

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA
ESTUDOS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**A ARQUITETURA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

**PORTO ALEGRE
2010**

ALESSANDRO CURY SOARES

**A ARQUITETURA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Departamento de Bioquímica Instituto de Ciências Básicas da Saúde - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientador: Profa. Dra. Rochele de Quadros Loguercio

**PORTO ALEGRE
2010**

Alessandro Cury Soares

**A ARQUITETURA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, 13 de Abril de 2010

Profª. Drª. Nadia Geisa de Souza
Coordenadora do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Rochele de Quadros Loguercio
Universidade Federal da Bahia
Orientador

Profª. Drª. Nádia Geisa de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Relatora

Profª. Drª. Maira Ferreira
Universidade Federal de Pelotas

Profª. Drª. Maria Inês Petrucci da Rosa
Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

Esta pesquisa desenvolve uma análise da formação da criação da EJA, bem como das condições de possibilidade para a existência de um espaço de formação em serviço capaz de dar conta de um saber deslocado, não produzido na academia, mas na escola e com seus atores. Que passamos a chamar – SABER DA EJA.

A proposta desta análise é a busca de condições históricas, bibliográficas e empíricas para emergência desses grupos de formação em serviço, bem como um entendimento de como essa formação se deu dentro das escolas e das estratégias usadas para operacioná-las. Parte-se de uma análise qualitativa que se aproxima de alguns instrumentos de investigação, inspirada nos entendimentos de alguns conceitos de dois pensadores sociais: Thomaz Popkewitz - e as reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos, e Michel Foucault - e sua arqueologia.

Procuramos, nesta pesquisa, perceber como é entendido o saber na Educação de jovens e Adultos, primeiramente através da análise dos textos legais que apontam para a criação da EJA e, com isso, para a existência/necessidade de um saber próprio desta modalidade de educação. Percebemos que esse saber não é nominado/definido nos textos legais, mas tomado como mister aos que trabalham nessa modalidade de educação. O que nos conduziu a buscar nos estudos feitos por alguns pesquisadores como Tardif, Freire, Maldaner, Schön, Zeichner o que é entendido por saber docente aproximando o mesmo do processo de profissionalização docente, proporcionando-nos condições de explicitar nosso entendimento sobre o saber da EJA. Após realizarmos estes dois primeiros movimentos, realizamos um terceiro, aplicando um questionário aos professores da EJA, para que se tornassem visíveis suas “falas” a respeito da EJA e, principalmente, suas positivities em termos de produção do saber.

Enfim, procurou-se perceber a emergência histórica, a produção de saberes destes grupos de professores da cidade de Pelotas/RS as formas de legitimação e os possíveis processos de construção deste saber.

ABSTRACT

This research develops an analysis about the EJA creation's, as well as the possibilities for the existence of a training space capable of handle a dislocated knowledge, not academic, but produced in school with its students, named as Adult Education Knowledge.

The proposition of this analysis is to search for historical, bibliographic and empirical conditions for the emergence of these groups for in-service training, also as an understanding of how such training took place within schools and the strategies used to operate them. It starts with a qualitative analysis of research, inspired by the studies of two social thinkers which are Thomaz Popkewitz and the educational reforms in the United States of America, and Michel Foucault and his archeology.

We sought in this research, see how knowledge is understood in Youth and Adults, primarily through the analysis of legal texts that aim at the creation of Adult and thus for the existence / need for a personal knowledge of this type of education . We realize that this knowledge is not named / defined in legislation, but taken as a mister to working in this type of education. What led us to pursue the studies made by some researchers as Tardif, Freire, Maldaner, Schön, Zeichner what is meant by approaching the teacher know that the process of professionalization, which gave us conditions to explain our understanding of the knowledge of EJA. After conducting the first two movements, we conducted a third, using a questionnaire to teachers of adult education, to become apparent about their lines of Adult and especially its positive aspects in terms of knowledge production.

Finally, we sought to understand the historical origins, the production of knowledge of these groups of teachers in the city of Pelotas / RS, the legitimation processes and the possible construction methods of this knowledge.

LISTA DE SIGLAS

ENPEC – Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de Ciências.

ENEQ – Encontro Nacional de Ensino de Química.

EDEQ – Encontro de Debates sobre o Ensino de Química.

CPP – Cadernos de Políticas Pedagógicas.

DPP – Diretrizes Político Pedagógicas.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

CEED – Conselho Estadual de Educação.

RS – Rio Grande do Sul

5ª. CRE – Coordenadoria regional de Educação.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, pois sempre acreditaram na educação como parte de um processo de possibilidades, eis-me aqui.

À Profa. Rochele Loguercio, minha orientadora, pois você sempre acredita e permite meus voos.

À amiga Cheli, pelos muitos risos, por uma vida fantástica, por momentos únicos, por choros, por tudo que vivemos, obrigado, te amo!

Ao meu grupo de pesquisa que sempre é mais do que importante para construção de nosso conhecimento.

Aos meus bebês (sim, para quem não sabe, tenho quatro), que me aquecem no inverno e dão alegrias nas quatro estações do ano.

A meu avô, que mesmo tendo pouco, ou quase nada estudado, sempre nos incentivou, obrigado, de ti ficam os anos de convívio e os muitos ensinamentos.

Ao amigo, Prof. e primeiro incentivador Verno Kruger.

À Cléia, por todas as vezes em que ela me salvou.

À Profa. Maira Ferreira por todo carinho e auxílio na confecção deste trabalho.

À Paula Nunes e Shirley Martim, colegas, amigas, pessoas que fizeram do mestrado algo a mais.

Aos colegas de AEQ, pois nesta área se aprende para além da pesquisa, se aprende a ser gente melhor.

Ao Prof. José Cláudio Del Pino, o criador de um espaço como a AEQ, que nos incentiva e nos ensina todos os dias, obrigado chefe, como diria Tom Jobim “que bom se todos fossem iguais a você.”

SUMÁRIO

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE SIGLAS	V
APRESENTAÇÃO	IX
INTRODUÇÃO	
CONTEXTUALIZANDO ESSE TRABALHO – A VISTA DO TODO	10
METODOLOGIA	
COMO SE CONSTITUIU ESSE TRABALHO...	13
OS INSTRUMENTOS POR NÓS UTILIZADOS	
PRIMEIRO MOVIMENTO	15
SEGUNDO MOVIMENTO	15
TERCEIRO MOVIMENTO	16
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, REFORMAS E MUDANÇAS	18
INTRODUÇÃO	20
ALGUNS TERMOS DA TEORIA QUE AUXILIAM NO ENTENDIMENTO DAS ANÁLISES	21
A HISTÓRIA QUE SE CONTA	23
E A EJA SE FAZ HISTÓRIA	27
EJA: PERSPECTIVA REGIONAL E LOCAL	30
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PASSADOS E OS POSSÍVEIS NA EJA	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
CAPÍTULO II	
SABERES DOCENTES: RASCUNHOS E DESENHOS	38
RASCUNHOS	40
DESENHOS DE SABERES	43

RECORTES SOBRE PROFISSIONALISMO E IDENTIDADE DOCENTE	47
E AFINAL, EXISTE UM SABER PRÓPRIO DA EJA?	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
<i>CAPÍTULO III</i>	
O ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PRESENTE NO DITO DOS PROFESSORES DA EJA/PELOTAS	55
INTRODUÇÃO	56
METODOLOGIA	59
CARACTERIZAÇÃO DA EJA	59
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	65
O TEMPO DESTINADO À FORMAÇÃO EM SERVIÇO	67
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRABALHO	79
BIBLIOGRAFIA USADA NA OBRA	81
APÊNDICE 1	85 - 92

APRESENTAÇÃO

O texto da dissertação está organizado numa estrutura composta de uma introdução ao contexto de produção da mesma, seguida por uma breve apresentação das principais referências teóricas e pelos três artigos produzidos e já submetidos às revistas das diferentes áreas que a pesquisa contempla.

Retoma-se, num breve fechamento, as discussões suscitadas pelos três artigos desenvolvidos. Segue-se, enfim, um apêndice, contendo o questionário que serviu de instrumento para coleta de dados dessa pesquisa e encerra-se com a compilação de todas as referências bibliográficas que compõem o trabalho.

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZANDO ESSE TRABALHO – A VISTA DO TODO

A pesquisa de mestrado que desenvolvemos pretende perceber a possibilidade de existir um saber próprio da Educação de Jovens e Adultos. Esta percepção irá ocorrer posterior a análise das “falas” destes sujeitos/professores, componentes desta modalidade de educação que são interpelados pelos enunciados que compõem o discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos e a produção de saberes.

Dizemos ser este um saber próprio desta modalidade, pois acreditamos que este saber surja/crie-se nos espaços de formação em serviço, dentro das escolas, num movimento contrário/oposto ao que foi normalizado, ou seja, não estamos indo à academia na busca de soluções para os problemas da escola, mas pretendemos usar dos recursos oferecidos também pela academia, para buscar na escola soluções/alternativas para os problemas dela, emergindo um saber próprio de uma modalidade de educação – a Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, realizamos três movimentos que criam os artigos componentes de nossa pesquisa. O primeiro movimento, que corresponde ao primeiro capítulo, diz respeito ao uso de ferramentas de análise numa perspectiva foucaultiana relativamente à noção de discurso dos textos legais emitidos pela União e pelo Estado do Rio Grande do Sul, que sinalizam para o surgimento da Educação de Jovens e Adultos e trazem enunciações que indicam a necessidade de um espaço de formação em serviço para aqueles os profissionais dessa modalidade de educação. Como não se faz menção ao entendimento sobre saberes docentes nos textos legais, tivemos como objetivo pontuar essa construção conceitual em nosso segundo movimento, que corresponde ao segundo capítulo, realizamos, então, um levantamento bibliográfico dos diversos entendimentos do que são saberes docentes, já definidos por diversos pesquisadores do cenário nacional e internacional; apontamos alguns destes entendimentos, aproximamos os mesmos entendimentos, das concepções sobre profissionalização docente e expressamos nossa compreensão sobre saberes docentes e qual a possibilidade da existência de um saber próprio da EJA.

O primeiro e o segundo artigos auxiliaram como potentes ferramentas de análise no terceiro movimento. O terceiro movimento, constituinte do terceiro artigo, marca a análise das falas/respostas dos professores a respeito da constituição da educação de jovens a adultos e do entendimento dos mesmos sobre o espaço de formação em serviço, onde buscamos analisar/evidenciar o que os sujeitos constituintes da EJA pensam, falam, entendem, percebem deste espaço de formação, de sua utilidade, de sua legalidade, da possibilidade de mudanças em seus saberes.

Desta maneira, tentamos guiar este trabalho que aqui apresentamos, finalizando com algumas considerações a respeito do todo, não fechando a pesquisa, apenas deixando a mesma para que ela sirva como instrumento, assim como tantas outras que favoreceram a este trabalho.

METODOLOGIA

COMO SE CONSTITUIU ESSE TRABALHO...

Falar da constituição de uma pesquisa é um trabalho muito difícil, pois por vezes alguns passos desse processo são esquecidos, ou ainda, contamos somente o que deu certo em nossa pesquisa, sendo assim, tentaremos aqui relatar os passos que percorremos para realizar essa dissertação, lembrando, é claro de contar o que deu e o que não deu certo.

O trabalho aqui desenvolvido se inclui na modalidade de pesquisa qualitativa¹, ou seja, bebe na fonte da pesquisa antropológica, onde nos apropriamos dos métodos de investigação (análise de discurso dos textos legais, revisão bibliografia do entendimento de saber docente e análise de discurso dos ditos dos professores) por eles utilizados para elencar nossos dados buscando uma triangulação, ou seja, combinamos diversos métodos para tratar de nosso problema de pesquisa. Conforme (Flick, 2007, p. 362) “a triangulação foi conceitualizada como uma estratégia para a validação de resultados obtidos em métodos individuais”. A triangulação nos ajuda a legitimar os dados obtidos, ampliando nossa percepção e coerência no cruzamento dos mesmos, fundamentando ainda mais os mesmos, uma estratégia que pode validar os dados e procedimentos metodológicos.

A pesquisa contou com três instrumentos: Análise dos textos legais – documentos nacionais e regionais, levantamento bibliográfico e questionário aberto com os professores das escolas participantes da pesquisa, estes instrumentos servem como instrumentos para que se faça a triangulação de nossos dados, ou seja, para que possamos entrecruzar as informações e para e isso proponha um tipo de legitimação a estes dados. Estes instrumentos serão comentados posteriormente.

Acreditamos que seja importante situar onde ocorreu a pesquisa, que foi desenvolvida na cidade de Pelotas/RS em três escolas estaduais que têm educação de jovens e adultos, modalidade Ensino Médio. A instituição da EJA pela primeira vez ocorreu no município de Pelotas no Estado do Rio Grande do Sul. O fato da EJA ter sido implementada primeiramente neste município foi decisivo para nos conduziu a eleger este município a ser sujeito de nossa pesquisa. Neste local criou-se a primeira escola a realizar a formação em serviço com os professores da EJA e, talvez, dela tenham emanado alguns estudos sobre formação em serviço. Por que Ensino Médio? Porque trabalhamos com educação em química, e esta disciplina só é oferecida no

¹ Segundo Dezin e Licon (2006, ps. 15 e 16) a pesquisa qualitativa nasce da tradição antropológica com uma preocupação de entender o outro [...] ela é em si um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas [...] abrangem um grande número de métodos e abordagens, tais como: estudo de caso, a política e ética, a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa.

Ensino Médio. Contou com a participação de 28 professores, dos 33 que trabalham nas três escolas.

OS INSTRUMENTOS POR NÓS UTILIZADOS

PRIMEIRO MOVIMENTO

O primeiro instrumento por nós utilizado foi a análise dos documentos oficiais com uso de ferramentas de análise discurso na perspectiva francesa, mais precisamente foucaultiana. Tais documentos enunciam a EJA e criam as condições de possibilidade para a existência de um discurso sobre a formação em serviço e para a existência de um saber que emane deste local.

Os documentos analisados foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 e o Parecer do CNE/EB 11/2000 (normatiza a EJA no Brasil), o Parecer 774/99 do Conselho Estadual de Educação/CEED (institui a EJA/RS), Parecer 750/05 do CEED (manifesta-se sobre a certificação para alunos da EJA), Resolução 250/99 do CEED (fixa normas para a oferta da EJA), Caderno de Políticas Pedagógicas da EJA/RS/2000, Diretrizes Político-Pedagógicas da EJA/RS/2003, Memorando 03/08 da 5ª. CRE/Pelotas – (orienta para a jornada dos educadores da EJA) e, por último, a correspondência da Secretária Estadual de Educação/RS de 2009 (orienta sobre o calendário escolar e sobre a formação em serviço para a EJA). Tais documentos oficiais foram escolhidos por serem de âmbito nacional e regional criadores da EJA no sistema educacional da União e dos estados.

