

# ***A Relação com o Saber e o Ofício Docente de Professores da Educação de Jovens e Adultos em Assú, Rio Grande do Norte***

**Luiz Ricardo Ramalho de Almeida**

Doutor/UFRN

lrralmeida@Yahoo.com.br

## **RESUMO**

O presente trabalho inscreve-se no campo da formação de professores, em especial dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este artigo originou-se de tese de doutorado (PPGED/UFRN) e tem como objetivo analisar a relação com o saber e com o ofício docente de professores da EJA do município de Assú/RN. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa-formação (BAQUERO, 2004), tendo como eixos organizadores quatro perguntas pedagógicas: de descrição, interpretação, construção e reconstrução (SMYTH, 1989). Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: a técnica da Experiência sócio-histórica de formação humana, “Minha história, meus saberes” e a entrevista problematizadora. Trabalhou-se com dez professores da EJA do município de Assú/RN. Como referencial teórico utilizou-se a teoria da noção da relação com o saber de Bernad Charlot (2000; 2007). Conclui-se que a reflexão sobre os saberes e o ofício docente dos professores da EJA é necessária para compreender-se que saberes estão sendo postos em prática e construídos pelos professores no desenvolvimento do ofício docente junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Com base nos dados, percebeu-se que a pesquisa-formação desencadeou uma reflexão nos professores os seus saberes, além de poder constituir-se como instrumento potencializador da definição das especificidades da EJA e, ainda, como instrumento de formação e reconstrução dos saberes dos professores.

**Palavras-chave:** Saber e aprender, Educação de Jovens e Adultos, Formação de professores.

## **ABSTRACT**

*The present work fits into the field teacher training, particularly teachers of Youth and Adults (EJA). This article originated from a doctoral thesis (PPGED \ UFRN) and aims to analyze the relationship with knowledge and the teaching practice from the county \_ from of EJA Assú / RN. The study was conducted by a research training (BAQUERO, 2004), with the guiding principles pedagogical four questions: description, interpretation, construction and reconstruction (SMYTH, 1989). Was used the following data collection instruments: the technique of sociohistorical experience from human formation, “My story, my knowledge” and problematizing*

*interview. Worked with ten teachers of the municipality of Assú EJA / RN. As a theoretical framework was used the theory of the concept of relationship with knowledge from Bernard Charlot (2000, 2007). It is concluded that the reflection on the knowledge and craft teacher of teachers of EJA is necessary to understand that knowledge is being put into practice and constructed by teachers in developing teaching practice with the students of Youth and Adults. Based on the data, it was noted that the research-training triggered a reflection among teachers on their knowledge, and it can establish itself as a means of potentiating the specific definition of adult education and also as an instrument of formation and reconstruction of teachers' knowledge.*

**Keywords:** *Knowing and Learning, Youth and Adult Education, Teacher Training.*

## Introdução

Sabe-se que desde as últimas décadas do século passado e, também, na primeira década do Século XXI, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ganhando espaço nos grandes centros de estudos e nas pesquisas realizadas na área da educação. Assim, tal fato despertou o interesse em estudar esta modalidade de educação, delimitando como objeto de estudo a relação com o saber e aprender de professores da Educação de Jovens e Adultos.

O desenvolvimento do presente artigo originou-se da tese de doutorado intitulada “O saber e aprender de professores da Educação de Jovens e Adultos de Assú, Rio Grande do Norte”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2011.

Para este artigo delimitou-se como objetivo do estudo: analisar a relação com o saber e o ofício docente de professores da EJA do município de Assú/RN. As questões norteadoras foram as seguintes: O que é ser professor? e o que é ser professor da EJA? Como referencial teórico e metodológico foram utilizados os estudos de Baquero (2004) e as experiências de pesquisas desenvolvidas por ela e pelos seus orientandos de pós-graduação e, ainda, em destaque os estudos de Santos (2007).

No estudo de doutorado optou-se por desenvolver uma pesquisa-formação, tendo como premissa: “pesquisar formando, formar pesquisando” (BAQUERO, 2004, p. 22). Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa teve como eixos organizadores do processo formativo as quatro perguntas pedagógicas sugeridas por Smyth (1989): perguntas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução.

