

A docência nos dizeres de professores/as da Educação de Jovens e Adultos

Teaching in the words of teachers from Youth and Adult Education

La docencia contada por profesores/as de la Educación de Jóvenes y Adultos

 CATIANA DIAS GAFFORELLI*

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório- RS, Brasil.

 SITA MARA LOPES SANT'ANNA**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório- RS, Brasil.

RESUMO: A presente pesquisa, de caráter qualitativo, objetivou investigar as concepções de docência em falas de cinco professores/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que atuam na rede estadual de educação, num município do Rio Grande do Sul, investigando-as mediante análise de conteúdo, tal como proposto por Bardin. Como principais resultados, destacam-se a existência de concepções reduzidas de docência relacionadas ao ensino, caracterizando as especificidades da modalidade. Aponta-se, também, a necessidade de processo continuado de formação com concepção ampliada de docência, considerando, em sua construção, as vozes dos/as professores da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Docência. Docência e EJA.

ABSTRACT: This qualitative research aimed to investigate the teaching conceptions in the speeches of five teachers from Youth and Adult Education – EJA who work in the state education network, in a city in Rio Grande do Sul, investigating through content analysis, as proposed

* Licenciada em Letras. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professora da Rede Municipal de Educação de Osório e da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, atuando em todas as etapas da Educação Básica. *E-mail:* <catianagafforelli@gmail.com>.

** Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Litoral Norte – Osório. Líder do grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos: docência, formação e processos pedagógicos da EJA. *E-mail:* <sitamarals@yahoo.com.br>.

by Bardin. As main results, the existence of reduced conceptions of teaching related to teaching stand out, characterizing the specificities of the modality. It also points out the need for a continued training process with an expanded conception of teaching, considering, in its construction, the voices of EJA teachers.

Keywords: Youth and Adult Education. Teaching. Teaching and EJA.

RESUMEN: Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo estudiar las concepciones sobre la enseñanza en los discursos de cinco docentes de Educación de Jóvenes y Adultos – EJA, quienes laboran en la red educativa estatal, en una ciudad de Rio Grande do Sul, investigándolas a través del análisis de contenido, según lo propuesto por Bardin. Como principales resultados, se destacan la existencia de concepciones reducidas de la docencia relacionadas con la enseñanza, caracterizando las especificidades de la modalidad y se señala la necesidad de un proceso continuo de formación con una concepción ampliada de docencia, considerando, en su construcción, las voces de los docentes de EJA.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Enseñanza. Docencia y EJA.

Introdução

Este artigo apresenta-se como recorte de uma pesquisa realizada em 2019, que visou investigar quais as concepções de docência se fazem presentes nos dizeres de professores/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que atuam na rede estadual de educação, num município do Rio Grande do Sul. Trata-se de pesquisa de Mestrado Profissional em Educação que visa investigar quais as concepções de docência de professores/as da Educação Básica de EJA, a fim de que se possa repensar, a partir de processo de escuta realizada com eles/as, a consecução de orientações e princípios para a formulação de políticas de formação continuada. Para tanto, parte-se do pressuposto de que as falas dos professores e professoras da EJA participantes dessa pesquisa representam discursos em circulação que, segundo Jean Davallon (2007) são efeitos de uma memória social instituída e circulante em determinado espaço.

Do ponto de vista metodológico, sob o olhar da pesquisa qualitativa em educação, efetivou-se entrevistas com os/as docentes e se desenvolveu processo analítico, sob orientações da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Para o autor, “trata-se de uma técnica de investigação que através de descrição objetiva, sistemática e

qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem-se por finalidade, a interpretação das mesmas” (2016, p. 38). Nesta proposta, a reflexão desenvolvida pode envolver aspectos referentes ao número de ocorrências das palavras e o seu conteúdo, visando localizar no mesmo, as categorias a serem levantadas.

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de se conhecer a concepção de docência nas falas propriamente ditas, já que através da análise de conteúdo se pode obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, apresentando indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2016, p.37).

Importante salientar também, que conforme Bardin (2016, p.26), a primeira etapa do processo de preparação e organização para a construção do *corpus* analítico envolve uma leitura flutuante, verificando aspectos que chamam a atenção do/a pesquisador/a, sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Nessa perspectiva, as entrevistas foram realizadas de forma presencial, orientadas mediante roteiro inicial, visando conhecer, na perspectiva dos/as professores/as, suas concepções de docência; quais desafios, necessidades e demandas, voltadas à sua atuação na EJA, apresentam; quais temáticas ou abordagens mantém interesse no âmbito da formação continuada e em serviço; e, como se sentem e se percebem como professores da EJA. As entrevistas foram gravadas em horários e locais pré-agendados e transcritas com o consentimento dos/as participantes, seguindo orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e com Registro na Plataforma Brasil.