Coletamos esses documentos junto às escolas, a 5ª. CRE/Pelotas e junto a Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Em nenhum momento houve resistência ou ainda falta de vontade por parte dos órgãos no sentido de ceder os documentos.

A pesquisa foi permitida pela 5ª. CRE/Pelotas nas três escolas. As escolas mediante a apresentação por parte da 5ª. Coordenadoria Regional de Educação cooperaram o quanto puderam para o andamento desta pesquisa.

SEGUNDO MOVIMENTO

Paralelo ao primeiro movimento fez-se um levantamento dos dez últimos anos de pesquisas sobre a temática da EJA onde encontramos textos publicados nas mais

diversas revistas de educação. A visitação a esses artigos permitiu-nos perceber como os diversos autores falam sobre a importância desta modalidade de educação EJA.

Ocorreram dificuldades em mapear o que está sendo produzido na área, pois é difícil encontrar trabalhos específicos que tratem de EJA, e mais complexo ainda de tratarmos do espaço de formação em serviço na EJA e da possibilidade de formação de um saber neste espaço.

O que se encontra são textos isolados/pontuais, alguns tratando a política da educação de jovens e adultos, outros a história dessa modalidade de educação, outros especificamente do entendimento de saberes e de como estes se constituem, no entanto, nenhum deles com o mesmo enfoque.

TERCEIRO MOVIMENTO

A idéia era acompanhar algumas aulas desses professores, inicialmente os que trabalhavam com a disciplina de química. Como isto não foi possível devido a um dos atores envolvidos no processo não se sentir à vontade com a presença do pesquisador em sua sala de aula, mudou-se a estratégia, elaborando-se então um questionário² com quatorze (14) questões relativas: ao espaço de formação em serviço, sua utilidade, seu funcionamento, a caracterização da EJA, aos efeitos da formação em serviço, a realização de tarefas pelos alunos no horário da formação em serviço, ao fracionamento ocorrido em 2008 desse horário, aos saberes do professor da EJA, à vontade de ter a formação em serviço, à imagem deste professor da EJA, ao uso de metodologias específicas para a EJA e outras questões relativas a este espaço de formação.

Optamos por um questionário na modalidade aberta, por acreditarmos que desta forma os professores sentir-se-iam à vontade para responder às questões, sem respostas prévias minimizando indicações de nossas crenças, enquanto pesquisadores, trazendo desta forma a “fala” dos professores da EJA sobre o espaço de formação em serviço, permitindo-nos analisar as estratégias de lutas e resistências ali presentes sobre aquilo que é dito/assentado no saber científico, nas legislações, nas reformas ocorridas. O que produziria talvez, um saber sobre esse espaço de formação em serviço e a possibilidade de que lá ocorra a emergência de um saber específico desta modalidade de educação.

Há que se registrar que elaborar um questionário e uma ação complexa e de extrema dificuldade, pois somos também a todo o momento interpelados por discursos

² Ver apêndice 1

produtores da EJA, quer seja por nossas análises dos documentos oficiais, quer seja por experiência que tivemos como professores da EJA. Isso produziu algumas questões que direcionaram nosso sujeito de pesquisa - ver questão a questão 9 (ver apêndice 1), a responder de forma conduzida, por vezes lançando mão do conhecimento adquirido nas reuniões, se aproximando dos enunciados legais. O que em certa medida pode ser percebido como uma tentativa de fazer educação de maneira diferente da tradicional. Um dos cuidados que tivemos ao elaborar este questionário foi o de mesclar as questões não tendo uma ordenação ou sequência, para que os discursos emergissem, dissessem. O movimento de construção destes instrumentos nos possibilitou fazer dois tipos de olhares sobre o questionário: um vertical, ou seja, questão a questão, e outro horizontal, sem ter a intenção de buscar alguma verdade, apenas com o intuito de perceber o dito, seja nas práticas dos professores, seja nas práticas da escola, para que se tornasse possível fazer a análise a qual tínhamos nos propostos.

Eram possíveis sujeitos dessa pesquisa trinta e três (33) professores que trabalham com EJA - modalidade Ensino Médio, na cidade de Pelotas/RS, desses, apenas vinte e oito (28) responderam ao nosso questionário, sendo que o mesmo não tem identificação, nem mesmo da escola onde o questionário foi aplicado.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS,
REFORMAS E MUDANÇAS

SUBMETIDO À REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, REFORMAS E MUDANÇAS

Alessandro Cury Soares
Instituto de Ciências Básicas da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Rochele de Quadros Loguercio
Área de Educação Química
Instituto de Química
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O trabalho que aqui apresentamos pretende mostrar como se constitui o conceito da EJA, tal como é entendido hoje, bem como a criação do espaço denominado *formação em serviço* da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul. Para isso, fazemos uma análise dos textos legais, usando ferramentas de análise de discurso numa perspectiva foucaultiana – em nível nacional e regional, que sinalizam para a necessidade de existência de práticas para a formação em serviço, práticas desenvolvidas nesse espaço que podem ser potentes para construção de saberes sobre esta modalidade de ensino.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, Espaços de Formação e Reforma Educacional

ABSTRACT

The work here exposed is meant to show how the concept of Adult Education presents itself and how it is understood nowadays, as well as the creation of the space called Adult Education In-service Training in the Rio Grande do Sul. For this, we make a discourse analysis of the legal texts by Foucault's perspective - in national and regional level - highlighting the need for the existence of practice for in-service training, practices developed in this space and powerful enough to build knowledge about this genre of education.

Key-words: Education for young and adults, training venues and education reforms

INTRODUÇÃO

Entendendo os espaços de *formação em serviço*, nos textos legais, como criados a partir de reformas/mudanças educacionais, observaremos em nossa pesquisa, a existência deste horário na cidade de Pelotas/RS, onde surge a primeira escola da rede pública estadual a trabalhar com a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, e que serviu de modelo de trabalho às demais escolas da rede pública do Rio Grande do Sul, configurando-se assim, como importante espaço para a discussão/instituição das políticas da EJA.

Neste artigo, evidenciaremos o “nascimento” da EJA através da legislação nacional e regional, utilizando como ferramenta a análise documental, realizada na perspectiva de análise de discurso com inspiração francesa, precisamente foucaultiana e, com alguns aportes dos estudos de Popkewitz, onde há uma análise das políticas e da epistemologia social na educação estadunidense. Outrossim, apontamos e discutimos sobre o movimento que institui o espaço de formação em serviço na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, bem como, as possibilidades de produção de saberes nessa modalidade de educação/ensino.

O saber e o estatuto conferidos à Educação de Jovens e Adultos têm uma história constitutiva que implica em continuidades e rupturas, perceptíveis quando estudamos as reformas e mudanças operacionalizadas na legislação brasileira. Essa história sinaliza o entendimento de que há diferentes necessidades nessa modalidade de ensino que tem características específicas, pois compreende uma pluralidade de experiências, perpassadas por um universo significativo de práticas formais e não formais de escolarização.

Buscamos nos textos oficiais, os enunciados que preconizam a necessidade da *formação em serviço*: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 e o Parecer do CNE/EB 11/2000 (que normatiza a EJA no Brasil), o Parecer 774/99 do Conselho Estadual de Educação/CEED/RS (que institui a EJA/RS), Parecer 750/05 do CEED/RS (que manifesta-se sobre a certificação para alunos da EJA), Resolução 250/99 do CEED/RS (que fixa normas para a oferta da EJA), Caderno de Políticas Pedagógicas da EJA/RS/2000, Diretrizes Político-Pedagógicas da EJA/RS/2003, Memorando 03/08 da 5ª. CRE/Pelotas – (que orienta para a jornada dos educadores da EJA) e, por último, a correspondência da Secretária Estadual de Educação/RS de 2009 (que orienta sobre o calendário escolar e sobre a formação em serviço para a EJA). No entanto, para evidenciar os espaços de formação há que se

especificarem as condições de existência da modalidade EJA e, por conseguinte, os ditos espaços.

O que se percebeu nestes documentos é que, para além de historizar a EJA, eles constroem um pensar sobre, um agir para, um pensamento pedagógico diferenciado - um outro conhecimento para a EJA.

ALGUNS TERMOS DA TEORIA QUE AUXILIAM NO ENTENDIMENTO DAS ANÁLISES

Como já mencionamos anteriormente, estaremos fazendo aproximações neste trabalho com ferramentas de análise numa perspectiva foucaultiana e alguns aportes nos estudos de Popkewitz sobre as mudanças ocorridas nas reformas norte americanas, assim, nos apropriamos de alguns termos desses dois autores que tentaremos esclarecer.

O primeiro conceito diz respeito ao enunciado, pois segundo Foucault (1997), esses elementos são formadores dos discursos, entretanto, não podemos tratá-los como unidades de formação e, sim, como funções enunciativas que colocam em jogo unidades diversas “elas podem coincidir às vezes com frases[...] séries ou quadros de signos, jogo de proposições ou formulações equivalentes” (Foucault, 1997, p. 122). Elas relacionam as unidades com os objetos, com as possíveis posições ocupadas pelos sujeitos em um discurso e com o campo enunciativo, produzindo e colocando em circulação “objetos” constitutivos de nossas ações e pensamentos.

Quando dizemos que os enunciados coincidem, às vezes, com frases e proposições, não estamos afirmando que sempre que há uma frase ou proposição, há um enunciado. Machado (1982) em seu livro apresenta o que ele entende como enunciado e, que, para nós pode ser bem útil.

Em suma, o enunciado é uma função que possibilita um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, se relacionar com um domínio de objetos, receber um sujeito possível, se coordenar com outros enunciados e aparecer como um objeto, isto é, como materialidade repetível. É através do enunciado que se tem o modo como existem essas unidades de signos. Ele lhes dá as modalidades particulares de existência dos discursos. Descrever um enunciado é descrever uma função enunciativa que é uma condição de existência. (MACHADO, 1982, p. 170).

Foucault torna possível perceber ainda, que o discurso também é constituído por um conjunto de enunciados, que, por vezes, podem estar dispostos linearmente, verticalizados ou horizontalizados, mas sobrepostos uns aos outros, sendo e estando atravessados por outros enunciados.

O discurso é também entendido através do pensamento de Foucault

gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1997, p.56)

Assim, analisar um discurso, na perspectiva foucaultiana, é estudar os enunciados na sua dispersão em um tempo e lugar determinado, e os objetos de que falam. Segundo Fischer (1996), perceber os rizomas de enunciados em uma certa ordem é justamente o fato de que eles pertencem a uma certa formação discursiva.

Podemos, desta forma, pensar nas relações entre os enunciados de um campo enunciativo e, também, nas relações entre enunciados de um discurso com o enunciado de outros discursos.

Além destes conceitos de Foucault, tentamos entender como Popkewitz (1997) percebeu em seus estudos os conceitos de mudanças e reformas. Optamos por utilizar esse autor e sua perspectiva, pois ele utiliza em seus estudos também os entendimentos de alguns conceitos foucaultianos, tais como poder e saber.

Para Popkewitz (1997), portanto, não são conceitos distantes, isolados ou subordinados, mas se encontram imbricados, como os conceitos de saber e poder em Foucault. Reformas ocorrem por necessidade de mudanças, são normativas, encontram-se dispostas nos atos dos legisladores, que através delas produzem ou normatizam processos sociais. No caso, por exemplo, da formação em serviço: cria-se através de uma reforma um conceito para EJA – muda-se o conceito de EJA, concomitante há a necessidade de se executar a lei, mas a escola não sabe como pode ser feito, os professores não sabem fazer diferente, seja por falta de formação inicial, seja por falta de cursos específicos, seja pela emergência do conceito a priori, gera-se então a necessidade de existir uma nova lei que diga como deve ser feito, outra reforma. Estas mudanças, ao contrário do que se imagina, não são verticalizadas, ocorrem nas horizontalidades, nas transversalidades autorizadas por todos esses atores – legisladores, professores...

Enfim, com as ferramentas conceituais de enunciados, discursos e reformas e mudanças tentamos tornar perceptíveis as práticas que narramos ao longo deste estudo, e que serviram para guiar nossa percepção sobre a formação em serviço da EJA.

A HISTÓRIA QUE SE CONTA

No documento Cadernos de Políticas Públicas da EJA/RS pode-se ler a análise de Haddad e Di Pierro que sinalizam uma efetiva preocupação com a Educação de Jovens e Adultos - EJA³ em meados dos anos quarenta⁴, pois até então essa modalidade de educação “não se distinguia como fonte de pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas” (apud Rio Grande do Sul, 2000, p. 9). Percebe-se que esse texto legal aceita essa referência e parte para a construção de sua política de trabalho com a EJA, onde podemos perceber dois movimentos quando os autores falam em “[...] pensamentos pedagógicos e [...] políticas educacionais específicas”, termos indicativos de que, até então, não haviam *condições de existência*⁵ de um discurso sobre a educação de jovens e adultos.

A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia nos textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é nessa década que começou a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 9)

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, **mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram instaladas já no período anterior**[...] Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD, 2000, p. 110, grifo nosso)

Em nossa pesquisa observamos, tal como Haddad (2000), que a partir da década de 40 passa a haver uma preocupação com um pensamento pedagógico sobre a

³ Neste trabalho usaremos a seguinte notação para tratar a educação de jovens e adultos como hoje conhecemos – EJA, ou ainda, se escrito por extenso com as primeiras letras em maiúsculo – Educação de Jovens e Adultos.

⁴ A década de 40 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e outros. Este conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais e organizações como a UNESCO, exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, (RIO GRANDE DO SUL – 2000).

⁵ A expressão condições de existência é cunhada por Foucault para designar que não há discurso sem que seja possível sua existência. Antes de ser *possível* falar sobre algo, todo o dito caiu num significativo vazio, pois não existe um correlato, um domínio, um princípio de dispersão que marque uma regularidade do que é em si disperso.

educação de adultos. Essa preocupação pode indicar uma ruptura em relação à forma de entendimento sobre o ser adulto e sua relação de aprendizagem, pode-se dizer que existe um novo sujeito aprendente e, correlato a isso, a produção de práticas discursivas e não discursivas que localizam e definem esse sujeito, e onde há condições de se falar sobre as diferenças de ensino para outros públicos.

