da Educação em Bioquímica**. Tese de doutoramento – UFRGS – 2004.

LOGUERCIO, Rochele; DEL PINO, José Claudio. Os discursos produtores da identidade docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n.1, p. 17-26, 2003. L

MALDANER, Otávio Aloisio. A formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador. **Ed. UNIJUÍ**. Ijuí, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n.73, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> . Acesso em: 13 maio 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XIII, n. 13, p.5-24, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos Pedagógicos da EJA – Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS**. Porto Alegre, Abril de 2000.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Político-Pedagógicas: ressignificando a Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: DEJA/DP/SE, 2003 – 2006.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria 08/2008**. Versa sobre os espaços destinados a formação em serviço. Porto Alegre, Fevereiro de 2008.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 774/99 e Resolução 250/99**. Dispõem sobre a Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de ensino. Porto Alegre, 10 de novembro de 1999.

- _____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 750/05**. Manifesta-se sobre a certificação da Educação de Jovens e Adultos antes do término do período letivo. Porto Alegre, 19 de outubro de 2005.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. Os professores e a sua formação, Lisboa, **Dom Quixote**, 1995.
- SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, **Artmed**, 2000.
- SOARES, Alessandro Cury; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. Educação de Jovens e Adultos: perspectivas históricas, reformas e mudanças. **Área de Educação Química/UFRGS**, 2009. No Prelo.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Da rio; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: **Mercado das Letras**, 1998. p. 207-236.
- _____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: **Nova Enciclopédia**, 1995. p. 115-138.
- _____. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: **Educa**, 1993.