

**UM DESAFIO À CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES E
NOVAS PRÁTICAS NO TRABALHO DOCENTE:
a formação de professores para a Educação
Profissional de Jovens e Adultos**

**A CHALLENGE TO THE DEVELOPMENT OF NEW KNOW-
LEDGE AND PRACTICES IN THE TEACHING ACTIVITY:
teacher education for the professional education of
young people and adults**

Vera Lúcia Bueno Fartes*

Maria de Cássia Passos B. Gonçalves**

Resumo

Este artigo resulta de pesquisa sobre o “Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos”, cujo objetivo foi compreender a concepção pedagógica do programa e a articulação entre os saberes teóricos e os saberes da prática docente, bem como verificar a concepção de trabalho docente implícita no projeto do curso, o qual foi levado a efeito no Instituto Federal da Bahia (antigo CEFET-BA). O método qualitativo e a análise documental estruturaram os trabalhos empíricos. Embora o curso tenha uma proposta multidisciplinar e de valorização dos saberes docentes, na prática tais propósitos não foram satisfatoriamente realizados: os componentes curriculares estão organizados de modo linear e hierárquico e a pretendida articulação dos saberes teóricos com os saberes da experiência dos docentes que participaram do curso não foi alcançada.

Palavras-chave: Saberes. Trabalho docente. Educação. Jovens e adultos.

Abstract

This paper results from a research on the “Teacher Education Programme for the Professional Education of Young People and Adults”, whose objective was to understand both the programme’s pedagogical conception and the articulation of theoretical knowledge with practical teaching knowledge, as well as to verify the conception of teaching activity implicit in the project of the course, which took place at the Federal Institute of Bahia (former CEFET-BA). Empirical works were based on a qualitative approach with documentary analysis. Although the course has a multidisciplinary proposal that highlights teaching knowledge, in practice the purposes were not satisfactorily achieved: curriculum contents were organised in a linear and hierarchical way and there wasn’t a convincing articulation between theoretical knowledge and the practical knowledge of the teachers who participated in the course.

Keywords: Knowledge. Teaching activity. Education. Young people and adults.

Introdução

Está em curso no Brasil, mediante regulamentação do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, o Programa de Formação de Docentes para a Educação Profissional de Jovens e Adultos. Como o próprio nome do programa sugere, trata-se de uma iniciativa que tem o propósito de formar professores para uma nova modalidade de ensino, chamada de Educação Profissional Articulada à Educação de

Jovens e Adultos, que objetiva introduzir esses sujeitos no sistema escolar e possibilitar-lhes acesso à educação básica, ao mesmo tempo em que lhes confere conhecimentos profissionais específicos, necessários à sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho. Os cursos que advêm desse Programa estão sob a responsabilidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes em todos os Estados brasileiros e se destinam tanto a professores desses Institutos que queiram trabalhar com turmas de Educação Profissional de Jovens e

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: verafartes@uol.com.br

** Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Jequié. E-mail: cassiauesb@gmail.com

Adultos, como a professores das redes estaduais de ensino que desejem migrar para essa área ou que já vêm trabalhando com jovens e adultos ao longo da carreira.

As especificidades desse programa logo colocaram em tela a necessidade de formar professores especializados para lidar com uma nova relação com o saber, voltada para práticas pedagógicas inovadoras e multidisciplinares, cuja base curricular deve estruturar-se em função dos princípios de integração dos conhecimentos gerais, de caráter propedêutico, com os conhecimentos técnico-profissionais necessários à inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho. Essa nova modalidade de atuação docente suscita várias questões a serem abordadas pelas pesquisas sobre formação de professores, por ser um campo aberto à diversidade de atores, perspectivas e intervenções, constituindo-se num terreno propício às inovações no trabalho docente e às teorias pedagógicas que se desenvolvem, muitas vezes, fora dos limites da organização escolar e a ela retornam com novos desafios ao trabalho na educação.

Neste artigo, buscamos problematizar os desafios e as possibilidades desse novo campo de trabalho docente que busca articular o campo da Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos ao campo da Educação Profissional, fruto de novas demandas de um público específico, formado por pessoas jovens e adultas que não completaram o ciclo do Ensino Básico (no Brasil, formado por 11 anos de estudos). Cabe esclarecer que o referido programa foi regulamentado em 2006 e sua implementação data de meados de 2007, sendo, portanto, incipiente, o que nos leva a considerar a necessidade de ampliação de formulações teóricas próprias a esse campo, bem como a necessidade de um maior número de estudos empíricos que deem conta dessa nova modalidade de docência na Educação de Jovens e Adultos e suas relações com o saber. É esse o nosso desafio. Mais do que oferecer respostas definitivas, buscamos neste texto estimular discussões e proposições para o avanço do tema aqui tratado.