Em nosso caso devemos pensar nos enunciados que compõem o quadro discursivo sobre a EJA, sejam eles proposições originadas nas leis, nas **falas** dos professores, nas escolas, nas mudanças curriculares da EJA, que algumas vezes sinalizam a existência de rupturas, outras em continuidades, mas que, de qualquer modo, criam a possibilidade da existência do espaço de *formação em serviço* – objeto da nossa pesquisa.

Nos textos legais, se percebe a existência de programas específicos, campanhas ou serviços em prol da educação de adultos, leis pontuais que apontam, até então, uma preocupação com a educação de jovens e adultos, porém, o conceito de EJA que temos hoje é muito distinto. Nesse trabalho buscamos entender a partir da produção oficial de textos sobre a EJA as *condições de existência* de um movimento que instituiu a Educação de Jovens e Adultos a partir de 1999 no Estado do Rio Grande do Sul, particularmente na cidade de Pelotas, núcleo de onde emanavam estudos sobre a formação em serviço para as demais regiões do Estado.

Nesse sentido, para entender os movimentos regionais faz-se mister conhecer a história da política educacional sobre jovens e adultos que se desenhava no Brasil, pois ela compõe o quadro discursivo onde emergem enunciados sobre a EJA. Assim, localizamos que, em 1947, as políticas públicas voltam sua atenção para o analfabetismo de jovens e adultos, expandindo os programas focados para o ensino regular e que aspiravam *formar elites condutoras*, como explicitado na Reforma Capanema. O Ministério da Educação e Saúde⁶ criou o Serviço de Educação de Adultos (SEA) numa atmosfera de mobilização junto aos professores e à opinião pública para que se pensasse a respeito do analfabetismo e de suas implicações sociais. Nesse espaço discursivo há um movimento da União, os Estados e Municípios que promovem a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e, logo em seguida, na década de 50, criam-se as Campanhas da Educação de Adolescentes (CEAA). Além dessas, revitalizam-se outros movimentos de alfabetização, como a Campanha de Educação

⁶ Nesse período Educação e Saúde faziam parte do mesmo ministério.

Rural, em 1952, a 2ª Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958.

As campanhas e os congressos ocorridos em 1958 são locais de visibilidade em que se praticam atos discursivos sérios⁷ sobre a EJA, onde para além das falas de corredor e das discussões dos não pares os saberes são legitimados e nesse tornar-se legítimos são atravessados pela discussão dos iguais em competência⁸

Em 1964, nasce o “movimento” conhecido como MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), desenvolvido no território nacional com o objetivo de oferecer alfabetização a uma ampla parcela de adultos, mediante um intenso controle do Governo Federal. Rompe-se com os programas anteriores no que concerne ao tempo previsto para sua execução, pois havia um prazo determinado para a realização das campanhas de erradicação do analfabetismo e no MOBRAL não há este prazo, existe o manifesto de alfabetizar todos os adultos em território nacional. A erradicação do analfabetismo do território nacional como um todo, marca outra ruptura em relação às campanhas anteriores, que trabalhavam em âmbito local, ora voltadas à zona rural, ora à zona urbana e dificilmente para ambas. Continuava-se, no entanto, com uma política de erradicação do, e até esse momento somente do, analfabetismo.

Estabelecidas as bases para erradicação do analfabetismo emanam falas que indicam o reducionismo educacional dessas campanhas e a necessidade de ampliar os conhecimentos, tal como acontece no ensino básico, o que no MOBRAL e nas Campanhas de Alfabetização não era entendido como necessário. Ganham-se novas dimensões, agregam-se aos conhecimentos mínimos⁹ outra carga de conhecimentos - Os enunciados mudam e, com isto, muda o discurso sobre a educação necessária a jovens e adultos, materializando-se na legislação 5692/71 que implantava o sistema de suplência¹⁰.

⁷ O termo *atos discursivos sérios* é utilizado por Dreyfus e Rabinow (1995, p. 28), para distinguir os enunciados cotidianos que pressupõem um tipo de comunicação direta e familiar dos enunciados especiais que são entendidos como reivindicações diretas da verdade, “*o que os peritos dizem quando falam como peritos*”.

⁸ A investigação científica faz um apelo ao ensino como seu complemento necessário. Pois é necessário ao cientista um destinatário que possa, por sua vez, ser um remetente, que seja um parceiro. Senão a verificação do enunciado é impossível por falta de um debate contraditório, que a não renovação das competências terminaria por tornar impossível (LYOTARD, 2000, p. 45).

⁹ Conhecimentos mínimos aqui são entendidos como o ato de leitura/escrita e a operacionalização das quatro operações básicas.

¹⁰ Entende-se, ainda, como suplência a forma de ensino legitimada pela Secretaria Estadual de Educação/RS na qual os alunos eram submetidos a provas para conclusão da educação básica - ensino fundamental e médio.

Uma das características da suplência foi a incorporação de práticas do ensino regular mantendo a ideia da *aceleração escolar*¹¹. Entre seus principais objetivos estava a escolarização de um grande número de pessoas, mediante um baixo custo, visando “satisfazer” as necessidades de uma sociedade que exigia sujeitos cada vez mais escolarizados. Segundo Vieira (2004, p. 40),

durante o período militar a educação de jovens e adultos adquiriu pela primeira vez em sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei 5692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

Da criação da suplência, na década de 70, até a extinção do MOBREAL na década de 80, nada ou pouco mudou no cenário das políticas públicas educacionais, o que se percebeu foi uma retomada paulatina de práticas educacionais populares e a criação da Fundação Educar, cuja atribuição, segundo a perspectiva de Beisiegel, era “fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos, prevendo apoio técnico e financeiro a prefeituras municipais ou associações da sociedade civil”. (BEISIEGEL 1997, p. 15 apud, Rio Grande do Sul 2000).

A Fundação Educar rompe com a ideia do MOBREAL, pois além de se preocupar com a alfabetização de adultos em território nacional, dispunha de apoio técnico e financeiro aos muitos grupos de educação popular, que organizavam projetos de alfabetização de adultos, bem como a governos municipais e estaduais. O que ainda se percebe é a continuidade no que diz respeito ao conceito de educação de jovens e adultos – entendido como uma dívida social com aqueles que não puderam frequentar a escola no período regular.

Os discursos passam a defender a manutenção dos trabalhadores na escola, não se busca um reparo para com a sociedade mas sim, um reparo para com o cidadão. Essa mudança é traduzida como reforma no artigo 208 da Constituição Federal que em seu texto enuncia:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988. p. 34)

¹¹ Aceleração Escolar – “Quatro anos em quatro semestres”.

A promulgação da Constituição Federal legitima uma mudança no entendimento do conceito de educação de jovens e adultos, que agora ganharia características para além de ensinar de forma aligeirada/facilitada. O entendimento é ampliado, necessita-se agora educar estes indivíduos, criando condições de possibilidade para se cunhar o conceito de EJA que hoje conhecemos. Este outro olhar ganha características de reforma com a promulgação da LDBEN 9394/96.

E A EJA SE FAZ HISTÓRIA

Em 1996, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9394/96, há a primeira referência à EJA, conforme consta no Capítulo II na V seção

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

Os artigos 37 e 38 da LDBEN tratam a Educação de Jovens e Adultos no contexto do Ensino Básico, instituindo o potente conceito de EJA. Essa reforma possibilita aos estudantes romperem com a série de enunciados que compunham o discurso sobre educação de adultos, ou ainda, apropriarem-se destes enunciados e proferi-los de maneira diferente, através de ações, falas e modos, tais como: ir às aulas, participar das atividades propostas, exigir qualidade das ações docentes, contribuir com seu conhecimento para o convívio social. O convívio social é um acontecimento no texto legal, no parágrafo § 2 é garantido um lugar na escola para esses sujeitos adultos e os discursos dão conta da escola como lugar legítimo de sociabilidade.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

Marcadamente percebe-se a ruptura desta reforma em relação a anterior, pois em seu texto são evidenciados os desejos de manter as pessoas na escola, buscar privilegiar os interesses destes estudantes, de valorizar sua condição de vida e de trabalho, enunciados outros em relação a LDB 5692/71, que em seu texto preocupava-se em ensinar um grande número de pessoas em um curto espaço de tempo. Essa mudança na

forma de dizer altera o conceito de educação de adultos, cria o que entendemos por EJA.

Há, enfim, a possibilidade de entender que houve um movimento de ruptura com a promulgação da nova LDBEN, pois nesta nova lei é enfatizado que o ensino deve privilegiar a aproximação do conhecimento de jovens e adultos com o conhecimento formal. Existe uma mudança na articulação do conceito de EJA que produz outros enunciados, ainda que permaneçam algumas ações de certificação, sob a égide de um conceito anterior aos de aceleração/aligeiramento.

Conforme pode se ver no texto do artigo 38:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996)

No Parecer 11/2000 do CNE/EB, a EJA ganha outras características com a modificação do estatuto dos saberes do público a que se destina essa modalidade de educação. Mais do que suprir suas carências educacionais, é estabelecido em *ato discursivo sério* sobre o potencial e o conhecimento do educando, bem como a dívida do Estado para com esse indivíduo. Neste Parecer, a EJA é compreendida como uma

dívida social não reparada para os que não tiveram acesso a escola, e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] a ausência da escolarização não pode nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL 2000, p. 03).

Assim, além da concepção ampliada de outro falar sobre a EJA, ocorre também um novo conceito desta educação que agora, não mais é pensado/concebido pelos seus pensadores/normatizadores, mas tomado como discurso das políticas públicas.

O Caderno Pedagógico de Políticas da EJA/RS também contempla este conceito em seu texto legal:

O novo conceito de EJA apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é de responsabilidade de governos e de toda sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade justa instruída e comprometida com a justiça social e o bem estar geral. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 27)

O que inicialmente foi visto como política de alfabetização, agora passa a ter o status de modalidade de ensino, tratando-se, portanto, de um modo de existir com características próprias, que devem ser organizadas dentro da adequação de práticas pedagógicas que correspondam às necessidades dos alunos e, para essa adequação, faz-se necessário ter professores com capacidades para além daquelas de sua formação acadêmica.

O Parecer também faz referência à formação dos professores da EJA, quando afirma que

[...] um dos diferenciais dessa modalidade é a não necessidade de um professor aligeirado ou motivado pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Passam a existir os espaços de formação em serviço, procurando promover a mudança de prática por aqueles que desenvolvem o trabalho docente na EJA, considerando que o saber próprio de cada área da formação acadêmica não daria conta das necessidades desta modalidade de educação, tampouco é suficiente a didática e a metodologia aprendidas na academia, pois estas são pensadas para outro público – ensino regular.

Os enunciados sobre a formação docente entremeam-se com o conceito de EJA e constroem um entendimento sobre a necessidade de articulação com outros saberes, para que se contemple o conceito de Educação de Jovens e Adultos, possibilitando se afastar da ideia de suplência. Tais saberes são adequados a um público específico também caracterizado no Parecer 11/2000, quando sinaliza, que os alunos da EJA são diferentes dos alunos do Ensino Fundamental e Médio Regular, pois são jovens e adultos em sua grande maioria trabalhadores, já com experiência profissional, esperando-se que haja deles um olhar diferenciado sobre a vida. Essa caracterização pode contribuir para o entendimento de que os conteúdos trabalhados em sala de aula devam estar inseridos/aproximados/entremeados com o conhecimento cotidiano desses alunos “[...] Logo, aos limites impostos pela vida, não se podem acrescentar outros que signifiquem uma discriminação destes estudantes como a de banalização da regra comum da LDB” (BRASIL, 2000 p.27). Aqui, têm-se uma das principais diferenças da nova LDBEN 9394/96 em relação à primeira LDB 5692/71, pois existe uma preocupação maior com a educação de jovens e adultos que se afastaram da escola. O modo de pensar a EJA, de visualizar seus alunos, faz com que outras preocupações

surjam, como, por exemplo, da capacitação ou não dos professores que irão trabalhar nesta modalidade. Pois se há uma vontade expressa de que “agora seja diferente”, de que os alunos sejam parte desde currículo, têm-se a necessidade de profissionais capazes de fazer a interface entre o saber próprio de cada componente curricular, o saber desejado pelos alunos e o saber já acumulado por eles, em suas trajetórias.

Sinaliza-se no texto do Parecer 11/2000, a intenção de que haja promoção de um saber que interpele os sujeitos que não mais pertencem à temporalidade infanto-juvenil, mas que compartilhem com as demais modalidades o espaço escolar (Ensino Fundamental e Médio Regular), saber esse que se supõe não está pronto, arquivado e aprisionado em algum espaço acadêmico no qual possa ser revisitado. Há notadamente uma vontade de que, esse “novo” saber exista na academia e/o no mínimo em cursos de extensão, como se pode ler no Parecer 774/99 do Conselho Estadual de Educação/RS, quando afirma que

Não há formação específica para o exercício do magistério junto a essa faixa etária [...] quando muito, fazem cursos de curta duração centrados quase que exclusivamente em técnicas de trabalho com reduzida fundamentação teórica [...] o que prevalece a formação é a formação que se realiza a posteriori ao ingresso do docente no exercício do magistério (formação em serviço) (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p., 7 e 8).

No Parecer 11/2000 (Brasil, 2000. p., 56 a 60) o *saber da EJA* será construído *in locus*, entre os professores e seus alunos, sendo estabelecido um horário semanal para os estudos locais. As discussões, as leituras de textos, a análise conjunta da prática educativa de cada professor, a percepção dos processos de avaliação, entre outros, são ferramentas na construção de um saber capaz de transitar “horizontalizando” os movimentos promotores de mudanças, oportunizando que este espaço seja um lugar de mudanças que podem ser traduzidas em reformas, mesmo quando não reconhecidas por seus atores/emanadores e legitimada pelos reformadores.

EJA: PERSPECTIVA REGIONAL E LOCAL

Em nossa pesquisa evidencia-se o Estado do Rio Grande do Sul, onde a instituição da EJA aparece no Parecer do CEED/RS 774/99 mostrando uma concepção de Educação de Jovens e Adultos, explicitada no excerto que segue:

A educação de Jovens e Adultos – nos níveis fundamental e médio - tendo em vista o espírito da nova Lei, deve superar a ideia de supletividade contida na Lei 5692/71, reorganizando-se através do desencadeamento de propostas e programas que atendam aos

interesses desta parcela da população, resgatando o conhecimento prévio dos educandos, fazendo-os partícipes nos processos de investigação, na resolução de problemas, na construção do conhecimento, de forma a responder com pertinência e eficácia às necessidades de vida, trabalho e participação social. (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 03)

Deste modo, sinaliza-se uma educação destinada a jovens e adultos constituída pela trama de conhecimentos referida e apoiada pela LDBEN 9394/96, pois até este momento a legislação que instituiu o “ensino supletivo” recomendava “um preparo dos docentes para as especificidades da idade adulta” (Rio Grande do Sul, 1999, p. 07). O texto legal rompe com a ideia do supletivo, como faz referência o excerto, e cria condições de se pensar não apenas no ensino de adultos como meta a ser atingida, mas na educação dos mesmos. Naquele momento, fez-se necessário definir que tipo de educação se quer para os jovens e adultos, criando possibilidades de se imaginar que professor vai educá-los e quais as necessidades dos professores para se apropriarem desta concepção.