O referencial teórico da tese é a teoria da relação com o saber, desenvolvida pelo pesquisador francês Bernard Charlot e pela sua equipe de pesquisadores do Grupo Educação, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL), da Universidade de Paris VIII. Com isso, este estudo teve como base as produções traduzidas para o português de Bernard Charlot (1996,

2000, 2001, 2003, 2005). O artigo está organizado, além desta introdução, em pontos de discussões e análise, assim definidos: procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa; discussão teórica acerca da teoria da relação com o saber; análise e discussão dos dados e, por fim, as considerações finais.

### **Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa**

A opção pela pesquisa-formação proporcionou trabalhar, paralelamente, os instrumentos de formação e pesquisa. O processo de pesquisa-formação desenvolvido neste estudo foi realizado por meio de encontros entre o pesquisador e os professores, os quais tiveram as temáticas definidas de acordo com as necessidades do grupo de professores. Registra-se que a pesquisa foi realizada com o consentimento dos professores e que os nomes utilizados no texto dos professores são fictícios.

### **Os instrumentos da pesquisa-formação**

Para o desenvolvimento do estudo em questão foram utilizados três instrumentos de pesquisa. O primeiro deles foi a “Experiência sócio-histórica de formação humana”, tendo como objetivo coletar dados para o delineamento do perfil “vivo” dos professores, a partir de suas histórias de vida. As questões que nortearam a aplicação desse instrumento foram as seguintes: a) Quem sou eu?; b) Como me tornei professor (a)? e; c) Que desafios enfrentei?

O segundo instrumento, “Minha história, meus saberes”, foi adaptado do original redigido por Bernard Charlot. A questão proposta neste instrumento foi: “Desde que nasci aprendi muitas coisas: no seio de minha família; nos espaços onde morei; nas escolas que estudei e nas experiências de trabalho. Do que aprendi, o mais importante foi?”.

Como terceiro instrumento de análise foi utilizado a entrevista problematizadora, por meio da qual foi possível realizar a coleta dos dados ao longo do processo de pesquisa-formação, tendo como objetivo desencadear uma reflexão nos professores acerca da sua vida e do processo de formação deles.

A pesquisa-formação foi desenvolvida em quatro encontros, tendo como eixos de dinamização as quatro perguntas pedagógicas sugeridas por Smyth (1989), apresentadas anteriormente. Os encontros formativos foram assim organizados: no primeiro encontro trabalhou-se as perguntas de descrição, as quais possibilitaram uma explicitação da ação pedagógica dos professores e o que eles sentem em relação ao que fazem. O objetivo desse encontro foi problematizar o ofício docente e o seu significado social, a partir das duas perguntas-chave elencadas a seguir: O que é ser professor? e O que é ser professor da EJA? A utilização desse instrumento possibilitou a

construção de uma escrita individual e uma síntese em grupo, seguida por um debate.

No segundo encontro foram trabalhadas as perguntas de interpretação, focalizadas no significado das ações e dos sentimentos dos docentes, envolvendo-os em uma reflexão sobre a ação. Nesse encontro foram propostas duas situações-problema, nas quais os professores puderam tomar decisões para solucionar as tarefas. O objetivo era perceber quais são os saberes que os professores privilegiam na EJA, partindo de um processo amplo. Assim sendo, apresentam-se alguns exemplos de situações-problema, adaptadas de Santos (2007), as quais os professores, em grupos, precisaram tomar decisões para solucionar.