Nesse sentido, propomo-nos analisar a mobilização dos saberes docentes, focalizando especialmente o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Formação de Professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos. Tomando como campo empírico de investigação o curso que atualmente se realiza no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Bahia (IF-Bahia), buscamos compreender, em especial, a ideia de formação e os princípios a ela subjacentes e a proposta metodológica e curricular do referido curso.

Para isso, começamos por situar a noção de relação com o saber e seus significados para o trabalho docente. Em seguida, analisamos as especifi-

idades da Educação de Jovens e Adultos, argumentando e defendendo sua articulação com o mundo do trabalho. Efetuamos, em seguida, um diálogo com alguns importantes estudiosos da Formação de Professores para o campo específico da Educação de Jovens e Adultos, aprofundando nossas análises sobre a nova vertente da Educação Profissional de Jovens e Adultos. Por fim, trazemos nossa contribuição ao entendimento desse campo de trabalho na educação mediante uma análise crítico-propositiva do curso investigado.

Da relação com o saber: implicações para o trabalho na Educação

A capacidade de desejar, reinventar, retraduzir, desvelar é o que propõe Charlot (2005) ao sinalizar para a importância da interpretação do mundo, quando se trata da formação docente. Segundo esse autor,

Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular. (CHARLOT, 2005, p. 41).

À medida que o trabalho na educação é compreendido pelos docentes, nasce a real possibilidade não só da autonomia, mas também da autonomia construída, de uma maior intervenção dos professores em sua própria experiência formativa sobre currículo e formação. Isto é, os docentes vivenciam, no seu dia a dia, como se constitui uma epistemologia própria, bem como professores-alunos reconstruem, reinventam e repolitizam seu trabalho na educação (MACEDO, 2007). Tal processo implica uma interpretação mais acurada sobre as políticas públicas, a legislação do ensino, a transformação dos valores educativos que guiam o próprio trabalho docente, (CONTRERAS, 2002), reelaborando e reformulando questões e pautas curriculares e formativas a partir da prática refletida e tensionada. Enquanto indivíduo, o professor é um ser particular. Enquanto pessoa, ele é um ser de relação da vida cotidiana. Nesse acontecer histórico, o docente vai tecendo a teia das alternativas cotidianas e acumulando uma vivência que o marca profundamente como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática de ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações.

Nesses tempos de crise e mudanças, centrar o trabalho na pessoa do professor e na sua experiência é essencial, tendo em vista que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...] que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão

docente” (NÓVOA, 1995, p.26). A aprendizagem de novos conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores construídos em programas de formação (tanto inicial como contínua) que não levem em conta essa realidade conduzem necessariamente os professores à frustração e à desilusão quando se confrontam com as situações da prática. É durante a formação que o desenvolvimento histórico do trabalho do professor pode servir de base à compreensão dos problemas que hoje se colocam em sua profissão. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o trabalho na educação, além de requerer uma competência profissional dos docentes, deve ocorrer por meio de saberes e experiências mobilizadas e compartilhadas (CHARLOT, 2005), nas quais estão presentes não só as condições pessoais do professor, como também as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem.

São esses saberes e experiências, provenientes de diversas fontes, que fundamentam o ato de ensinar: a formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares nos ambientes formativos, entre eles, a escola. Os saberes que o professor mobiliza, oriundos do próprio processo de trabalho, de uma maneira ou de outra servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Nesse sentido, a experiência parece ser a única fonte de saber-ensinar, uma vez que a temporalidade “surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2000, p. 210).

Especificidades da Educação Profissional de Jovens e Adultos no Brasil

Para compreender esse novo campo de trabalho na educação, faz-se necessário pontuar a importância da articulação da Educação de Jovens e Adultos ao mundo do trabalho. A tradicional “EJA”, sigla bastante conhecida no Brasil, que tem em Paulo Freire seu mentor mais ilustre, ainda hoje passa por uma contradição entre os preceitos legais conquistados e garantidos na Constituição Brasileira de 1988 e as políticas públicas destinadas a essa modalidade de educação. Embora a referida Constituição e a Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) assegurem o direito de todos à educação, determinando o ensino fundamental obrigatório e gratuito, ainda persistem no Brasil cidadãos marginalizados e excluídos dos espaços e bens da sociedade: trabalhadores rurais e domésti-

cos, jovens com histórico de insucessos na escola regular ou dela evadidos, além de adultos subempregados, atuando no mercado informal, ou ainda desempregados e idosos. (ARROYO, 2001).