O Parecer do CEED/RS 774/99 indica a importância dos professores terem uma formação específica para atuarem junto à educação de jovens e adultos, tendo “ações que incentivem a formação de um quadro de docentes de educação de jovens e adultos com condições de trabalho e remuneração que assegurem a profissionalização e atualização permanentes” (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 10)

No Parecer do CEED/RS 750/2005, fica regulamentado que durante a semana os educadores terão quatro (4) horas para formação coletiva permanente (20% não-presencial), onde os educadores deverão realizar sua formação e os educandos poderão realizar atividade extraclasse ou ainda participar dessa atividade de formação conforme a necessidade do grupo de professores. Isso indica uma possível valorização do saber dos alunos, pois além da realização de atividades, os alunos também podem contribuir nas reuniões, apresentando, junto a seus professores trajetórias pelos quais, professores e estudantes podem percorrer para que se aproximem deste conceito de EJA.

Nasce no Rio Grande do Sul, uma política de formação em serviço, cuja frequência e carga horária estavam definidas em lei através das Diretrizes Políticas Pedagógicas da EJA/RS (2003). Como então foi pensada pelos reformadores esse espaço de formação em serviço? Como ele se apresentou/apresenta hoje?

No documento de Diretrizes Político-Pedagógico, lançado no ano de 2003 o *espaço de formação em serviço dos professores*¹² orientava para que existissem reuniões semanais, com quatro (4) horas de duração, a serem realizadas todas as quartas-feiras, assegurando:

a formação continuada de professores [que] compreende os contextos sociais, culturais, econômico e político, bem como os elementos epistemológicos e metodológicos através de formação em serviço [...] em encontros, debates, seminários, grupos de estudo possibilitando acesso a conhecimento e a recursos tecnológicos para a qualificação do trabalho educativo (RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 65)

O espaço de formação em serviço não apenas cumpriria a função de “suprir” a inexistência de uma formação que os órgãos oficiais gostariam que existisse *a priori*, visto que isso não era um problema, pois a formação em serviço não existia, mas passa a ser um problema a partir do momento que se cria o novo conceito de EJA, que implica na necessidade de mudanças em relação aos saberes dos professores, capaz de dar conta do novo conceito. Criam-se os espaços de formação em serviço, um local onde os professores, em seu tempo de trabalho, encontravam-se para discutir e teorizar sobre a EJA e sua metodologia de trabalho, avaliação, andamento das turmas e outros assuntos pertinentes a esse espaço.

As mudanças em relação às demais modalidades de educação poderiam ser promotoras de rompimento, com o que se entendia como saber necessário aos professores que trabalhavam com essas modalidades, inclusive aos que já haviam trabalhado com as demais experiências de educação de jovens e adultos (Campanhas, MOBREAL e supletivo).

Ao longo do tempo o espaço de formação em serviço viabilizado pelas Diretrizes Político-Pedagógicas (2003) vinha sofrendo modificações, mas mantinha as características de momentos de formação em serviço. No entanto, a orientação da SE/RS (Memorando 03/2008 da 5ª. CRE/Pelotas) impõe a fragmentação do horário de formação em serviço, deslocando-o para os últimos/primeiros períodos. Isso rompe com a proposta deste horário previsto nas Diretrizes Político Pedagógicas da EJA/RS (2003), tornando possível uma desarticulação desse espaço de formação em serviço, já que nem todos os professores estariam presentes nas possíveis reuniões.

¹² Segundo o Parecer CNE/EB 11/2000, a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA.

Embora a orientação do Memorando não tenha sido substituída por outra, houve um movimento de retomada desse espaço pelos professores e escolas da EJA/RS, em função de uma correspondência enviada às escolas de Pelotas pela 5º CRE/RS, orientando para a confecção do calendário escolar 2009, tendo previsto em seu texto alguns horários para a formação em serviço. Isto cria outro momento para a existência ou não deste espaço, porém, fica muito difícil dizer ainda algo, já que o que ocorreu foi apenas a instituição de alguns dias de formação em serviço para todas as modalidades de ensino, inclusive a EJA, nada mais foi dito ou instituído.

Cabe aguardar os próximos movimentos que instituem esse espaço de formação para entender como se construirá o saber dos professores da EJA/RS.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PASSADOS E OS POSSÍVEIS NA EJA

Segundo o INEP, o Brasil entra no Novo Milênio computando elevados índices de analfabetismo e sem definições e conceitos para a efetivação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, entendidas como ação do Estado de caráter universal, portanto que possam ser acessadas pelos brasileiros que dela necessitem.

Vimos que as reformas e as mudanças se alternaram e se imbricaram ao longo dos últimos anos, ora privilegiando Campanhas esporádicas ora enfatizando programas de governo e somente mais recentemente se pode falar em política de governo para a EJA no entanto, isso não confere ainda à EJA o estatuto requerido pelos textos legais, o que se percebe pelas diversas alternâncias nas Diretrizes, Memorandos, Correspondências e Pareceres institucionais.

De um lado, as iniciativas sempre foram descontínuas e pulverizadas, não buscando a inserção dos alunos no sistema formal de ensino. De outro, os programas foram segmentados, voltados a grupos específicos e geralmente orientados para a função produtiva ou de caráter compensatório.

No caso do Rio Grande do Sul, essas mudanças se fazem sentir no cotidiano, de confrontos e embates com o Governo atual, como no caso do Memorando 03/2008, e no caso da resposta dos professores que mesmo com o fracionamento continuaram mensalmente, quinzenalmente ou, em alguns casos, semestralmente, realizando a formação em serviço.

A instituição da EJA como política pública e como um novo conhecimento e saber a ser construído criou espaços de formação de professores que nesse tempo têm sido realizados em serviço, quer por falta de sabedores e cursos oficiais, quer por falta

de tempo e/ou verba para formação dos professores em outros locais e/ou instituições que não a escola. No entanto, essa falta de um saber construído no exterior da escola, mostrou-se potente para o que entendemos como formação na, e, para a realidade (regional, cultural, particular), permitindo que os professores assumissem seu saber e seu não-saber, como mostraremos em outros textos que indicam o entendimento de saberes, práticas e formação em serviço, tanto pela academia e seus principais autores, como por professores e seus principais projetos de trabalhos na EJA/RS.

Desta forma, o espaço de formação em serviço tem potencial para, mais do que suprir a ausência de cursos específicos: construir um conhecimento que prime por investigação, interdisciplinaridade, pesquisa que resulte no respeito às idiossincrasias de cada grupo/local, como demonstram alguns trabalhos (Soares e Loguercio, 2007; Haddad e Di Pierro, 1994; Szanto, 2007). Podem, também, ser espaços mal utilizados como alegam alguns professores e administradores governamentais (Rio Grande do Sul 1999) que necessitam de um olhar mais atento e uma política mais efetiva, pois deste espaço de formação em serviço, como vimos no corpo deste estudo pode emanar mudanças capazes de romper com o currículo da EJA e construir um saber específico desta modalidade, pensado por aqueles que a constituem.

Ao longo de nosso estudo, notamos que há pouco nos textos legais sobre o saber da EJA, constituído neste espaço de formação em serviço e muito para ser investigado. Percebemos que algumas outras investigações vem sendo realizadas no meio acadêmico (Beisiegel, 1987; Di Pierro 2001; Haddad, 1991; Soares, 2001 e outros) , isto pode vir a suprir a formação deste saber, mas são poucos os ensaios e muita a demanda, deixando esta modalidade de ensino com uma lacuna que acreditamos possa ser ocupada, ou ainda, preenchida, por exemplo, com a retomada da utilização do espaço de formação em serviço, onde os professores podem construir o saber próprio desta modalidade de educação, e, apropriados deste saber, façam da EJA/RS uma modalidade diferente, rompendo com a ideia presente no discurso da suplência de “aplicadores” de um conhecimento que vêm de fora, mas arquitetos do seu próprio conhecimento que pode dar conta de suas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEISIEGEL, Celso. **Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate – escola plural**. IN: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, CEDI, São Paulo: Série Documentos, 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9394 – 20 de dezembro de 1996**. Propõem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 1996.
- _____. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_19.htm
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000**. Aprova as Diretrizes Nacionais para a educação de jovens e adultos.
- DI PIERRO, Maria C., **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1995.
- FERREIRA, Maira. **O cotidiano, o meio ambiente e o nacionalismo constituindo as ações educativas de uma empresa estatal**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2000.
- _____. **A revista superinteressante, os livros didáticos de química e os parâmetros curriculares nacionais instituindo “novos” conteúdos escolares em ciências/química**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2008.
- FISCHER, Rosa M. B. **A adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 22ª edição, 1979.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 5ª edição, 1997.

FREIRE, Paulo. **Saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos. (1964-1985)**. São Paulo, 1991. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo.

_____. *Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação, Caxambu, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94*. São Paulo, ago.1994.

_____. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de Jovens e Adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação Para Todos**. São Paulo, 1999.

_____. **Aprendizagem de jovens e adultos: Avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em perspectiva. 14(1) (Janeiro/Março 2000)

LOGUERCIO, Rochele de Q. - **Grupos nos Limiares do Saber: casos da Educação em Bioquímica**. Tese de doutoramento – UFRGS – 2004.

LYOTARD, Jean F. **A Condição Pós-Moderna**, José Olympo, São Paulo, 2000.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber: a trajetória de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA, 1ª edição. 1982.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1ª edição. 1997.

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.

_____. Secretaria Estadual de Educação. 5ª. Coordenadoria Regional de Educação. **Correspondência de Janeiro de 2009.** Versa sobre a confecção do Calendário Escolar de 2009. Porto Alegre, Janeiro de 2009.

_____. 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.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil.** Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

SOARES, Alessandro C., LOGUERCIO, Rochele Q. **Análise Documental e Discursiva das Diretrizes e Políticas Públicas.** In: 27º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 2007, Erechim. Anais do 27º Encontro de Debates Sobre Ensino de Ciências. Erechim : URI, 2007. v. 1. p. 1-1.

SOARES, Leôncio José Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001 (Coleção Leituras no Brasil). p. 201-224.

SZANTO, Janissa Oliveira . **Psicologia e Educação de Jovens e Adultos: histórias de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola.** In: I Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e Brasil, 2007, Porto. Anais do I CIPE Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e Brasil. Porto : Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2007. v. 1.

CAPÍTULO II

SABERES DOCENTES: RASCUNHOS E DESENHOS.

SUBMETIDO À REVISTA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

SABERES DOCENTES: RASCUNHOS E DESENHOS.

TEACHING KNOWLEDGE: SKETCHES AND DRAWINGS

Alessandro Cury Soares
Instituto de Ciências Básicas da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Rochele de Quadros Loguercio
Área de Educação Química
Instituto de Química
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo visibilizar o espaço de formação em serviço da educação de jovens e adultos – modalidade Ensino Médio, 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, os processos e condições de existência da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, particularmente no Rio Grande do Sul. Ao construir essa narrativa histórica observamos que nas legislações por nós visitadas, era tema recorrente a necessidade de um saber específico aos professores que trabalham com educação nesta modalidade¹³ de ensino.

As diferentes práticas discursivas e os enunciados sobre os docentes em geral e os discentes da EJA em especial se entrecruzam nos textos legais e constituem identidades e necessidades para a educação de jovens e adultos.

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, em referência ao Parecer CNE/EB 11/2000. Em legislações anteriores já havia sido apontada por diversas vezes a necessidade desta formação para além da específica de cada um dos professores. Estes documentos expressam/trazem em seus textos que a formação inicial¹⁴ não dava conta das exigências da EJA e, que, portanto, o governo via-se na obrigação de complementar a formação. 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 e individual, seja em serviço e 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, onde todas as escolas gaúchas que tivessem a modalidade EJA deveriam fazer sua formação em serviço, reunindo os professores num período de quatro (4) horas para que pudessem construir seu saber pelas trocas de

¹³ Modalidade é diminutivo da palavra de origem latina Modus (modo, maneira) e expressa uma medida de dentro de uma forma própria de ser. Ela assim tem um perfil próprio, uma feição especial dentro de um processo considerado como medida de referência (BRASIL, 2000, p. 28).

¹⁴ Leia-se, na formação acadêmica durante os cursos de pedagogia ou licenciaturas.

experiências, leitura de textos, avaliação das aulas e 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 todas¹⁵ 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 pode gerar uma desmobilização deste espaço, pois não estarão presentes todos os professores em uma única noite, como acontecia anteriormente; outro fato é de que 40 minutos é pouco tempo para se fazer uma reunião. Mesmo diante desta postura algumas escolas continuaram fazendo essa formação trimestralmente ou quinzenalmente, conforme as necessidades e as 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 que diz respeito à confecção do calendário 2009 e prevê em seu texto alguns dias destinados à formação de todos os professores, independente de que modalidade eles trabalhem. 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 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/2003¹⁶? Nessa direção ainda cabe perguntar: é produzido um saber específico da

¹⁵ Gostaríamos de marcar que para efeito de trabalho estamos analisando todas as escolas estaduais da 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.

¹⁶ Consonante com a sugestão do Parecer do CNE/EB 11/2000 e que se legitimou como tempo, não necessariamente de formação.

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, de sua utilização, do 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 e percebemos algumas evidências às quais tornam possível de haver 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 sessão, 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, explicitamos a condição do profissional da educação, dado 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, pois percebemos a aproximação do professor de EJA no 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 do estudo dos autores.

E, enfim, 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)¹⁷ nos sirva para compreender este espaço de formação em serviço e a construção de um saber coletivo próprio da Educação de Jovens e Adultos.

¹⁷ 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 diz Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p.3), que embora heterogêneos, 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) onde 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 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, em que o autor se detém em pesquisar o fazer e o saber docente 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*¹⁸, 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 aos professores, pois advém da prática docente e/ou das rotinas e encontros na escola, realidade que promove a supremacia da prática.