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

*Situação 2 - Um encontro inesquecível. "Imagine o que vocês sentiriam se um belo dia encontrassem, sentado no sofá de sua sala, um ET. A missão dele no planeta Terra é levar para o seu planeta de origem a experiência de vida dos seres humanos. Assim, ele tem um determinado tempo para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes. O que seria importante lhe ensinar? Quem poderia ensiná-lo? Onde ele poderia ir para aprender? Como ensiná-lo?"*

O terceiro encontro teve como objetivo levar os professores a refletir sobre os saberes privilegiados por eles no desenvolvimento do ofício docente na EJA, bem como a sua relação com o saber e as concepções de jovens e de adultos. Nesse sentido, as perguntas de confronto buscaram confrontar olhares para construir um novo olhar. No quarto e, último, encontro foram utilizadas as perguntas de reconstrução, com o objetivo de problematizar o processo de construção do projeto pedagógico para a EJA, construindo parâmetros e critérios, destacando questões relacionadas aos saberes e à sua relação com o ofício docente.

## **Os sujeitos da pesquisa: os professores da EJA**

A pesquisa teve como sujeitos 10 (dez) professores da EJA, que atuam em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Assú/RN. Com base nos dados coletados por intermédio dos instrumentos de pesquisa, delineou-se o perfil dos professores participantes, conforme será apresentado no quadro a seguir:

**QUADRO 1** - Professores - Sujeitos da Pesquisa

<b>Professor (a) - disciplina</b>	<b>Quantidade</b>
Alfabetizadora	01
Sistematização Inicial	01
Português	01
Matemática	01
Ciências	01
História	01
Geografia	01
Inglês	01
Educação Física	01
Artes	01

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Vale destacar que, os professores trabalham em diferentes níveis da Educação de Jovens e Adultos na escola-campo de pesquisa: nível I, Alfabetização; nível II, Sistematização Inicial e níveis III e IV, Sistematização Final. Em uma análise preliminar, é possível dizer que os sujeitos, em sua maioria, são mulheres, representadas por 70% do universo do corpo docente da escola. A faixa etária dos professores varia entre 25 e 50 anos de idade, com maior concentração na faixa etária de 41 e 45 anos, representando 40% do universo. E no tocante ao estado civil declarado pelos entrevistados, constatou-se um perfil composto por 50% de professores solteiros, 30% casados e 20% separados.

Já a respeito da formação inicial e continuada dos professores, obteve-se o perfil, o qual será exposto no Quadro 2, a seguir. Com os dados obtidos pode-se afirmar que a formação dos professores atende as exigências da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira Nacional (BRASIL,1996), mais especificamente, no que se refere à exigência de uma formação em curso superior para o exercício da docência. Logo, considera-se tal fato um avanço para a educação, mais precisamente, no campo da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que há muitos anos essa situação não era percebida em escolas e salas de aula de EJA.

**QUADRO 2** - Formação Inicial e Continuada dos professores

<b>Professor (a) - disciplina</b>	<b>Formação</b>
Alfabetizadora	Pedagogia
Sistematização Inicial	Pedagogia e especialização em alfabetização
Português	Letras habilitação em Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
Ciências	Biologia

História	História e Especialização em Ensino de História
Geografia	História
Inglês	Letras com habilitação em Língua Inglesa
Educação Física	Pedagogia
Artes	Pedagogia

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Todavia, ampliando as reflexões, é necessário destacar que a busca pela formação continuada dos professores, em nível de pós-graduação, ainda é pequena. Acredita-se que esse fator tem relação com as possibilidades formativas da região. Contudo, ressalta-se que é louvável perceber no universo de professores da EJA da cidade de Assú/RN o privilégio dado à formação continuada, tendo em vista que todos os professores declararam participar dos cursos de formação continuada, ou seja, de aperfeiçoamento, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Eles declararam que os cursos de aperfeiçoamento são voltados para o Ensino Regular, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e que ainda não tiveram um curso de formação específica para os professores da Educação de Jovens e Adultos. Logo, percebe-se que os cursos são aproveitados e/ou estendidos para os professores da EJA, sem nenhuma especificidade para esta modalidade de ensino.

## Discussão teórica sobre a noção de relação com o saber

Bernard Charlot (2000) iniciou as suas pesquisas sobre a noção de relação com o saber, com base em hipóteses acerca do fracasso escolar. Ele percorreu caminhos que as sociologias da reprodução construíram para explicar tal fenômeno. As sociologias dos anos 60 e 70 analisaram o fracasso escolar em termos de posição – que foi interpretada em termos de origem social, deficiência etc., dando origem a uma “leitura negativa” do fracasso escolar.