Estudos recentes voltados à problemática do acesso à educação no Brasil, assim como à sua qualidade, têm constatado que grande parte dos nossos jovens simplesmente não tem garantido o direito à educação básica por condições de acesso ou, quando a ela acessam, realizam percursos descontínuos que, muitas vezes, resultam na evasão do sistema educacional. Em números, isso significa que cerca de 10% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade são analfabetos. De acordo com o estudo “Indicadores de Desenvolvimento Sustentável: Brasil 2008”, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 14,4 milhões de brasileiros não sabem ler ou escrever. Quanto à escolaridade, o IBGE revelou que em 2006 a média do brasileiro alcançava apenas 6,7 anos de estudo. Considerando-se que as pessoas de 25 anos ou mais de idade deveriam ter no mínimo 11 anos de estudo, o que corresponde ao ensino médio completo, e que a análise da escolaridade entre 1992 e 2006 mostra médias inferiores a oito anos de estudo, muitos sequer concluíram o ensino fundamental.

Por sua vez, os dados da matrícula nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado da Bahia informam que, em 2000, havia 13.979 jovens e adultos frequentando as classes de EJA no ensino fundamental e médio; em 2005, esse número subiu para 542.004 alunos. Em 2000, 233 escolas estaduais, municipais e particulares tinham classes de EJA. Em 2005, esse número pulou para 4.468 escolas. Tais dados revelam um crescimento bastante significativo da presença de jovens e adultos nas classes de EJA, aumentando, com isso, a preocupação com a inserção dessa população no mercado de trabalho.

Pesquisas sobre a evasão nos cursos de EJA (por exemplo, ALMEIDA, 2009) apontam para o fato de que um dos motivos para o abandono dessa modalidade de ensino é a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Enquanto estão desempregados os alunos cursam os programas de EJA, porém quando conseguem alguma colocação abandonam o curso. Tais dados atentam para a necessidade de se considerar não somente os problemas da exclusão educacional, mas também aqueles relativos à exclusão do mercado de trabalho.

Essa preocupação justifica-se pelo fato de que as características da sociedade contemporânea, marcada pelas contradições entre o avanço tecnológico e científico, por um lado, e o desemprego, a instabilidade e precariedade no trabalho, por outro, indicam a necessidade crescente de qualificação do trabalhador. Isso quer dizer que, se já não bastavam

os programas de alfabetização de jovens e adultos, como tradicionalmente ocorria no Brasil meio século atrás, passou-se a exigir, além de capacidade geral e específica, preparação para o trabalho para perceber oportunidades e utilizá-las. As palavras de Paiva (2006) esclarecem e evidenciam essa constatação:

[...] o acesso ao desenvolvimento contemporâneo depende fortemente da qualificação capaz de assegurar elevado desempenho aos membros de uma dada sociedade. [...] Nenhum país nos nossos dias será capaz de enfrentar a nova configuração produtiva e a competição internacional sem uma revisão ampla da qualidade do seu sistema de ensino como um todo e sem o estabelecimento de políticas abrangentes de educação de jovens e adultos. [...] Por outro lado, e de acordo com as tendências mais gerais, estamos pela primeira vez diante de uma economia da educação de adultos. Para este campo se colocam as mesmas questões que se tornaram relevantes no conjunto do sistema: avaliação, eficiência dos resultados, elevação da produtividade, promoção de mudanças cognitivas e qualificações ligadas a atitudes e motivação, além de forte ênfase sobre conteúdos gerais e específicos. (PAIVA, 2006, p. 30-32).

Desde a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997 – ocasião em que se firmou a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro* – o Brasil assinou documento reconhecendo, dentre outros aspectos, o elevado número de pessoas que necessitam da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, suas demandas por educação e o direito de todos de aprender ao longo da vida. Esses reconhecimentos têm implicado uma ressignificação de concepções e propostas da atual política governamental para a educação dessas pessoas que inclui não apenas a diversidade de faixa etária a ser atendida nessa modalidade, mas, sobretudo, incorpora uma concepção ampliada de educação como direito humano. A percepção dessa realidade exige dos professores e gestores das escolas dessa modalidade que agora emerge, a Educação Profissional de Jovens e Adultos, uma reflexão sobre esses sujeitos, sua condição humana, seus contextos sociais e sua interação com o conhecimento e os sistemas simbólicos construídos socialmente, a fim de se desenvolver experiências de educação e ações que criem as condições adequadas de acesso, permanência e continuidade dessas pessoas na escola, com ênfase em sua inserção no mundo do trabalho.