Tardif em seus estudos desmembra os saberes da formação em saberes disciplinares e curriculares, mas para efeito de nossa análise interessa trabalhar com o confronto/relação entre os saberes da academia e governamentais e os saberes da experiência e da escola pois investigamos a constituição de um saber específico para os

¹⁸ Saberes da Formação são àqueles profissionais, curriculares, disciplinares construídos durante os cursos de graduação (TARDIF, 1996).

professores da Educação de Jovens e Adultos em serviço, sendo tais saberes que se concretizam através dos pareceres e diretrizes analisadas. 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 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, de assumir, e assumir significa:

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 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) que enfatiza os saberes docentes e sua relação com a prática de maneira distinta de Tardif e mais próxima de Freire. Segundo o autor, a construção da identidade do professor se dá pela tomada deste como um profissional reflexivo, para ele o professor reflexivo é aquele que pensa sua prática no coletivo, pois a prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminentemente social, portanto, só 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 produzir esse saber, deixando em segundo plano o "conjunto de significados complexos que atravessam a educação escolarizada e que estão situados para além desde 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 encerra

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 interessa particularmente por ser produzido 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 formado na relação professor/aluno/futuro professor; ser professor formado na cultura que diz que há alguém capaz de ensinar algo a outro alguém; e na formação universitária que fragmenta a linguagem científica e a pedagógica. Destacamos, ainda, alguns saberes pertinentes ao professor que têm origem na convivência professor-aluno, onde 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 se aproximando 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, ou na obra de Freire e o entendimento de reflexão crítica sobre a prática. Conceito que encerra 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 se observar se olharmos atentamente ao 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, ainda, influência das teorias pós-críticas, com seus estudos de gênero e sexualidade, teoria feminista, teoria queer, 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 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 é no discurso onde aparece as representações que dão movimento a imagem e 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 tentado, de inúmeras formas, dar conta do tema profissionalismo docente. Tentaremos de maneira singular e não exaustiva, através 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 a esses profissionais da educação e, em nosso caso específico, 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” que seguem um padrão hierárquico, mesmo não sendo esta uma prática/atos enunciados/verbalizados, ou estando representados graficamente por uma lista/mapa classificatória, mesmo assim, é legítima esta escala para uma sociedade, tornando-se desta forma um objeto de desejo dos vestibulandos como uma possível forma de ascensão social.

De acordo com os autores, esta expectativa de profissão de status social elevado nas profissões socialmente reconhecidas têm 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 - masculina; reguladora 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 cientista que são perpassados pelos enunciados da supremacia de um saber frente ao 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 dos 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, 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/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, onde a comunidade opina, onde se constroem soluções criativas, onde diferentes saberes se encontram, legitimando aqueles que derem conta das necessidades do local. Embora tenha de se levar em conta a possibilidade de um fortalecimento dessas comunidades, pois, que redefine os “aspectos técnicos de trabalho docente conforme as culturas de colaboração e comunidades profissionais solidárias”, essa perspectiva tem a intenção de diálogo, mas os autores sugerem que um dos problemas encontrados neste tipo de profissionalismo diz respeito a possível colonização e controle efetuado pelas burocracias educacionais, fazendo destas práticas objetos de imobilidade dos professores devido as 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 a respeito de 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 as relativas diretamente à nossa pesquisa, trazendo por fim o *Profissionalismo como Trabalho Complexo*, 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 para os dias atuais, as atividades profissionais, antes centradas na instrução e controle dos estudantes, passam por um processo de personificação de profissionais extremamente intelectualizados. E, a posteriori, assumem 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 do que o fazer, classificar, empregar tecnologias sem ao menos pensar 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, e 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 profissão de professor.

Dentro deste cenário gera-se 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 desta forma fazer com que a complexidade do trabalho docente não exclua o processo de pensar 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.

Propõem-se desta forma 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, no entanto, são 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. 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 das fontes secundárias que mostraram o 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. Logo 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 e que 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)

E com essa perspectiva que pretendemos aumentar as perguntas sobre a EJA, seus docentes, seus saberes e seus poderes. Saberes e poderes que estavam sendo constituindo em locus, 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 estes 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.

CAPÍTULO III

**O ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PRESENTE NO DITO DOS
PROFESSORES DA EJA/PELOTAS.**

SUBMETIDO À REVISTA CONTEXTO E EDUCAÇÃO.

O ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PRESENTE NO DITO DOS PROFESSORES DA EJA/PELOTAS

Alessandro Cury Soares
Instituto de Ciências Básicas da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Rochele de Quadros Loguercio
Área de Educação Química
Instituto de Química
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma investigação das “falas” dos professores da EJA/Pelotas/RS, através da utilização de ferramentas analíticas numa perspectiva foucaultiana. O que nos permite perceber quais são os discursos produzidos na escola, em seu entorno e nos documentos legais, que chegam até estes professores, os interpelam e produzem o conhecimento sobre esta modalidade de educação.

Palavras – Chave: Caracterização da EJA, falas dos professores e espaço de formação em serviço.

ABSTRACT

The work here exposed is result of a study of the Pelotas/RS Adult Education teachers' speeches, in which we made a discourse analysis, by Foucault's perspective, of these speeches. It enables us to acknowledge which of these were produced at the school, nearby or in the legal documents that reaches the teachers, producing the knowledge about this genre of education.

Key-Words: Characterization of EJA, Teacher's Speeches, in-service training.

INTRODUÇÃO

Em nossa pesquisa foram analisados textos legais a respeito da EJA, sua criação e as condições de possibilidade para a existência de um espaço de formação em serviço que sinalizavam para a emergência de um **saber**¹⁹ específico da EJA. Como este saber não era conceituado/dito/referenciado analisamos as diferentes compreensões sobre o saber

¹⁹ Estaremos grifando a palavra saber quando este for referido ao saber da EJA.

docente, presentes nas perspectivas teóricas de professores da formação inicial e continuada, através de textos de autores reconhecidos nos meios acadêmicos. Pois bem, neste artigo chega a hora de trazeremos os entendimentos dos professores que atuam na EJA, sobre a legislação, os espaços de formação em serviço, suas metodologias didáticas e de estudos, bem como a caracterização da EJA de forma ampla, através das “falas” dos professores. Para efeito de sistematização e análise, foi necessário fragmentar essas “falas” em dois construtos, como apresentaremos em seguida.

No primeiro item *caracterização da EJA*, procuramos através da análise dos textos legais evidenciar um histórico da EJA que marca seu nascimento e a necessidade de um saber específico a essa modalidade de educação, para que neste artigo pudéssemos evidenciar como estes professores entendem em suas “falas” essa modalidade de educação, visibilizando os diversos olhares, com o auxílio dos ditos, proporcionando uma percepção destes professores dos textos legais, bem como do espaço destinado a formação em serviço, previsto em lei e não só uma benesse da EJA.

No segundo item *formação dos professores*, tentamos primeiramente observar alguns autores do cenário educacional nacional e seus escritos/entendimentos sobre formação inicial e formação em serviço, para que pudéssemos aproximar estes teóricos à realidade das escolas, e do que dizem estes professores a respeito de sua formação em *serviço, seus efeitos, mudanças metodologia, produção de saberes*. Esse entendimento nos ajuda a perceber no escrito destes professores, como eles percebem o espaço de formação em serviço, sua utilização, seus possíveis efeitos, mudanças e a produção de um saber que é próprio dessa modalidade.

Optamos por criar essas duas categorias, e não outras também possíveis, haja visto que estamos analisando o espaço de formação em serviço e a possível formação de um saber, próprio desta modalidade, sendo assim nos ativemos a essas duas categorias.

Por fim tentamos fazer algumas considerações à respeito destas “falas”, promovendo parte de nossa percepção posterior a análise aqui feita.

METODOLOGIA

Segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2005) a utilização de questionário não é uma tarefa fácil e tampouco um dos instrumentos utilizados por todos pesquisadores, mas foi uma ferramenta necessária para a abordagem dos nossos sujeitos de pesquisa dado que a observação e a construção de um diário de campo se mostrou invasivo para os professores pesquisados. A prática de utilizar questionários é para nós que trabalhamos

com ciências da educação, um dos métodos amplamente usados nesse tipo de pesquisa e têm se mostrado potente quando se trata de fazer falar os professores.

O questionário segundo (GÜNTHER, 2003, p. 2) pode ser definido como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico, que não está interessado em verificar a habilidade do sujeito respondente, mas de permitir a emissão de sua opinião, seus interesses, aspectos da personalidade e informação biográfica”.

Amaro, Póvoa e Macedo (2005) dizem ainda que propicia um crescimento significativo para o investigador, pois nos demanda algum tempo e esforço o que qualifica o tipo de pesquisa a qual estamos imbuídos. Não há uma fórmula a qual se possa afiliar para dizer se esta ou aquela maneira é a melhor ou a pior na hora de se formular um questionário, existem sim algumas experiências às quais poderemos nos apoiar ao construirmos nossa ferramenta.

Para que realizássemos esta pesquisa, nos apropriamos dos métodos qualitativos, desenvolvendo a construção de um questionário aberto²⁰, composto de quatorze (14) questões. Na elaboração das mesmas, optamos por um vocabulário simples, com questões próximas das experiências dos sujeitos de nossa pesquisa, sem esquecer um dos objetivos que era perceber seus entendimentos e domínio dos textos legais.

Esse questionário propiciou a criação de várias categorias possíveis de serem analisadas, optamos pela criação de duas categorias: caracterização da EJA e formação dos professores, pois acreditamos que elas dessem conta do entendimento de formação de um saber desta modalidade de educação. Na caracterização da EJA analisamos os ditos nos textos legais e os possíveis atravessamentos que estes produzem nos professores da EJA, produzindo enunciações componentes do discurso sobre o que é a EJA para esses professores. Na segunda categoria, formação de professores, iniciamos realizando um levantamento bibliográfico do entendimento de alguns autores sobre o processo de formação inicial e de formação em serviço, para que posteriormente sinalizássemos os entendimentos de formação dos professores da EJA, bem como o tempo de formação em serviço, as metodologias por eles utilizadas.

Estes questionários foram distribuídos em três (3) escolas da rede estadual, do município de Pelotas, localizado no Estado do Rio Grande do Sul. Todas as três (3) escolas são as únicas da cidade que possuem EJA modalidade Ensino Médio. Não há

²⁰ Optamos pela elaboração de um questionário aberto em virtude das questões não serem totalmente definidas, onde as respostas seriam livres, com atitudes, opiniões e aparecimento de conhecimento. (ver apêndice 1)

identificação nos questionários nem da escola a qual pertencem, tampouco qual o professor foi o respondente, dando espaço de liberdade a respostas destes sujeitos da pesquisa e garantindo a ética na produção das análises.

Um fato interessante/importante para a realização desta investigação na cidade de Pelotas é que uma destas escolas foi o projeto piloto do governo estadual, quando da instalação da EJA. Assim, foram eles os pioneiros no processo de formação em serviço, tendo por alguns anos servido como modelo e ajudado às demais escolas a realizarem sua formação em serviço.

O que constitui a qualidade em uma pesquisa qualitativa? Segundo (Günther 2006, p. 208) seria a confiabilidade, merecedora de contribuir para a quantidade de conhecimentos para determinado tipo de assunto.

Lienert diferencia entre os critérios principais e secundários. Entre os primeiros, constam objetividade, fidedignidade, e validade. Entre os segundos constam a utilidade, economia de esforço, normatização e comparabilidade. Seria difícil, se não impossível, verificar a base científica de uma pesquisa por meio de estudos adicionais se a mesma não satisfaz estes critérios. (GÜNTHER 2006, p. 208)

Desta forma os questionários em si não dão consistência por mais elaborados e cuidadosos que sejam, porém quando justapostos com a análise documental e com a pesquisa bibliográfica compõem uma tríade que torna mais legítimo o conhecimento produzido, bem como auxilia a construção da pesquisa como pertencente às pesquisas qualitativas em educação e sua dispersão no meio acadêmico de forma inteligível e sistematizada.

CARACTERIZAÇÃO DA EJA

Alguns argumentos das percepções sobre o vivido e presentes nos primeiros textos investigados sobre Educação de Jovens e Adultos trouxeram a perspectiva de valorização da idade e do tempo de vida, como indicativo de outros e mais conhecimentos produzidos pelos estudantes.

Sabidamente este é um argumento discutível: conhecimento, aprendizagem e cultura geral não são privilégios da idade, embora teoricamente ela possa proporcionar tudo isso. Explicitar a relevância e a fragilidade desse argumento cumpre aqui a função de valorizar saberes e vozes da escola básica regular, bem como marcar que ainda que não necessariamente exista mais saber na educação de jovens e adultos, certamente há mais vivências, que podem proporcionar outros momentos para os docentes.

Nesse sentido, o Parecer do CNE (11/2000) explicita que:

A Antropologia, a Psicologia e a Sociologia não cessam de apontar, nas diferentes sociedades, as condições para se passar de uma fase da vida para outra. Ser reconhecido como criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso faz parte de importantes intercâmbios e significações relativos ao indivíduo e à cultura da qual ele participa. O processo pelo qual cada indivíduo torna-se um ente social reconhecido constitui-se de momentos que possibilitam uma continuidade de si, via descontinuidades mediadas por classes sociais, etnias, gênero e também de faixas etárias. A faixa etária é trazida para o interior das sociedades, inclusive via códigos legais ao fazerem a distinção entre menores e maiores, púberes e impúberes, capazes e incapazes, imputáveis e inimputáveis, votantes e não-votantes. Da idade decorrem a assinalação de direitos e deveres e modos de transposição das leis. Ao estudioso das épocas, não pode passar despercebido que a fluidez da demarcação de faixas etárias e suas capacidades depende, inclusive, de sua relação com os níveis de estratificação social. (BRASIL, 2000, p. 60)

Em nossa pesquisa podemos marcar ambos os discursos o das percepções sobre o vivido e os visibilizados nos textos legais.

Uma das principais características destacadas por estes sujeitos diz respeito aos alunos terem um amplo conhecimento significativo, como podemos verificar nos excertos que seguem e que foram obtidos através da questão 3 de nosso questionário (Apêndice 1)

Na EJA encontramos pessoas com uma bagagem rica em determinadas áreas do conhecimento.(a)

Temos pessoas com mais idade em nossas salas de aula que enriquecem com seu conhecimento.(b)

O trabalho na EJA é mais autônomo, pensado para os alunos, contemplando-se as experiências deles.(c)

Nossos alunos têm experiência de vida, o que proporciona a eles uma série de conhecimentos que têm de ser levados em conta no momento de preparar a aula.(d)

Há diferenças, pois a maturidade e a experiência de vida dos alunos da EJA, faz com que para eles muitos dos conteúdos façam parte de sua história de vida e assim a troca de conhecimentos é mais efetiva.(e)

Essas enunciações nos possibilitam dizer que os professores aceitam a ideia da existência de conhecimentos significativos. Estes conhecimentos implicam em experiências vividas, das vidas diferentes, constituídas em diferentes bairros, criadas em diferentes famílias, com diferentes realidades economias gerando desta maneira

um saber próprio deste grupo e também próprio de cada um destes alunos, conforme explicita Dayrell (2001).