A expressão “relação com o saber” surgiu entre os psicanalistas nos anos 60 e, depois, entre os sociólogos da educação de inspiração crítica nos anos 70. Entretanto, somente nos anos 80, a noção de relação com o saber se desenvolveu como organizadora de uma problemática e nos anos 90 o conceito passou a ser realmente investigado.

Assim, a partir dos anos 90 o conceito de relação com o saber vem se construindo e reconstruindo constantemente, mediante o aprofundamento das pesquisas desenvolvidas por Charlot e os seus colaboradores, resultando em uma evolução do conceito nos últimos anos.

De acordo com Charlot (1996, p. 82, grifo nosso), a relação com o saber era assim definida:

1982 – conjunto de imagens, expectativas e julgamentos que se referem, ao mesmo tempo, ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizagem e à relação em si mesma. Em 1992 – uma relação de sentido e, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber. No ano de 1997 – **a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.**

O último conceito apresentado pelo mencionado autor é utilizado por pesquisadores da área da Educação, tendo em vista que o “saber” é o centro da experiência escolar. Diante disso, ocorre a necessidade de se explicitar a concepção de saber que embasa as reflexões teóricas deste estudo.

Entende-se o saber como um conhecimento que produz sentido na vida e no sujeito. Tal fato remete a Charlot (2000; 2001; 2005), que nos ensina que “todo saber está ligado a uma prática social, pois remete sempre às relações de um sujeito com o mundo através da linguagem e das ações” (CHARLOT, 2005, p. 23).

Diante disso, acredita-se que a relação com o saber está enraizada na própria identidade do sujeito (professor). Beillerot (1996 apud SANTOS, 2007, p. 142) assegura que “a relação com o saber implica o processo pelo qual o sujeito, com base nos saberes adquiridos, produz saberes singulares que lhe permitem pensar, transformar e sentir o mundo natural e social”.

Neste arcabouço de sentido, pode-se refletir sobre a quantidade múltipla de saberes com os quais o sujeito se depara em sua vida. No entanto, vale ressaltar que é impossível o homem saber de tudo. O que o levar a atribuir um sentido ao saber, permitindo, assim, que ele construa o seu saber, confrontando-o com os saberes do mundo. Esse fato possibilita a afirmação de que “dar sentido é criar” (LOMANACO, 1998 apud SANTOS, 2007, p. 142). Seguindo, ainda, esta linha de pensamento, percebe-se que é mediante a experiência de conhecer e de aprender que o homem constrói seus saberes, uma vez que ela o remete a uma experiência vivida de modo pessoal, único, que unida aos saberes do outro se transformam em saber coletivo, construído socialmente.

Compreende-se a construção de saberes com um processo coletivo e acredita-se que a experiência de formação vivida pelos professores e pesquisador desencadeou um processo de aprendizagem e de construção de novos saberes, tendo em vista que os professores são sujeitos carregados de saber e vivem de modo singular e complexo. De acordo com Charlot (2005, p. 77), um professor “é um sujeito com características pessoais, um representante da instituição escolar com direitos e deveres e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações”.

O autor também faz referência, dentro das suas discussões, à formação de professores como algo difícil de ser realizado. Ele apresenta dois motivos que justificam tal afirmativa: “não sabemos o que é, exatamente, o professor e o que é, exatamente, ofício do professor” (CHARLOT, 2005, p. 83). Essa discussão vem reforçar o que os dados da pesquisa evidenciaram: a necessidade de pesquisa e reflexão em torno dos saberes que os professores lançam sobre as situações de ensino, o que, segundo Charlot (2005), é condição fundamental para a profissionalização do professor, em especial dos professores da EJA.

Diante disso, o estudo ora apresentado, debruçou-se sobre a problemática da formação dos professores da EJA, observando a relação que os professores da Educação de Jovens e Adultos estabelecem com o saber e o ofício docente.