O verdadeiro sentido da Educação Profissional de Jovens e Adultos está na compreensão da educação como direito de aprender ao longo de toda a vida (PAIVA, 2006), o que significa dar um novo sentido aos processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam ao longo da existência, ampliando, assim, a concepção de educação para além do sentido de oferecimento

da escolarização, alfabetização, ensino fundamental e médio, incluindo outros espaços, tempos e ações educativas, de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de professores, sujeitos também em processo formativo. Essas mudanças conceituais vêm sendo impulsionadas não somente pelos acordos firmados na V Confinteia, mas também pelo resgate da educação popular, por um conjunto de alterações nas Ciências da Educação, que buscam entender essa problemática de forma multidisciplinar, e pela relação entre o mundo do trabalho e a formação humana, entendida como um processo que ultrapassa a simples preocupação com o tempo de escolaridade dos sujeitos. Essa dimensão filosófica da educação articula-se à dimensão psicológica, mediante os estudos da psicologia que têm demonstrado que não existe uma idade apropriada para se aprender. Segundo Oliveira (1999), as pessoas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada, superando, assim, o velho ditado popular brasileiro (ideologizado, com certeza) – “papagaio velho não aprende a falar” – usado para ilustrar a impossibilidade do adulto de continuar aprendendo.

Nos estudos sobre o trabalho constata-se a necessidade de utilização de variadas linguagens – oral, escrita e informática –, o que requer da escola um novo perfil de formação profissional do trabalhador, com novas habilidades cognitivas e competências pessoais e sociais (LIBÂNEO, 2005). Isso significa afirmar que a preparação do trabalhador não deve corresponder mais à antiga técnica de disciplinamento da força de trabalho, como a existente na estrutura anterior, mas promover uma formação que possibilite às pessoas transformarem as informações, acessadas por meio das diversas tecnologias, em conhecimentos vivos e significativos. Conhecimentos vinculados a uma nova condição humana, que possam não somente capacitar para o desempenho de uma função, mas, sobretudo, desenvolver nos sujeitos a capacidade de se envolver e participar em novas práticas sociais, políticas e culturais.

Aliada a esses fatores, a elevação da expectativa de vida da população tem sido um aspecto que vem justificando a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Para Di Pierro (2005), essa elevação, acrescida das rápidas mudanças de valores culturais, tem aprofundando a distância entre as gerações, sendo a educação de pessoas jovens, adultas um dos meios para se reduzir essa distância. Daí a importância e necessidade de refletirmos não simplesmente sobre a elaboração de políticas curriculares que deem conta da diversidade de faixas etárias, de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e humanas que marcam a história dos educandos da Educação Profissional de Jovens e Adultos. Há que se fazer uma reflexão que se es-

tenda à formação dos professores como docentes sempre em processo de aprendizagem, os quais, da mesma forma que seus alunos, são atingidos pela rápida evolução dos conhecimentos. Precisam, portanto, de permanente aprendizagem individual e colaborativa (ALARCÃO, 2005), para que possam ressignificar o espaço da sala de aula, o sentido de seus saberes e sua função social junto a um enorme contingente de pessoas que, de uma forma ou de outra, encontram-se em situação de desvantagem socioeducacional.

Não bastassem as complexidades que envolvem o campo da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da escolarização, constata-se que ainda hoje pesa um grande preconceito (HADDAD, 2002) sobre esse campo de trabalho docente no Brasil, considerado como de “segunda linha”. Isso pode ser observado até mesmo na legislação que trata da educação no Brasil: mesmo garantindo a oferta do ensino fundamental para as pessoas jovens e adultas, a formação de professores para atuar nessa área não é abordada de maneira direta na principal lei educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Esta apenas ressalta, em seu Art. 61, que “a formação do professor deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”.