Diz o autor:

O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da "experiência vivida". Como lembra Thompson (1981), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos. (DAYRELL 2001, p. 142).

Estas diferenças são explicitadas nas “falas” dos professores, marcando através das mesmas o reconhecimento dos professores destas diferenças, implicando em certa medida na busca de outras metodologias que possam dar conta da criação deste conhecimento formal proposto pela escola, contemplando com estas ações as experiências de vida também muito visibilizadas pelas “falas” deste professores.

A sujeição aos discursos dos conhecimentos prévios em função da quantidade de tempo vivido, não é, no entanto, unânime, podemos perceber em alguma respostas que há sujeitos que minimizam as diferenças entre os alunos das modalidades de Ensino Médio Regular e Ensino Médio EJA, apontando as diferenças nas práticas avaliativas e nos conteúdos/conceitos ministrados. (ver questão 3 – Apêndice 1)

Vejo pouca diferença, apesar de trabalhar de maneira diferente ainda esbarro nos conteúdos.(a)

Vejo uma diferença pequena em relação às demais modalidades. Noto mais em relação à avaliação.(b)

Aparece, através destas “falas” a possibilidade de que se entenda a EJA como um aceleração da modalidade Ensino Médio. Aproximando-se conceitualmente com o que se entendia como educação para adultos, tal como o MOBREAL e o próprio ensino supletivo. Um tipo de educação de segunda categoria tanto para pessoas que não precisam de um conhecimento tão aprimorado quanto àqueles alunos que frequentam os Ensinos Fundamental e Médio na modalidade regular ou como alguns dizem “na idade própria”. Escutam-se murmúrios como: “cobra-se cinquenta por cento (50%) do que é dado em sala de aula”. Ora se já existe essa concepção de “facilitar”, considera-se parte das “falas” dos professores que,

inclusive advogam os conhecimentos prévios como válidos, pode-se dizer que há um entendimento de que os alunos possuem conhecimento, mas têm dificuldades ou são incapazes de construir novos saberes, assim pouco e superficial conhecimento é o ideal para estes alunos.

Em outra perspectiva surge em uma das “falas” uma questão elencada por apenas um dos sujeitos da pesquisa que se refere ao fato dos professores serem agredidos física ou verbalmente em outras modalidades de ensino. Através deste olhar que, nos parece que o sujeito/professor marca a diferença em relação às outras modalidades de ensino, observe a fala (ver questão 3 – Apêndice 1):

Sim, há uma clara diferença. Na EJA não somos agredidos verbal ou fisicamente. Nem temos incomodação com os pais. Os estudantes são responsáveis por estarem aqui e, principalmente, são críticos em relação a sua aprendizagem e ao nosso desempenho.(a)

Um fato que se pode pensar diz respeito a autonomia, a criticidade gerada ao longo de suas experiências de vida, pois o professor sinaliza em sua fala a responsabilidade destes alunos, em relação a realização das tarefas, em relação ao cumprimento de prazos e horários e em relação ao desempenho dos docentes. Ao raciocinarmos em relação as possíveis experiências de vidas destes sujeito/alunos, podemos dizer que alguns deles já têm filhos, viveram em outro tempo também a escola, sabem os conhecimentos que querem adquirir fazendo com que surja essa crítica mais acentuada em relação as demais modalidades e a possibilidade de autonomia.

A percepção destes professores em relação à EJA, e aos sujeitos constituintes dela produz conteúdos escolares aproximados da vida cotidiana, proporcionando uma possível mudança na maneira de trabalhar os conteúdos em sala de aula, criando a necessidade de que os professores estudem e produzam um saber próprio para essa modalidade de educação – a EJA, estimulando a presença destes alunos na escola conforme o movimento sugerido nos parágrafos 1 e 2 do artigo 37 da LDBEN:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)
§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

Nota-se que esta percepção dos professores em relação ao conhecimento prévio dos alunos é uma ruptura na maneira de trabalhar/pensar as aulas em relação às demais modalidades de ensino de adultos, vigentes em anos anteriores e talvez em relação às modalidades Fundamental e Médio regulares. Em quase sua totalidade os professores falam de diferenciação do trabalho na EJA e talvez esse seja “o discurso” assumido por este grupo de profissionais - o da diferença e o do melhor lugar para trabalhar, em função da maturidade dos alunos.

Ainda sobre a caracterização da EJA, os professores, conforme a proposição da questão propõem, em suas “falas”, uma comparação da vigente modalidade EJA em relação ao ensino supletivo, outra modalidade de ensino para adultos. Dizem eles, na maioria das respostas, que na EJA os alunos aprendem devido à metodologia empregada pelo privilégio dos conhecimentos prévios dos alunos, pelo interesse desses alunos em se qualificar, pelo fato da EJA ser presencial. Podemos verificar isso nas seguintes “falas” (ver questão 9 – Apêndice 1):

De acordo com o perfil de nosso aluno do noturno, à metodologia da EJA é a melhor.(a)

Tenho perfil da EJA “público adulto”. A EJA é muito melhor.(b)

Acredito que a EJA tenha sido pensada pra privilegiar os conhecimentos cotidianos, isso a torna melhor.(c)

EJA é bem melhor, produz conhecimento.(d)

Prefiro a EJA. O supletivo tem um público apressado, muitas vezes, imaturo enquanto que na EJA eles estão aqui porque sabem que necessitam se qualificar.(e)

Que bom que minha escola oferece EJA, é bom ensinar para quem quer aprender. O supletivo não é educação, é outra coisa, bem ruim que eu não sei para quem ou para que serve.(f)

Acredito que a EJA presencial seja importante para o crescimento do aluno o que não acontece no supletivo, onde os alunos buscam apenas certificação.(g)

Nessa comparação os professores voltam a marcar que: as questões de conhecimento prévio, bem como idade são fatores preponderantes para o surgimento da busca de conhecimento. Essa possibilidade é pode ser ancorada na idéia de outros conhecimentos cumulativos e concomitantes as experiências de vida de cada um destes sujeitos e do grupo como um todo.

Ainda podemos nos remeter as “falas” aqui apresentadas e aos textos legais estudados/lidos nos espaços de formação e analisados em nosso primeiro artigo, como sendo uma possibilidade de homogeneização dos enunciados ditos por estes professores sinalizando para uma possibilidade de um tipo de percepção similar a dos textos legais, que remete ao conceito da EJA contemplado nestes textos onde se lê:

O novo conceito de EJA apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é de responsabilidade de governos e de toda sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade justa instruída e comprometida com a justiça social e o bem estar geral. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 27)

Outra possibilidade é que estes professores tenham sido interpelados pelo discurso presente no texto legal e que estejam buscando uma maneira de fazer existir essa flexibilização, procurando usar de uma metodologia que prime por uma maneira diferente de trabalhar das demais modalidades, tornando-se desta maneira sujeitos deste discurso. Sabe-se também que reformas e mudanças estão intrinsicamente ligadas como nos fala Popkewitz (1997) e, portanto, o texto legal pode ser efeito ou correlato das práticas docentes e das construções dos professores da EJA.

A diferença entre os alunos pode ser somente um tipo de entendimento, ou ainda, um desejo destes professores, visto que alguns deles dizem em suas “falas” notarem algumas/poucas diferenças entre as duas formas de educar os adultos, isso pode ser observado nas seguintes “falas” relativas (ver questão 9 – Apêndice 1):

Embora ambos sejam bons, cada um dentro de sua proposta. O professor é que deverá saber qual a proposta.(a)

Não tenho preferência, gosto de estar em sala de aula, em contato com os alunos e talvez isso me faça trabalhar com a EJA. (b).

A suplência é o que eles buscam, mas acredito que nenhum dos extremos é satisfatório. É necessário proporcionar um aceleração mantendo a qualidade e um número importante de conhecimentos. Aqui na escola existia uma organização onde eles aceleravam seus estudos, mas para isso era preciso conhecer um mínimo de conteúdos. Esta estrutura desmantelou-se quando fomos pressionados a seguir a legislação e com isto nos engessamos a um sistema que exclui.(c)

Desta maneira, no mínimo duas ideias são marcadas, uma em que a responsabilidade é inteiramente do professor em fazer a escolha “certa” e outra em que nenhuma das duas opções de educação são satisfatórias. Ligado a essas concepções pode-se imaginar um processo de disciplinamento destes professores, que assumem a responsabilidade individualmente e, portanto, em grupo e a crença em um sistema que privilegie os conteúdos e não a aprendizagem. Marca-se a necessidade de cumprir a lista de conteúdos, nem que pra isso seja necessário acelerar a maneira de trabalho e que reforça a ideia de não haver uma ruptura entre as duas modalidades de educação (EJA e ensino supletivo), mas sim apenas uma nova nomenclatura que as diferencie.

Nesse movimento de entendimento como de geração do conceito de EJA se cria, concomitantemente, o conceito de aluno de EJA e de professor para essa modalidade. Há probabilidades de que estes conceitos instituem-se, também, nos espaços de formação junto as atravessamentos e enunciações propostas pelos textos legais “conduzindo” em certa medida, a este entendimento. Cabe questionar essa visibilidade dos alunos, em detrimento a visibilidade dos docentes da EJA. Nesse sentido, podemos trazer a contribuição de (Said apud Loguercio e Del Pino 2006, p. 4) em que se pode entender a constituição do outro como uma forma de constituição de si.

esse exercício institucionalizado de produção do outro nos constitui, pois estamos sempre nos conhecendo em relação a alguma coisa ou acontecimento, ou a alguém. A produção do outro contribui para nossa autoprodução como ponto de relação e de comparação. Pensamos o outro em relação a nós mesmos e, assim, o constituímos enquanto nos constituímos (SAID APUD LOGUERCIO E DEL PINO 2006, p.4).

Podemos inferir que o professor da EJA se vê como diferente em função de seus alunos não serem iguais, ainda que seus conteúdos os sejam e assim constituem a EJA com características próprias através de seus olhares, suas práticas e seus saberes. Saberes que ainda nos cabem evidenciar.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

As políticas públicas educacionais, de certo modo, têm ao longo de sua história, de acordo com Popkewitz (1997), vem produzindo políticas e economias de modo a responder às possíveis lacunas nos cursos de formação dos professores.

Segundo alguns autores (Pereira e Mortimer, 1999; Kunzer, 1999, Pereira, 1999) pode-se perceber a formação de professores em nosso país, majoritariamente, segundo duas vertentes, a da Racionalidade Técnica e a da Racionalidade Prática. A primeira

vertente nos remete à década de 30, onde nos antigos cursos de filosofia são criadas as primeiras licenciaturas, para que dessem conta de formação de profissionais para atuarem no ensino secundário. Este modelo é conhecido como “3+1”, onde as disciplinas de natureza pedagógica eram realizadas em um ano após o ensino das disciplinas de conteúdo específico. Formava-se/Forma-se²¹ um profissional técnico, um especialista, que justapõem com rigor, seu conhecimento técnico em práticas de sala de aula.

Uma crítica a este modelo diz respeito à separação da teoria e prática, tendo como efeito a formação de um profissional com conhecimentos desarticulados, colocando em privilégio a tecnicidade e observando a prática como mera aplicação do conhecimento técnico.

A racionalidade prática entende o professor como um ser reflexivo, autônomo, que toma decisões, que cria durante sua ação pedagógica, entendendo esta não meramente como a aplicação de um saber específico, sendo, portanto, uma ação complexa e de construção contínua. Segundo a percepção de Pereira (1999, p. 5), “As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação”. Cabe-se aqui marcar uma possível ruptura com o modelo anterior, onde a prática agora é entendida como um eixo na formação dos professores. Dessa maneira, entende-se a reformulação curricular que temos vivido em nossas licenciaturas, onde a prática é privilegiada desde os primeiros semestres, os conhecimentos não são mais isolados e sim justapostos.

Neste sentido, podemos inferir que ainda as políticas educacionais estão em transição e que a parte pedagógica esteja recém se imbricando com a especificidade. O que se pode esperar, dessa formação inicial, para uma especificidade tão singular quanto a EJA?

No capítulo da LDBEN 9394/96 VI, art. 61 é dito:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 1996, p. 18)

Observamos através desse texto legal a abertura para os espaços de formação em serviço desde os anos 90, que se aproxima de uma perspectiva de racionalidade prática,

²¹ Utilizamos esses dois tempos verbais, visto que até hoje ainda existe esse modelo em vigência em nosso País.

é possível aqui perceber um conceito de formação em serviço como um processo contínuo e dinâmico. É possível aqui percebermos um conceito de formação em serviço como sendo um processo contínuo e dinâmico, onde os professores poderiam construir através de estudos teóricos e reflexões de suas práticas um saber próprio.

Segundo Soares e Lemos (2001), o espaço de formação em serviço é de suma importância para os educadores de jovens e adultos, uma atividade que não contribui apenas para qualificação do ensino ofertado, mas um espaço promotor de diálogos, de trocas de experiências, de construção e reconstrução da identidade dos professores e que se dá nos locais de trabalho, com o devido incentivo e investimento. Nesse sentido, percebemos, nos textos legais da EJA/RS entendimentos como os de (Soares e Lemos 2001) e, também, de outros autores, que apontam para uma supremacia da prática que, como sinalizamos, faz parte de um movimento de oposição à supremacia da técnica, e, tal como ela, pode ser fortemente criticada como é marcado nos textos Garcia, Hypólito e Vieira (2005).

Em nosso estudo ao analisar a EJA/RS, percebemos que para além de uma sinalização da legislação para um espaço de formação em serviço, há de fato a criação desse espaço, como vimos na DDP/CEED 2003 (para maiores detalhes ver Soares, Loguercio, Ferreira 2010, submetido). Da mesma forma vimos a pulverização deste espaço via memorando 5ºCRE 08/2008 e sua retomada de outra forma via correspondência oficial enviada pela 5º CRE em janeiro de 2009.

Há, portanto, uma intranqüilidade tanto nos textos legais quanto nos entendimentos teóricos advindos da produção acadêmica (para saber mais ver Soares e Loguercio 2010a, submetido), cabe-nos questionar como os professores da EJA/RS se manifestam, utilizam, percebem, observam e dizem destes espaços.