## **Os professores da educação de jovens e adultos e as suas relações com o saber e o ofício docente**

O processo de pesquisa-formação desencadeou uma discussão mobilizada pela reflexão e problematização acerca das especificidades da EJA, dentre as quais se destaca o que é ser professor e o que é ser professor da EJA. Tal discussão explicitou as relações estabelecidas pelos professores, ressaltando-se a relação com o ofício docente. Com isso, buscou-se analisar as relações com o saber dos professores da EJA, destacando a relação com o ofício docente.

Durante a pesquisa perguntou-se aos professores o que é ser professor. Em resposta aos questionamentos, obteve-se as seguintes afirmações:

*Ser professora é exigente. Exige conhecimentos, saberes, mas principalmente conhecer-se a si mesma para poder agir profissionalmente com cautela e paciência (MARTA, 2009).*

*Ser professora, em primeiro lugar, é ser gente. É ter sentimentos. É ser uma pessoa como as outras. É sentir, é viver, é enxergar, é pensar, é tudo que nos completa como ser humano, com pessoa que vive; para sermos os profissionais que vai trabalhar com as outras pessoas como a gente. Não só o aluno, mas, as outras pessoas que também fazem parte da escola, diretora, faxineira, todo mundo da escola (GILKA, 2009).*

Analisando as falas das professoras Marta e Gilka, é possível inferir que ser professora remete a conhecer a si mesmo para poder desenvolver as suas atividades profissionais. Como disse a professora Marta: *agir profissionalmente com cautela e paciência.*

Em outras respostas, contata-se que foi destacado que ser professor é ser um “estimulador, incentivador e mediador na construção do conhecimento”. Ou seja, é ser um pesquisador, como revelam as falas dos professores a seguir elencadas:

*Ser professor é ser um pesquisador, trabalhar com experimentos. É estar em constante procura. Pesquisando (RAIMUNDO, 2009).*

*Ser professor é construir o conhecimento junto com o aluno. É mediar a aprendizagem dos alunos. É incentivar os alunos a buscar o conhecimento. É a se incentivar a buscar o conhecimento, também (ANSELMO, 2010).*

*Ser professor é ser um orientador\facilitador\pesquisador. É buscar o conhecimento. É estar disposto a sempre aprender, a ensinar, a ouvir o outro, o aluno (ELIETE, 2009).*

Nessas falas, apreende-se que a concepção deles de trabalho docente está associada às suas dimensões pessoais e profissionais, visto que a professora Marta diz: *conhecer-se a si mesma*. Percebe-se tal condição como condição essencial para o desenvolvimento das atividades profissionais, podendo ser entendida pelo fato da profissão de “professor” ser marcada pelas relações entre pessoas (professores, alunos, pais), o que caracteriza a dimensão pessoal. No tocante à dimensão profissional, os professores destacaram como fundamental a necessidade de pesquisar, de ser pesquisador para o desenvolvimento das atividades docentes, bem como o papel de estimulador, incentivador na construção do conhecimento.

Diante dessas colocações, é possível observar que os professores da EJA apresentam um conceito mais amplo de ensinar. Para eles ensinar não é transmitir conhecimento, e sim, construir. Com isso, eles rompem com a visão bancária da educação em que os conhecimentos eram depositados na mente dos alunos, avançando para a concepção progressista (FREIRE, 2007). Além disso, os professores caminham para a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional; entre o “sujeito conquanto profissional e o profissional conquanto sujeito” (SANTOS, 2007, p. 45).

Apresentar-se-ão algumas respostas, a seguir, dos professores em relação ao questionamento “O que é ser professor da Educação de Jovens e Adultos?”

*Ser professor da EJA é conhecer com maior detalhe as características dos alunos, o meio onde eles vivem, os interesses dos alunos, o que eles precisam aprendam e querem aprender (JOÃO MARIA, 2009).*

*Ser professora da EJA é ser um profissional de educação capaz de considerar a história de vida dos alunos, da comunidade e as experiências que o educando traz para sala de aula (WANJA, 2009).*

É possível observar, nessas falas, a preocupação com a necessidade deles de conhecer, em destaque, as características da EJA e dos alunos jovens e adultos. Isso ocorre porque eles acreditam que, assim, poderão desenvolver melhor as suas atividades pedagógicas. Essa necessidade tem sido posta por muitos professores dessa modalidade de ensino. Acredita-se que isto é um reflexo da falta de uma formação específica para o desempenho das atividades docentes em sala de aula de EJA.