Defendemos que essa formação docente dê conta da complexidade que envolve o ato educativo e, principalmente, que seja pensada no sentido da diversificação dos modelos e das práticas formativas, instituindo novas relações do professor com os saberes e a realidade de seus alunos, tais como: a diversidade de categorias do público dessa modalidade de educação, o que supõe considerar as questões de gênero, de idade (jovens, adultos e idosos) e seus respectivos processos de construção de conhecimento e aprendizagem; as novas exigências da organização e gestão do trabalho; as reais condições de vida dessas pessoas na luta pela garantia de direitos sociais como segurança, transporte, saúde e moradia. Entendemos que esse novo aspecto do trabalho na educação e a correspondente formação de professores devem superar as abordagens fundamentadas numa racionalidade técnico-instrumental, como temos visto até então, e ressaltar o que há de fundamentalmente humano no exercício da docência: seu caráter formador. É necessário que os professores, mediante a dinâmica formativa do currículo, trabalhem de modo integrado conteúdo e forma, reflexão e ação, instituído e instituinte.

São essas evidências que fazem com que pesquisadores como Freire (1996), Contreras (2002) e Tardif (2002), dentre outros, posicionem-se de forma crítica frente ao modelo de formação de professores

e à concepção da prática sustentada pela concepção racional-técnica e instrumentalizadora, enfatizando a formação e o papel do professor a partir das análises das práticas educativas. Freire (1981, 1996, 1997) e Contreras (2002) defendem uma autonomia que se funda na inconclusão do ser que se sabe inconcluso, no reconhecimento dos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros. Tardif (2002) vê nos estudos sobre os saberes, particularmente no saber experiencial, o esboço de uma “epistemologia da prática docente”. Nas palavras de Contreras:

Um reconhecimento que não é espontâneo, mas buscado de forma auto-exigente e trabalhosa, mas tampouco imposto ou dogmaticamente estabelecido mediante verdades *já* libertadoras. Vista assim, a autonomia profissional perde seu sentido de auto-suficiência para aproximar-se da solidariedade. (CONTRERAS, 2002, p.188).

Tais considerações indicam que as propostas de formação de professores, sobretudo dos professores da Educação Profissional de Jovens e Adultos, devem priorizar uma formação na perspectiva multidimensional, humana, cognitiva, pedagógica, política e social, que tenha a teoria e os saberes científico-acadêmicos aliados à prática e aos saberes da experiência como eixos complementares do processo de formação. Como sugere Charlot,

É imprescindível, quando se reflete sobre a formação dos professores, distinguir bem esses quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que se podem articular lógicas que são e que permanecerão heterogêneas – o que, aliás, é fundamental, porque a pretensão de integrar o saber e a prática em um discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e totalitarismo. (CHARLOT, 2005, p. 94).

A partir dessas ideias de Charlot, entendemos que o trabalho na Educação Profissional de Jovens e Adultos deve estimular uma perspectiva que forneça aos professores os meios de pensamento autônomo, que os autorize a responder ou tentar responder às especificidades das pessoas jovens e adultas em processo de aprendizagem. Nesse sentido, a tensão entre saberes e práticas deve alcançar a ambos, professores e alunos, tal como o homem que, ao se constituir homem no e pelo trabalho, na relação com outros homens e com a natureza, forma-se e se transforma no próprio desenvolvimento do trabalho educativo. Num processo coletivo e colaborativo, ao se relacionar com os alunos e com os colegas docentes, o professor educa-os e é por eles educado.

O Curso de Formação de Professores da Educação Profissional de Jovens e Adultos do IF-BA

Nesta parte do texto teceremos algumas considerações sobre o Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos, destacando alguns aspectos mais representativos dessa realidade. Vale recordar que esses cursos são oferecidos em todos os Estados brasileiros e que a pesquisa da qual extraímos alguns recortes para este artigo teve lugar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Bahia (IF-Bahia), instituição igualmente encarregada de ofertar turmas de Educação Profissional de Jovens e Adultos.

No recorte efetuado privilegiaremos a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores, com ênfase em dois aspectos por nós considerados centrais: os significados da formação, explícitos ou implícitos no Projeto Político-Pedagógico; e os princípios metodológicos e a proposta curricular do referido Curso.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso, embora não explicita a abordagem de formação que sustenta a proposta, sugere a ideia do “professor-pesquisador”. Essa ideia aparece de forma um pouco mais explícita no item que trata da Concepção do Programa, descrito a seguir:

A necessidade da formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA como *docente-pesquisador*, gestor educacional de programas e projetos; e formulador e executor de políticas públicas. (Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para atuarem na EPJA, 2007, p.9, grifo nosso).