O TEMPO DESTINADO À FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Em nosso instrumento de investigação utilizamos de três (3) questões (1, 7, 11) para conhecermos, como estes professores entendem o tempo destinado à formação em serviço. Duas delas relacionadas ao entendimento legal deste tempo e outra em relação à utilização do mesmo.

O que se pode observar, olhando o panorama das três respostas, é que embora a grande maioria destes professores não seja conhecedor dos textos legais, que garantem os espaços de formação em serviço, dizem ser um tempo necessário, bem aproveitado, onde se oportuniza um crescimento profissional, através do debate de textos e das trocas

metodológicas. Estas trocas são as mais evidenciadas quando arguidos sobre o tempo de formação em serviço.

Vejamos algumas “falas” a respeito deste tempo destinado à formação em serviço (ver questão 1 – Apêndice 1):

Acredito na formação, contribui para um aperfeiçoamento através dos debates.(a)

Tempo que dá oportunidade de uma inter-relação, discussão de ansiedades, dificuldades, objetivando o melhor para o educando.(b)

Acredito que conforme previsto em lei é um espaço que contribui para o preparo do professor.(c)

Acredito que é um tempo fundamental para a discussão, mudança e adequação do trabalho à modalidade, embora também ache que o problema não é garantir somente o tempo, mas também a presença de coordenadores de grupo, para um trabalho mais aprofundado.(d)

Serve para um trabalho em conjunto, garante melhoria e qualidade no trabalho.(e)

Fornece outros instrumentos e nos torna mais capazes.(f)

Importante para todos nós e para EJA.(g)

É a base do trabalho da EJA, através dela conseguimos uma forma diferenciada de trabalho.(h)

Nas “falas” acima apresentadas, podemos assinalar para o espaço de formação em serviço como sendo uma possibilidade: de debate, de discussões, de inter-relações, de preparo do professor. Esses sujeitos/professores associam o mesmo com melhoria de seu trabalho, uma possibilidade de se romper com o ensino tradicional, uma forma diferenciada de trabalho. O que se pode sinalizar é que na proposta dos textos legais nacionais e regionais, bem como, no entendimento de Guimarães e colaboradores (2004, p. 4), o espaço de formação em serviço é percebido como sendo “espaço constante de discussão, desenvolvimento e comprometimento com novos saberes, alternativas metodológicas e novas possibilidades de discussão com vistas à consolidação de uma identidade profissional específica para esses educadores”, ou seja, em certa medida podemos inferir que nestas discussões constantes, no surgimento/mobilização destes novos saberes, surja estas alternativas metodológicas, juntamente com as sensações ditas de melhoria e qualificação percebidas pelos professores.

Ainda podemos propor que mesmo não sendo dito, está presente nessas “falas” um gradiente de argumentos tais como: o emprego de outras metodologias na tentativa

de aproximação dos conhecimentos prévios dos alunos com os saberes instituídos; a utilização de outros métodos de avaliação, diferente das formas tradicionais; a possibilidade de proporcionar aos professores uma situação de estudo, aproximando estes professores da ideia de intelectual; o estímulo aos alunos que utilizem de seu conhecimento cotidiano para a construção deste conhecimento proposto no ambiente da escola, tornando legítimos os mesmos e proporcionando a estes estudantes uma situação de autonomia. Estes são alguns argumentos para a existência deste espaço de formação em serviço que tentam romper com os enunciados anteriores, produtores das primeiras ideias de Educação de Jovens e Adultos.

Ainda pode-se pensar nas relações de saber e poder presentes também na argumentação para a existência deste espaço, pois ao se criar outro entendimento para o conceito de Educação de Jovens e Adultos na escola, cria-se em conjunto a necessidade de que estes professores articulem outros saberes sobre esta modalidade de ensino capazes de dar conta deste conceito. Se a academia não proporciona uma formação inicial que contemple este conceito de EJA, e se, os cursos de formação continuada na área são insuficientes para dar conta desta necessidade, conforme os textos legais, é importante como estratégia para existência da EJA, que se proporcione através da formação em serviço um local de criação deste **saber** necessário para que se aproxime do entendimento do conceito de Educação de Jovens e Adultos.

Apenas um dos professores mostrou-se com uma opinião um tanto quanto diferenciada dos demais diz ele (ver questão 1 – Apêndice 1):

É um ganho legal 4 horas destinadas à formação ou preparo das aulas, se todos aproveitassem teríamos profissionais mais competentes.(a)

Esse argumento em contraste com os demais dizeres sobre o espaço de formação em serviço na EJA sinaliza para uma postura que manifesta a incredibilidade deste momento.

Neste sentido, as questões também propunham entender a utilização do espaço e não apenas sua necessidade, mas também dos ditos dos textos legais que falam a respeito da má utilização deste espaço de formação em serviço, os professores então se manifestam como veremos nas “falas” a seguir:

No que diz respeito à utilização deste espaço os professores dizem (ver questão 2 – Apêndice 1):

Vejo comprometimento do grupo, devido às necessidades não apenas de sistematização de conteúdos, mas para, além disso, uma proposta interdisciplinar, sendo portanto importante este espaço de formação.(a)

Um espaço bem utilizado, mais do que necessário para quem trabalha com pessoas que não se satisfazem com qualquer tipo de aula.(b)

Um espaço necessário, onde os encontros eram momentos de intensa troca de conhecimentos.(c)

O espaço era bem bom, facilitava a interlocução entre nós, possuímos confiança, unidade, sentia-me mais preparada.(d)

Era bem útil, atingindo os objetivos no que dizia respeito ao conhecimento dos alunos, pois o grupo pensava e isso diferenciava cada aula.(e)

Na minha opinião, o espaço era um local que contemplava nossas discussões, tornando-se necessário.(f)

Em nossa escola sempre foi bem útil, discutíamos e observávamos nossa maneira de pensar a aula junto aos colegas.(g)

Sim, porque é através deste horário, que nós professores somos oportunizados a discutir conceitos e dinâmicas de trabalho que objetivam melhorar o processo educativo.(h)

É um espaço que se propicia o crescimento, em que melhoramos, sendo, portanto, necessário a uma prática diferenciada, proposta essa que faz parte do entendimento da EJA.(i)

Acredito que era bem utilizado, pois trabalhávamos questões relativas à aprendizagem, às nossas dificuldades (avaliação, preparo das aulas) buscávamos maneiras de interdisciplinaridade, tentávamos entender cada turma e suas peculiaridades.(j)

A maioria das “falas” evidencia alguma interpelação de discursos presentes na escola desde há muito tempo, como a interdisciplinaridade, mas o mais eloquente nestas colocações nos parece ser a necessidade de falar sobre suas práticas - falar sobre suas dores - falar sobre - falar sobre suas ignorâncias, constituir um espaço/tempo/lugar em que se crie uma identidade, se crie o correlato a ela um saber não próprio da EJA, mas daquela EJA

Mas isso pode criar o saber próprio desta modalidade de educação, gerado *in locus*? Para uma reflexão a respeito de suas práticas também ocorre a discussão de teorias educacionais que são prováveis propositoras de novos entendimentos a estes professores? Não sabemos. Não há como responder a essas questões, mas o ato de aliar teoria e prática, numa discussão pode ser, como nos diz Foucault (1999, p. 69), uma nova maneira de vivermos as relações de teoria-prática. Uma ruptura entre os entendimentos anteriores, onde uma poderia ser o precedente da outra, numa visão causalista. No espaço de formação se identificam enunciados comuns tanto aos textos

legais sobre a EJA, quanto às teorias educacionais sobre qualquer modalidade de ensino. No entanto, é no espaço de formação em serviço constitutivo da identidade²² de grupo de professores como vimos antes que se materializam e se fortalecem tais entendimentos como o dever da mudança na didática contemplando o público diferenciado da EJA (ver questão 11 – Apêndice 1).

Olha são necessidades diferentes, portanto temos de usar de estratégias diferentes, não basta um livro, não basta o uso de filmes, temos de ampliar o trabalho, temos de saber os motivos que nos levam a optar por esse ou aquele instrumento, e o que determina é a necessidade dos alunos.(a)

O professor deve estar atento às necessidades dos alunos e às suas próprias, por já ter passado por todos os níveis de ensino.(b)

É uma metodologia diferenciada pois o público é diferenciado. Se estimula os alunos da EJA, com suas experiências cotidianas.(c)

Uma metodologia que valoriza o conhecimento como um todo, onde não há prevalência dos conteúdos.(d)

Tento me aproximar da realidade dos alunos, isso me transforma como profissional e ser humano, mudando sempre meus métodos de trabalho.(e)

É diferente, pois precisamos ser diferentes ou continuaremos no ensino médio normal.(f)

Uma metodologia de parceria com os alunos, contemplando as necessidades dos alunos.(g)

Uma metodologia mutante, nova a cada nova direção das turmas.(h)

A necessidade de se criar novas metodologias vai ao encontro do que é dito por (Soares 2002, p.122 apud Rio Grande do Sul 2003). “a ideia de mudança metodológica é descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e da adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA”. Estas diferenças metodológicas são percebidas nas “falas” dos professores, como por exemplo, quando pensam em uma possibilidade de aproximar os conteúdos do conhecimento dos alunos; em tornar este conhecimento algo prazeroso, legítimo e, que este conhecimento afaste a ideia de transmissão, valorizando os aspectos históricos, sociais, constituintes do cotidiano desses alunos. Os professores falam em “desejar”

²² Segundo Monteiro (2001, p. 1) “A relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação voltados para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa, tais como as questões relacionadas à aprendizagem, aos aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos”.

como parte do pensar, uma vontade expressa, pois é o que se percebe pelas “falas”, quando se ouve os professores da EJA das escolas de Pelotas.

Os professores explicitaram em suas respostas um panorama de efeitos deste espaço de formação em serviço, a grande maioria marca em suas “falas” que é algo produtivo e importante, mas assinalam com maior ênfase a mudança de práticas ocorridas como efeito do encontro do grupo e da troca de experiências entre eles no horário de formação em serviço. Observaremos abaixo algumas “falas” (ver questão 4 – Apêndice 1):

Vejo como um espaço importantíssimo, já que nesse espaço são expostos os problemas e dificuldades e busca-se em conjunto soluções. Também é nesse espaço que discutimos a nossa prática e adequamos de maneira que favoreça a aprendizagem do nosso aluno. (a)

As experiências trocadas entre nós modificavam a nossa prática.(b)

Efeitos de trabalho em conjunto, de trabalho pensado, de aluno e professor satisfeitos.(c)

*Sinto necessidade de dividir minhas angústias e isso só acontecia nas reuniões.(d)
Espaço necessário e útil, que proporciona um trabalho diferenciado, de qualidade.(e)*

Nos ajuda a compreender as nossas posições e de nossos colegas. Auxilia sim e muito.(f)

Auxilia pois tentam observar as práticas dos colegas e conseqüentemente melhora a sua prática.(g)

Os “papos”faziam repensar as práticas.(h).

Qualifica, sim, e muito! Pois não há a preocupação somente com a avaliação, mas também com a aprendizagem de cada um.(i)

Esses espaços de formação em serviço, pelo que aparece nas “falas” dos professores, são locais capazes de mudar sua prática visto a riqueza de trocas que ocorrem em seu interior e que de certo modo contemplam um desejo de falar, de ser escutado e de ouvir, dado que há muito tempo essa categoria tem sido desempoderada, quer pelos governos e suas atuais políticas públicas, quer seja, por como estes sujeitos têm ocupado seus locais de poder. Esse desempoderamento pode ocorrer na medida em que se criam espaços de formação em serviço e os professores não utilizam esse espaço, ou ainda, o utilizam de maneira deficitária, não apresentando propostas e deixando este lugar “vazio” passível de ser retirado como foi em 2008 e contribuindo para a realização de mudanças nos atos competentes a docência, dos fazeres docentes, de seu

conhecimento, por pessoas (Governo, sociedade e mídia) que não tem legitimação para inferir na docência, mas que ocupam este lugar que parece estar vazio.

Abre-se, então, nos espaços de formação em serviço o lugar onde estes sujeitos têm direito à voz, podendo empoderar-se, e sentirem legítimos em realizar trocas das vivências, das práticas, sendo possível que se produza um saber específico através da reflexão sobre a prática construída junto ao grupo, o que aproxima, de certa forma, do entendimento de saber localizado por Zeichner(1993, 1995, 1998), onde a ideia de professor reflexivo se dá na construção deste saber junto ao social, tendo a possibilidade de construir este saber em grupo – espaço de formação em serviço.

Isso se torna perceptível ao observarmos as respostas acima escritas, onde ocorre segundo estes professores, uma melhoria em seu trabalho, trocas que favorecem o surgimento de novas práticas, capazes de qualificar o processo de constituição da EJA. Cabe-se pensar, se isso realmente é outra maneira de visualizar esse processo e construir de fato este saber ou se apenas eram feitas trocas metodológicas, que não invalidam o processo, mas que abrem, em certa medida, uma lacuna, pois até então não se percebe a existência de algum tipo de teoria que os dê aporte a melhorar para as práticas.

Os professores, em suas “falas”, não dizem claramente ter um saber diferente, mesmo estudando textos, revendo suas metodologias, buscando alternativas para efetuarem o trabalho junto a EJA. Isso pode ser percebido nas “falas” deles, como veremos a seguir (ver questão 7 – Apêndice 1):

Quais são necessários eu não saberia dizer, mas que são diferentes e que estão ligados ao grupo isso eu posso afirmar, pois é isso que faz com que pensemos o que estamos fazendo e para quem estamos fazendo e o que queremos de fato.(a)

Usava o conhecimento adquirido nas reuniões.(b)

Tento me aproximar dos conhecimentos trazidos pelos alunos, acho que essa atitude evidencia um outro conhecimento.(c)

O que modifica é a maneira como efetuamos, mexemos, deslocamos esse saberes para EJA.(d)

Acho que temos de mobilizar os saberes construídos no tempo (espaço). Isso é uma diferença.(e)

Os saberes dos professores da EJA precisam constantemente ser revistos para melhorar sua prática.(f)

É um outro saber, pois buscamos respostas para nossas dificuldades a cada dia, dificuldade de aprendizagem, dificuldade em transpor os conteúdos, em avaliar os alunos.(g)

Acredito que são os mesmos saberes, apenas modificamos a maneira de trabalhar o conteúdo.(h)

Esses professores dizem em suas “falas” que estes saberes são constituídos em grupo, nas reuniões, juntamente ao conhecimento trazido pelos alunos, modificando a maneira como “efetua” sua prática, tendo de ser constantemente revistos, modificando a maneira de trabalhar os conteúdos. Soares e Lemos (2001) dizem que o espaço de formação em serviço:

É uma atividade de extrema importância não apenas para contribuir na melhoria do ensino ofertado, mas, sobretudo para garantir aos professores um espaço de diálogo, de troca de experiências e também de construção e reconstrução de suas identidades, suas histórias – de vida e profissional. O fazer pedagógico trata-se de um processo histórico e inacabado e que necessita de investimentos – estruturais e financeiros. A qualificação e a requalificação profissionais têm se configurado numa exigência do próprio mercado de trabalho e pela dinâmica social. (SOARES E LEMOS 2001, p. 1)

Segundo esses autores a formação dos saberes não é apenas de saberes da técnica, de uma postura didática ou de uma mudança metodológica. Desta forma torna-se importante para além de uma formação em serviço, mas uma formação em serviço que tenha vínculos com a formação inicial dos professores, fornecendo subsídios, para que surja uma ligação entre os saberes dos professores (em formação inicial e em serviço) e os saberes dos alunos, levando em conta ao contexto sociocultural ao qual a escola está inserida, podendo surgir desta forma um saber próprio desta modalidade de educação, não apenas no espaço de formação, mas também nele.