Outro ponto que precisa ser destacado refere-se à observação da professora Wanja, quando ela destaca [...] *considerar a história de vida dos alunos, da comunidade e as experiências que o educando traz para sala de aula*. O respeito ao conhecimento de mundo e às experiências de vida dos alunos, ressaltam a importância dada pela professora aos seus alunos, às suas histórias de vida e contexto social, de modo que os conteúdos curriculares sejam contextualizados a partir das necessidades de cada sujeito.

Além disso, enfatiza-se nas falas dos professores a compreensão, o comprometimento deles com a formação de natureza crítica, orientada para uma ação social transformadora e a implicação de ser professor da EJA como sujeito que contribui, com seu trabalho, para que o aluno possa perceber-se sujeito da história. Tal pensamento é reforçado na fala da professora Irene, quando diz: *Ser professora da EJA é contribuir com seu trabalho, para que o aluno jovens e adultos, possam participar na sociedade de forma ativa, de ser um sujeito crítico e participativo. Enfim, ser sujeito de sua própria história*.

A visão apresentada pela professora supracitada é defendida por Gadotti (2005, p. 19), visto que ele afirma que os “educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas, também formam pessoas”. Outro ponto interessante nas falas dos professores ganhou destaque na fala da professora Marta e do professor Pedro:

*Ser professora da EJA é ficar atenta aos motivos pelos quais os jovens e adultos estão voltando à sala de aula. É ser um motivador, um incentivador dos alunos. Também é valorizar o que os alunos trazem de suas experiências de vida (MARTA, 2009).*

*Ser professor da EJA é diferenciar o trabalho docente a um grupo com características próprias. Pensa-se que são, principalmente excluídos do sistema escolar que voltam para aprender com a gente (PEDRO, 2009).*

Essas falas evidenciam a preocupação e a atenção dos professores aos motivos que trazem os alunos jovens e adultos à escola e a preocupação com a exclusão social sofrida por eles. Tal preocupação tem fundamento na própria história da EJA, a qual se fundamenta pelo atendimento à população excluída socialmente. Essa exclusão social é reforçada na fala do professor Pedro, quando ele destaca que esta exclusão refere-se tanto ao “sistema escolar”, quanto ao mundo do trabalho.

De acordo com a professora Irene, *é preciso ter um olhar realmente direcionado para seus alunos. Eles são sujeitos excluídos do mercado de trabalho ou da escola regular por várias razões*. Essa exclusão social tem uma relação ímpar com a EJA, já que a temática “educação e trabalho” é abordada no contexto da EJA como tema transversal, merecendo maior destaque na prática pedagógica, como ressaltam alguns professores. Isso evidencia a importância da reflexão sobre o ser professor e o significado do ofício docente no contexto da EJA.

Os depoimentos dos professores analisados indicam a complexidade de ser professor da EJA. Acredita-se que essa complexidade intensifica-se pelo fato de a EJA ser uma modalidade de ensino em permanente transformação, exigindo deles, dessa forma, uma reflexão intensa sobre o ofício docente.

Evidenciou-se, também, a relação do professor consigo mesmo e com o outro e a relação com o mundo, assumindo, assim, elementos constitutivos de sua própria relação com o saber. Isto é reforçado por Charlot (2000, p. 103), ao destacar que:

A experiência de criação e transformação das diferentes relações que estabelecemos com os outros e com o mundo, revela a nossa maneira de ser e reflete a relação consigo mesmo que cada um estabelece. Essa relação vai depender da reflexão que cada sujeito faz sobre si mesmo, do conhecimento, de seus gestos, desejos, anseios, entre outras. Portanto, falar da relação consigo mesmo implica uma mobilização de si para si mesmo, um movimento de auto-reflexão e de ação com o mundo, juntamente com os outros que participam dessa ação.