A noção de professor-pesquisador observada no documento busca recuperar a capacidade humana de refletir e uma concepção de prática como processo que “se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins e qual o significado concreto das situações complexas e conflituosas” (CONTRERAS, 2002, p.109). É importante salientar, todavia, que a posição em defesa do professor-pesquisador que busca refletir sua prática, tal como proposto por Schön (1995), não é consensual. Liston e Zeichner (1991 *apud* CONTRERAS, 2002), ao analisarem as implicações dessa concepção na formação de professores, afirmam que ela é insuficiente, visto o caráter reducionista e limitante do enfoque reflexivo, da compreensão de prática ligada ao contexto imediato e da ausência de valores expressos que possam orientar o compromisso e a responsabilidade pública dos profissionais.

Do mesmo modo, parece-nos ausente dessa noção de professor-reflexivo o pensamento de Charlot (2005), segundo o qual os saberes docentes supõem uma relação de sentido com o mundo, o que implica ir além da reflexão sobre a prática, considerando o mundo não apenas como um lugar em que se atua, mas como um universo de sentidos. Tal fato pode ser observado na descrição de um dos objetivos específicos do curso, ao definir que os valores pertinentes à atividade de docência devem ser desenvolvidos na formação, mas não expressar quais são esses valores:

Formar profissionais especialistas em educação por meio do desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para atuarem na EPJA, 2007).

Entendemos que a falta de definição dos valores que devem orientar a formação constitui um equívoco. Acreditar que a formação em si conduz os professores a assumirem compromisso e responsabilidade com as pretensões educativas, ou seja, com uma prática mais igualitária e libertadora, é desconsiderar que vivemos em uma sociedade dividida em classes e que o poder e o acesso aos bens materiais e culturais são desiguais. Nesse sentido, a formação de professores, ainda que seja numa perspectiva de prática reflexiva, não é garantia de desenvolvimento de valores emancipadores, os quais podem, também, representar a dominação, ao se definirem em relação ao compromisso com determinadas normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, a tecnocracia e o controle social (CONTRERAS, 2002).

Essa limitação fica evidenciada num dos itens do Projeto Pedagógico que trata do Conteúdo Programático do curso, ao se referir aos professores-alunos como:

Professores cursistas, profissionais em atividade laboral, cuja ação pedagógica produz, continuamente, conhecimentos sobre a realidade escolar, os alunos e seus modos de aprenderem, sobre as formas de ser professor em cada nível/modalidade de ensino e sobre como essa identidade profissional constitui o sujeito professor. [...] Os conhecimentos adquiridos na prática do trabalho pedagógico precisam, portanto, emergir para serem valorizados, dialogando com as abordagens dos componentes curriculares do curso, para poderem ser ressignificados e apreendidos novamente pelos sujeitos cursistas, subsidiando mudanças na continuidade da ação pedagógica. (Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para Atuarem da EPJA, 2007, p.10-11).

A bem da verdade, nessa proposta não há uma menção quanto à necessidade de esses saberes serem desvelados em relação às ideologias subjacentes, ainda que o conteúdo programático da proposta tome a prática educativa como núcleo do desenvolvimento de formação, considerando que os professores não só constroem saberes que estão relacionados ao fazer da sala de aula, mas também saberes sobre a escola e as formas de ser professor, e proponha uma investigação desses saberes para que, no diálogo com a teoria, eles possam ser ressignificados e apreendidos. Ora, os conteúdos não podem ser ressignificados sem que os valores neles implícitos também o sejam. E se o projeto de formação não explicita os valores pretendidos, abre-se uma brecha para que os valores que se opõem à emancipação venham a fazer parte das representações dos professores, portanto, da ressignificação dos saberes.

Embora a disciplina Experiências Pedagógicas em EJA, na Educação Básica e na Educação Profissional proponha em sua ementa a “valorização dos saberes docentes”, parece que esses saberes não são reconhecidos em seu estatuto epistemológico. Com a hierarquização e linearidade do desenho curricular, prevalece o “modelo acadêmico” de formação, criticado por Nóvoa (1999).

Outras questões que foram observadas e analisadas estão relacionadas aos princípios metodológicos e ao desenho curricular do Projeto Pedagógico do Curso. Como princípios metodológicos, o projeto propõe: a articulação teoria e prática, por meio de uma metodologia que priorize a realização de projetos, a resolução de problemas, o desenvolvimento de oficinas e a pesquisa através de estudos de caso; a interdisciplinaridade, que é a responsável pelo diálogo entre os sujeitos, as experiências e a integração entre as três modalidades de educação – Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos –, devendo acontecer através de seminários, visitas de observação, oficinas etc. Propõe, também, a realização do Seminário de Pesquisa, com o objetivo de assegurar a socialização dos projetos formulados e desenvolvidos pelos estudantes, estimulando o debate e a reflexão conjunta entre discentes e docentes.