Outra hipótese é que os professores falam respeito da não clareza da possível mudança de saberes possa ser gerada por um não empoderamento dos mesmos, uma não autorização a fala, o que pode ser percebido pelos poucos trabalhos da EJA encontrados em congressos, mesmo quando esses são com o foco voltado aos professores da escola, ou ainda, um afastamento do grupo de professores das diversas teorias desenvolvidas na academia a respeito dos saberes docentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode perceber no textos/falas é que os professores que trabalham com a EJA criam um saber próprio de quem trabalha nessa modalidade de educação, vinculando em certo modo seu prazer ao reconhecimento do conhecimento oferecido pelos discentes.

Os espaços de formação em serviço são eloquentes, importantes e se fazem necessários no dizer docente e, em certa medida, se aproximam do saber acadêmico

produzido, quando falam em interdisciplinaridade e saberes prévios dos alunos. Ao mesmo tempo ocorre um afastamento quando estes se remetem aos seus pares para aportarem tal conhecimento, embora alguns autores digam que este saber cresce/amplia e se multiplica no social.

Usar o espaço de formação em serviço é, por outro lado, autorizar através das trocas a mudança metodológica, mas apenas mudar de metodologia não pode ser entendido como uma positividade. Ainda é possível verificar as lacunas neste processo formativo, pois os educadores apontam somente esta mudança metodológica, embora caracterizem a EJA como uma modalidade diferenciada, com necessidades distintas das demais.

Os sujeitos/professores constituintes da Educação de Jovens e Adultos parecem não perceber a ruptura por eles realizada em sua formação em serviço, criando a constituição de outro saber próprio da EJA, nesse sentido, encontraremos novos desafios e movimentos necessários para que a EJA adquira o estatuto de educação mencionado em lei, e ainda, de certa forma, distante dos professores da escola básica.

A existência de um espaço para a produção de um saber próprio desta modalidade não é o suficiente para que algo se saiba a respeito da formação em serviço destes professores. Para que se construa um conhecimento a respeito destes momentos é importante que os sujeitos deste processo também escrevam a respeito do seu conhecimento, autorizem a falar sobre o seu conhecimento, até mesmo para que estimulem um maior número de pesquisas, que podem ocorrer não afastadas da escola, mas junto/dentro delas, e que seria tão ou de maior legitimidade que os feitos nos meios acadêmicos.

Nosso trabalho tem sido observar o nascimento da EJA e a criação dos espaços de formação em serviço. Este artigo nos abre para as “falas” dos professores da EJA sobre o espaço de formação em serviço que polemicamente pertence a essa modalidade e sua função na construção de um saber.

O que podemos resumir, dentre tantas observações possíveis, é que o espaço de formação é imprescindível, na visão de governos (Parecer 774/99, Caderno de Políticas públicas 2000, Diretrizes Políticas Públicas da EJA 2003, Parecer do CNE/EB 2000, LDBEN 9394/96), na visão de educadores (Tardif 2000, Zeichene 1993, 1995, 1998r, Maldaner 2000, Freire 1976) e nas “falas” dos professores - seja para produzir um conhecimento que não existe/existia nas licenciaturas e pedagogia, seja para tornar os

professores pesquisadores de sua própria prática, seja para apoiarem-se uns aos outros como um grupo identitário.

Temos que reconhecer, enfim, que os efeitos do nascimento do conceito da EJA, como é reconhecido hoje, associado à criação de um espaço para a formação em serviço foram a produção de um lugar legitimado de produção do saber, bem como a formação de um grupo identitário, e tais efeitos são potentes na produção de saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, Ana; PÓVOA, Andrea, MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionário. Portugal.** Universidade de Lisboa, Departamento de Química, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9394 – 20 de dezembro de 1996.** Propõem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 1996.
- _____. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_19.htm
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000.** Aprova as Diretrizes Nacionais para a educação de jovens e adultos.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 22ª edição, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: **Paz e terra.**1996
- GUIMARÃES, Maria L.; GUIMARÃES, Betania M.; SILVA Elizabeth; MOURA Mirtes. **Educação de Jovens e Adultos: Formação Continuada de Professores e Educadores da Região das Vertentes, MG.** In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte: Set/2004.
- GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário.** Brasília. Laboratório de Psicologia Ambiental. Série: Planejamento das pesquisas nas ciências sociais, N° 01, 2003. Disponível em <http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf> último acesso 05/02/2010.

_____. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão.** Psicologia Teoria e Pesquisa. Vol. 22, mai-ago 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranste.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez. 1999.

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

MONTEIRO, Ana; **Professores: Entre Saberes e Práticas.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MORTIMER, Eduardo Fleury; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **“Uma proposta para as 300 horas de prática de ensino: Repensando as licenciaturas para além do modelo da racionalidade técnica”.** Educação em Revista no 30, nov. 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para as licenciaturas.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez. 1999.

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.

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.

SOARES, Alessandro Cury; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. **Saberes Docentes: saberes e rascunhos.** Área de Educação Química/UFRGS, 2009. No Prelo.

SOARES, Leôncio José Gomes; LEMOS, Daniela de Carvalho. **A formação continuada de educadores de jovens e adultos.** In: III Colóquio Internacional Paulo Freire, 2001, Recife. Paulo Freire: pedagogia e reinvenção da sociedade. Recife : Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2001.

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: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRABALHO

O trabalho que estamos apresentando hoje é diferente daquele que surge quando o pensamos. Vários motivos nos levam a tomar este caminho, pois inicialmente iríamos investigar a reforma educacional sobre a EJA desde seu nascimento, legislada para o Rio Grande do Sul, analisando, também, a transformação desta reforma na formação permanente de professores da EJA e como isto influencia na construção pedagógica do educador de química. Mas isso não foi possível, primeiramente por que um dos professores que seriam sujeitos de nossa pesquisa sentiu-se mal com a presença do pesquisador e outra porque ao percorrermos os caminhos das análises das legislações evidenciamos o nascimento da EJA, e com isso reformas e mudanças que apontam um não-saber a priori, principalmente no RS. O que nos conduziu a investigar o espaço denominado legalmente como formação em serviço.

A promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, marca o conceito que emergia da EJA, diferenciando-a dos antigos sistemas de educação de adultos. No Rio Grande do Sul, a marcação da diferença na educação de jovens e adultos também aparece (ver artigo 1), o que não fica claro no texto legal é como e de que forma se irá fazer diferente, visto que a academia não dá parecia/parece dar conta deste saber específico recém gestado. Alternativas como cursos de curta duração são insuficientes, dizem os textos legais, fazendo com que se crie no RS o espaço denominado “espaço de formação em serviço” que auxiliaria a constituir esse saber próprio desta modalidade de educação.

O saber, no entanto, precisava ser entendido por nós pesquisadores de duas formas diferentes: através de seu conceito acadêmico e através de seu conceito tácito (fala dos professores). O saber docente aparece em textos de vários pesquisadores tais como Tardif, Zeichner, Maldaner, Schön, mas nenhum deles parece conceituar o saber docente de maneira potente o suficiente para que nos apropriemos de um único conceito e o tomemos como único e verdadeiro. Isso fez com que marcássemos de maneira sucinta a idéia de cada um desses pesquisadores tendo como efeito a noção de saber docente no cenário nacional e internacional do campo educacional.

E isso nos conduz ao entendimento de teoria e prática falada por Foucault (1999), onde conseguimos tornar próximo também nosso entendimento sobre a

construção de saber docente, evidenciando a potencialidade de um espaço que é vazio/não ocupado.

Mostramos nas “falas” dos professores da EJA de Pelotas/RS, que dizem de seu prazer em trabalhar na EJA, pela motivação, pela disciplina dos alunos, um desejo marcado de ser e de fazer diferente. Dizem ainda da eficiência dos espaços de formação em serviço, da importância de mudarem sua metodologia de trabalho, se aproximando de entendimentos e dizeres teóricos, embora ainda se afastem dos referenciais acadêmicos tradicionais ou neles não se apoiem oficialmente. .

É um espaço, falam eles, que autorizam suas “falas”, as trocas. A existência do espaço de formação em serviço e das trocas/mudanças ocorridas não é o suficiente para se saber algo a respeito deste espaço.

É importante o registro da atividade destes sujeitos, para se constituir conhecimentos mais potentes e um maior estímulo à pesquisa e ao autoconhecimento deste grupo de professores.

Enfim, mostramos aqui que a EJA tem uma data de nascimento, uma potencialidade de saber e uma identidade de grupo diferenciada, vimos isso através de nossos instrumentos e consideramos que muito há de se falar sobre esse saber, pois ele é distante da academia, nasce na escola, junto aos professores. Cabe cuidar para que não se torne ingênuo e sem epistemologia, tampouco tão acadêmico que dispense a prática e, assim, talvez, para falar do saber da EJA seja interessante voltarmos a Foucault, que nos diz a importância de termos concomitantes teoria e prática, para construção de um saber.

[...] 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)

BIBLIOGRAFIA USADA NA OBRA

- AMARO, Ana; PÓVOA, Andrea, MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionário. Portugal.** Universidade de Lisboa, Departamento de Química, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1994.
- BEISIEGEL, Celso. **Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate – escola plural.** IN: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, CEDI, São Paulo: Série Documentos, 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9394 – 20 de dezembro de 1996.** Propõem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 1996.
- _____. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_19.htm
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000.** Aprova as Diretrizes Nacionais para a educação de jovens e adultos.
- DI PIERRO, Maria C., **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica,** Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1995.
- GUIMARÃES, Maria L.; GUIMARÃES, Betania M.; SILVA Elizabeth; MOURA Mirtes. **Educação de Jovens e Adultos: Formação Continuada de Professores e Educadores da Região das Vertentes, MG.** In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte: Set/2004.
- GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário.** Brasília. Laboratório de Psicologia Ambiental. Série: Planejamento das pesquisas nas ciências sociais, Nº 01, 2003. Disponível em <http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf> último acesso 05/02/2010.
- _____. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão.** Psicologia Teoria e Pesquisa. Vol. 22, mai-ago 2006.

- FISCHER, Rosa M. B. **A adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 1996.
- FERREIRA, Maira. **O cotidiano, o meio ambiente e o nacionalismo constituindo as ações educativas de uma empresa estatal**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2000.
- _____. **A revista superinteressante, os livros didáticos de química e os parâmetros curriculares nacionais instituindo “novos” conteúdos escolares em ciências/química**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2008.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 22ª edição, 1979.
- _____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 5ª edição, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos. (1964-1985)**. São Paulo, 1991. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo.
- _____. *Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação, Caxambu, 2000.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94*. São Paulo, ago.1994.
- _____. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de Jovens e Adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação Para Todos**. São Paulo, 1999.
- _____. **Aprendizagem de jovens e adultos: Avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em perspectiva. 14(1) (Janeiro/Março 2000)
- LYOTARD, Jean F. **A Condição Pós-Moderna**, José Olympo, São Paulo, 2000.
- LOGUERCIO, Rochele de Q. - **Grupos nos Limiares do Saber: casos da Educação em Bioquímica**. Tese de doutoramento – UFRGS – 2004.
- MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber: a trajetória de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA, 1ª edição. 1982.

MONTEIRO, Ana; **Professores: Entre Saberes e Práticas**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MORTIMER, Eduardo Fleury; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **“Uma proposta para as 300 horas de prática de ensino: Repensando as licenciaturas para além do modelo da racionalidade técnica”**. Educação em Revista no 30, nov. 1999.

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.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para as licenciaturas**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez. 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1ª edição. 1997.

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.

_____. Secretaria Estadual de Educação. 5ª. Coordenadoria Regional de Educação. **Correspondência de Janeiro de 2009**. Versa sobre a confecção do Calendário Escolar de 2009. Porto Alegre, Janeiro de 2009.

_____. 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.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

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 C., LOGUERCIO, Rochele Q. **Análise Documental e Discursiva das Diretrizes e Políticas Públicas**. In: 27º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 2007, Erechim. Anais do 27º Encontro de Debates Sobre Ensino de Ciências. Erechim : URI, 2007. v. 1. p. 1-1.

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.

SOARES, Leôncio José Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001 (Coleção Leituras no Brasil). p. 201-224.

SZANTO, Janissa Oliveira . **Psicologia e Educação de Jovens e Adultos: histórias de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola**. In: I Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e Brasil, 2007, Porto. Anais do I CIPE Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e Brasil. Porto : Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2007. v. 1.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Da rio; _____ . A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: **Educa**, 1993.

APÊNDICE 1

5. A lei prevê que, enquanto os professores participam das reuniões para a formação em serviço, os alunos desenvolvam atividades referentes aos seus estudos: execução de tarefas, trabalhos e demais atividades de aprendizagem. Existe um planejamento de atividades para os alunos desenvolverem enquanto os professores se reúnem? Você acredita que a execução dessas atividades contribui para a formação escolar dos alunos?

6. No ano de 2008, a SE emitiu a portaria 08/2008 que desloca, como sugestão, as 4 horas de formação em serviço para os últimos/primeiros horários diariamente. Desse modo passou a haver um fracionamento do tempo destinado à formação em serviço que antes ocorria nas quartas-feiras, em um único turno. Como você avalia essa mudança na prática de sua formação continuada? De que modo isso influenciou (ou não influenciou) a sua maneira de planejar e atuar em suas aulas?

7. Na sua opinião, que saberes são necessários a um Professor que atue na Educação de Jovens e Adultos? Você acredita que este saber é diferente dos saberes utilizados nas outras modalidades de ensino (Ensino fundamental ou ensino médio)?