Nessa ordem de ideias, e ampliando as análises, destacam-se os pensamentos dos professores registrados no instrumento de pesquisa “Minha história, meus saberes”. Nele os professores disseram o que aprenderam e destacaram a relação com eles mesmos. Para ilustrar estes pensamentos, foram selecionadas algumas falas do professor Raimundo e das professoras Irene e Marta, expressas nos trechos seguintes:

*Aprendi a respeitar o ser humano, aceitar suas diferenças, ocupar meu espaço no mundo, na sociedade e na escola, lutar pelo meu espaço sem invadir o espaço do outro. Respeitando os outros (RAIMUNDO, 2009).*

*Para mim o mais importante foi a minha transformação como pessoa. Descobri que os meus defeitos podiam se transformar em virtudes para o bem do outro e de mim mesma (IRENE, 2009).*

*Na vida aprendi tantas coisas boas e ruins. De tudo que aprendi, algo que considero importante, para minha vida pessoal quanto profissional, foi me conhecer. Conhecer com sou eu, minhas certezas e minhas dúvidas. Minhas qualidades e defeitos (MARTA, 2009).*

Com base nas falas desses professores é interessante refletir sobre as suas aprendizagens. Na fala da professora Marta, por exemplo, fica evidente o *conhecer a si mesma*. Além disso, outro ponto destacado por eles diz respeito a *aprender a respeitar o outro*, reconhecendo, assim, as diferenças entre as pessoas.

Ainda dentro da questão da aprendizagem, é preciso ressaltar que os professores registraram com bastante ênfase a capacidade de aprender com o outro. Nas falas do professor José e das professoras Eliete e Irene, a seguir expostas, fica evidente tal capacidade e, também, acrescenta-se a necessidade.

*A gente ver na vida que tem coisas que a gente aprende sozinho, no seu canto. Outras coisas alguém pode ensinar, principalmente os mais velhos, mais experientes (ELIETE, 2009).*

*Na família aprendi a ter mais paciência, a respeitar, a esperar o tempo de cada um e de cada coisa. Aprendi a saber que o jovem é meio perdido, apressado. Afinal, também passei pela experiência de abandonar o colégio no último ano do Ensino Médio (IRENE, 2009).*

*Aprendi na vida a aprender com as outras pessoas, com as situações da vida. Aprendi a ter humildade para aprender cada vez mais e sensibilidade para extrair das pessoas e da vida o que elas têm de bom. Eu sempre bati muito na mesma tecla – humildade para aprender, que eu acho que para trabalhar em sala de aula tem que ter humildade, principalmente nas salas de EJA (JOSÉ, 2009).*

Em face das falas desses professores, observa-se que a relação com o outro desencadeou neles uma aprendizagem, uma vez que eles registram que aprenderam a esperar o tempo do outro e a ter sensibilidade e humildade na relação com o outro. Essas aprendizagens constituem-se em uma conexão com o mundo, trazendo implicações para se pensar a inserção do ser humano em um mundo estruturado e cheio de regras. Elas são resultados das histórias de vida de cada professor, associadas às experiências de vida e interações nos espaços sociais de cada um deles. Tudo isso evidencia os saberes dos professores e as suas relações com o mundo, permitindo a caracterização de tais relações com o saber dos professores, como, por exemplo, a relação

social, a qual exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade que esse indivíduo está inserido (CHARLOT, 2000). Esse mesmo autor explica que as relações sociais “estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Ante essa discussão, percebe-se a necessidade de se registrar a concepção de aprender, pois segundo Charlot (2000, p. 45), aprender é como “adquirir um saber (aprender fisiologia, matemática), dominar um objeto ou uma atividade (aprender a escrever, a andar de bicicleta), entrar em formas relacionais (aprender a cumprimentar, a mentir)”. O autor reforça esta concepção afirmando que “o aprender não fica estrito a obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo” (CHARLOT, 2000, p. 32)