No que diz respeito à Matriz Curricular, o desenho escolhido para organizar os fundamentos do Curso apresenta-se em forma de “eixos”, distribuídos no quadro a seguir.

Eixo 1: Concepções e princípios da educação profissional, da educação básica e da educação de jovens e adultos		
DISCIPLINAS		
Código	Nome	CH
EJA611	Educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos no Brasil: princípios e concepções político-pedagógicas numa análise sócio-histórica	40
EJA614	Educação, trabalho e transformações sociais	40
EJA603	Psicologia da juventude e da idade adulta	30
TOTAL		110
EIXO 2: Gestão democrática da escola		
DISCIPLINAS		
Código	Nome	CH
EJA608	Gestão democrática da educação e organização da escola	30
TOTAL		30
Eixo 3: Políticas e legislação educacional		
DISCIPLINAS		
Código	Nome	CH
EJA612	Legislação e políticas públicas na educação brasileira: educação de jovens e adultos, educação básica e educação profissional	25
TOTAL		25
Eixo 4: Currículo, didática e metodologia na educação de jovens e adultos e na educação profissional		
DISCIPLINAS		
Código	Nome	CH
EJA619	Organização e prática do trabalho docente	45
EJA617	Experiências pedagógicas em EJA, na educação básica e na educação profissional	40
EJA615	Educação e pluralidade	30
TOTAL		115
EIXO 5: Pesquisa em Educação		
DISCIPLINAS		
Código	Nome	CH
EJA616	Metodologia da pesquisa em educação	50
EJA610	Seminário de pesquisa	30
TOTAL		80
TOTAL GERAL		360

Quadro 1 - Matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para atuarem da EPJA, 2007.

Fonte: IF-Bahia: "Curso de Formação de Professores da EPJA, 2007".

Analisando esse desenho curricular, é possível verificar que apesar de as disciplinas estarem organizadas por eixos temáticos, o desenho não representa "uma relação aberta entre as formas de organização do conhecimento" (VEIGA, 2003, p.93). Os eixos de formação parecem estar acoplados hierarquicamente e linearmente, não possibilitando uma

articulação entre si, entre as diferentes disciplinas trabalhadas em um mesmo eixo, nem a articulação desses saberes com os saberes da experiência.

A separação entre teoria e prática prevalece através do oferecimento das disciplinas tradicionalmente denominadas de fundamentos teóricos, nos primeiros eixos, e das disciplinas práticas nos últi-

mos. A abordagem da pesquisa parece estar reduzida ao trabalho das duas últimas disciplinas, Metodologia da Pesquisa em Educação e Seminário de Pesquisa, responsáveis diretas pela elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso.

O modelo de trabalho docente evidenciado no processo de formação mostra-se circunscrito à ação individual do professor, da sala de aula e da escola, não permitindo a reconstrução da origem e da natureza ideológica das ações desenvolvidas. Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão somente ao tempo e ao espaço da aula. Segundo advertem Ghedin e Pimenta:

É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a *como* cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre à educação escolar. (GHEDIN; PIMENTA, 2001, p.4).

Enquanto prática social, o ensino ocorre na escola, mas não desprovido da relação com os demais contextos, mesmo porque professores e alunos são, igualmente, sujeitos da cultura e do contexto social do qual fazem parte. Portanto, nessas condições, os professores encontram-se limitados para pensar novas formas de ação condizentes com as pretensões educativas.

Considerações finais

Diante do que foi analisado, ressaltamos que ser professor de educação profissional de pessoas jovens e adultas exige uma formação que dê conta de reconhecer os professores e suas práticas como portadores de novas relações com o saber. Isso supõe considerar que essa nova modalidade formativa para a docência envolve saberes e perspectivas multidisciplinares; que os vínculos sociais estão em plena mutação, deslocando-se do pertencimento a determinado grupo pelos valores compartilhados para formas de interdependência na qual os saberes são o elo fundamental; que a interdependência adquire uma conotação global, mundializada, fazendo emergir mestiçagens e hibridizações culturais. Nesse contexto, mudam as relações com os saberes dos professores, não se podendo mais concebê-los como saberes que emergem unicamente da teoria, mas também do trabalho na prática educativa, isto é, dos saberes profissionais que articulam, num movimento abrangente, a sala de aula à escola, à comunidade e às estruturas sociais mais amplas.