Ainda de acordo com Charlot (2000), a inserção do ser humano nesse mundo, cujas referências são pré-determinadas, nunca é de plena adaptação. Na mesma linha de pensamento Gadotti (2005, p. 87) afirma que “como seres humanos, somos seres inacabados e incompletos, por isso precisamos aprender ‘com’”. Para reforçar este pensamento, foram selecionadas algumas falas dos professores,

*Aprendi a ter consciência e a respeitar as diferenças sociais (IRENE, 2009).*

*Aprendi a ter amigos, ter colegas; saber esperar; concordar, discordar, refletir e dar opinião tudo isto na hora certa (RAIMUNDO, 2009).*

*Aprendi que a vida é o bem mais precioso que ganhamos ao nascer. Aprendi a viver o hoje, sem pensar no amanhã. Aprendi a dar ouvidos ao que os outros falam (WANJA, 2009).*

*Aprendi que estamos aqui para sermos felizes e vivermos o máximo cada instante, com muita disposição e alegria. Aprendi a buscar a felicidade em cada passo, em cada tarefa (PEDRO, 2009).*

*Aprendi a saber enxergar a beleza da vida e dar valor a ela (JOSÉ, 2009).*

Em relação às falas ora apresentadas dos professores, é possível inferir que as experiências de vida e as aprendizagens dos professores fazem menção aos seus papéis, enquanto sujeitos de um mundo em constante processo de mudança, no qual diferentes histórias estão se constituindo e onde eles, sujeitos, se constroem e são construídos. Neste sentido, conclui-se que se constituir, humanizar-se, exige uma mobilização e um desejo ante o aprender e aos saberes.

## Considerações finais

Perante as análises apresentadas compreende-se que os dados analisados revelaram que refletir sobre os saberes dos professores da EJA é necessário para que se compreenda que saberes estão sendo postos em prática e construídos em sala de aula de EJA. Além disso, ficou evidente a necessidade de uma formação específica para os professores desta modalidade de ensino para, assim, melhorarem seu ofício docente.

No tocante à categoria analisada, destaca-se a contribuição da reflexão dos professores sobre o ofício docente, porquanto se percebe, nesse contexto, o processo de reflexão-ação, como, também, a problematização dos saberes da experiência no âmbito da EJA, pode constituir-se instrumento potencializador da definição de especificidades para construção do ofício docente dos professores. Isso se justifica porque tal processo cria uma situação de auto-reflexão, sugere a volta à ação, propiciando, em um terceiro momento, a reconstrução da primeira reflexão e promovendo, dela, uma construção e reconstrução dos saberes dos professores.

Além disso, argumenta-se, ainda, que a pesquisa-formação, como foi proposta neste estudo, pode se constituir em momento privilegiado de autoformação docente, evidenciando imagens e autoimagens dos professores (ARROYO, 2000) e as suas concepções de educação, sociedade, homem ou mulher. Implica também o desafio de identificar pedagogias nas quais eles construíram o seu modo de ser professor e, ao mesmo tempo, de estabelecer as condições a partir das quais cada sujeito recrie os saberes da profissão.

Nesse sentido, acredita-se que a pesquisa-formação fortalece o processo de reflexão, contribuindo para que os professores da EJA assumam os papéis de protagonistas de seus fazeres didáticos e a escola se constitua como um espaço de pesquisa e formação.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, L. R. de. **O saber e aprender de professores da Educação de Jovens e Adultos de Assú, Rio Grande do Norte**. Tese de Doutorado. PPGED/UFRN, 2011.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAQUERO, R. Saberes da formação de educadores de jovens e adultos - A que necessidades respondem? In: ENDIPE - encontro nacional de didática e prática de ensino. 12, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2004.

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

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

\_\_\_\_\_. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas: Cedes, 1996, v. 3, n. 97.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

SANTOS, K. dos. **Formação do sujeito**: a relação com o saber de professores de classes de Educação de Jovens e Adultos de São Leopoldo. 2007. Dissertação (Mestrado 2007) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. In: **Journal of Teacher Education**, v. XXXX, n. 2, 1989.

*Recebido em: 14/03/2012.*

*Aprovado em: 26/06/2012.*