A assunção do compromisso do ato educativo que envolve o trabalho docente requer o desenvolvimento de competências e saberes profissionais

não restritos à simples aquisição de conhecimentos teóricos nem ao espaço da formação de professor. Requer competências e saberes profissionais que, sendo desenvolvidos num processo mútuo de interação nos diversos contextos da prática, inserem a formação de professores como um espaço primordial do trabalho intelectual, do desenvolvimento das competências cognitivas e de saberes que são mobilizados pelos professores na condução de suas ações. A formação de professores, que se inscreve como componente essencial ao desenvolvimento do trabalho docente, está para além do paradigma da racionalidade técnica que reduz o professor a um mero aplicador de teorias e técnicas instrumentais organizadas e elaboradas previamente por outros sujeitos e em outras instâncias. A formação de professores, orientada por valores emancipadores e compromisso crítico, deve proporcionar uma reflexão capaz de elaborar tanto a crítica às condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidade que, ao reconhecer as pessoas jovens e adultas como sujeitos de direitos, se abra para a construção de uma sociedade mais justa, educando os jovens e adultos como cidadãos ativos e comprometidos com a construção da vida individual e pública digna de ser vivida.

Além das contribuições para alicerçar a formação de professores da Educação Profissional de Jovens e Adultos, nosso interesse em discutir esse problema, do ponto de vista da relação com o saber, deve-se ao fato de que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que agora incorpora a Educação Profissional, é um campo novo e carente de estudos sobre os docentes que aí vão trabalhar, como assinalamos no início deste texto. Não intentamos, por isso mesmo, dar conta da complexidade que envolve o tema, mas sim conferir fôlego a um novo campo de estudos, relacionado-o aos diferentes saberes que os professores precisam mobilizar e à inserção desses saberes no trabalho docente e nas práticas sociais mais amplas que constituem os professores e que por eles são constituídas.

Acreditamos que, sob esse prisma, as investigações sobre o trabalho docente podem revelar nuances das formas de relação com o saber que permitam elucidar questões que as reflexões aqui trazidas deixam em aberto ao suscitar novas questões de pesquisa: o que os professores valorizam nos saberes da formação? Que situações no trabalho levam o professor a se mobilizar para aprender algo de que necessita? O que sustenta esse processo de mobilização quando ele acontece? Que fatores influenciam a escolha do tipo e da validade do saber a ser aprendido? O que leva um saber a ser valorizado, em detrimento dos demais saberes?

Ainda que sem respostas para tais questões, defendemos a necessidade de elaboração de propostas de formação continuada no contexto da insti-

tuição, que realmente tomem os professores e suas práticas como os protagonistas dessa formação, desde o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do curso. Os formadores dos professores não deveriam estar distantes e alheios àquilo que acontece na diversidade das práticas, em seus múltiplos e diversos espaços, pois corre-se o risco de falar de uma educação geral sem abordar as especificidades e singularidades que caracterizam o público da Educação Profissional de Jovens e Adultos, que requer uma formação específica para essa nova relação com o saber, rica e farta em campos exploratórios para os olhos aguçados de pesquisadores interessados em investir e intervir nas interfaces que essa temática oferece.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, A. de. **Um estudo do e no processo de implantação do PROEJA no estado do Paraná: problematizando as causas da evasão**. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2009.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.
- BRASIL. Lei nº. 9.394/96. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Belo Horizonte: Modelo, 1997.
- _____. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Documento base nacional para os encontros preparatórios a VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confin-tea) – Etapa Brasil**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 31 mar. 2008.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. (Org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63. 1996.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- HADDAD, S. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1988)**. Brasília, MEC/ INEP/ Comped, 2002.
- IF- BAHIA. Projeto pedagógico do curso de formação de professores para atuarem da EPJA. Mimeo, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Educação escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACEDO, R. S. **Currículo, campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139. 1991.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-33.
- _____. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-71, set./dez., 1999.
- PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-538, set./ dez. 2006.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1996. p. 77-91.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24. 2000.
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro**. Hamburgo, 1997. In: Brasil: Ministério da Educação. V Conferência Internacional sobre Educação de Adulto, 1997.
- VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIÁK, C. Profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: _____. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2003. p. 15-51.

Recebido em 10/11/2009

Versão corrigida enviada em 02/02/2010

Aceito em 20/03/2010