Na segunda etapa, foram destacadas as unidades de registros das entrevistas transcritas, dando-se ênfase aos principais conteúdos das falas, a partir de pequenos resumos sobre as mesmas, que foram agrupados tematicamente.

Na terceira etapa buscou-se compreender o conteúdo, apresentar os resultados abrangendo a inferência e interpretação dos mesmos, relacionando-os também aos aportes teóricos com os quais dialogam.

Com base nesse processo, a análise apresentada neste artigo abrange as falas de cinco professores/as, tendo por objetivo verificar que abordagens de docência se sobressaem em seus dizeres. Para Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2013, p. 81), a docência compreende “múltiplas dimensões e concepções presentes no fazer docente”. A partir desta compreensão complexa, parte-se para perceber como os professores e professoras estão concebendo a docência em suas falas.

Os/as participantes da pesquisa atuam na Educação de Jovens e Adultos que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), é uma modalidade de ensino da Educação Básica. De acordo com o estipulado (BRASIL, 2000), a palavra modalidade, de origem latina (*modum*), sugere que a EJA possui especificidades em sua forma de oferta, funcionamento, organização curricular,

planejamento, avaliação etc. Por sua vez, esse modo de pensar e formular a EJA pressupõe a constituição da docência com características específicas e singulares.

Nessa perspectiva, espera-se poder contribuir com os estudos da área, dando visibilidade e refletindo sobre as percepções da docência na EJA.

A docência e a EJA

Ao abranger a docência, compreende-se que a mesma pode ser abordada a partir de uma série de discursos que envolvem suas múltiplas dimensões, que podem abranger o ser docente, o trabalho docente, a sua formação inicial e continuada, os seus saberes, competências, habilidades, processos identitários diversos e que, quando integrados à EJA, incorporam as especificidades deste campo de saberes. Segundo Ilma Passos Alencastro Veiga (2006, p. 68), em seu “sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim e refere-se a ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”.

De modo geral, esse termo efetivamente relaciona-se a uma prática de professores/as. Uma visão reducionista do conceito, geralmente direciona docência a ensino, porém, a própria dimensão do campo da formação de professores/as, que orientam esta pesquisa, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2005), compreendem a docência de forma complexa e multifacetada, o que desde já nos faz ampliar o que se entende por docência na própria universidade. Desse modo, a docência envolve orientações, pensares e fazeres do ensino (práticas pedagógicas), da pesquisa (processos investigativos) e da extensão (nas relações com a comunidade), além dos processos que envolvem a gestão educacional; isso sem considerar aspectos ético-políticos presentes nestas dimensões. Assim, independente do espaço educativo, essa se constitui numa concepção mais ampla do termo.

Além disso, entre as pesquisas que tratam sobre a docência, há as que apontam para a necessidade de formalizar e nomear os conhecimentos do magistério. Tal formalização passa primeiro pelas características próprias às atividades dos/as professores/as em sala de aula e, em seguida, pelos saberes por eles/as mobilizados. Dentre esse conjunto de trabalhos, localizam-se os estudos de Maurice Tardif (2002, p. 63), que afirma que o saber docente está diretamente relacionado a identidade dos/as professores/as, e que, por isso, é plural, pois é formado pela fusão destes diferentes saberes pessoais – adquiridos através da família, do ambiente, da vida, da educação no sentido lato; saberes provenientes da formação escolar anterior – adquiridos na escola primária e secundária e estudos pós-secundários não especializados; saberes provenientes da formação profissional para o magistério – adquiridos nas instituições de formação de professores/as; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho – advindos das ferramentas

empregadas pelos/as professores/as; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola – adquiridos na prática com seus pares etc.

Contribuindo para compor a concepção de saberes docentes, os estudos de António Nóvoa (1999) propõem um modelo baseado na *inter-relação* de três tipos de saberes, que se vinculam de diferentes maneiras na produção da profissão docente: o saber da experiência (produzido pelos/as professores/as), o saber da pedagogia (produzido pelos/as especialistas em ciências da educação) e os saberes das disciplinas (produzidos por especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). Esses três saberes estão relacionados como vértices de um triângulo. No entanto, atualmente ocorrem ligações privilegiadas entre os dois vértices que representam os saberes de tipo científico (da pedagogia e das outras disciplinas). Segundo Nóvoa, essa ênfase na reflexão científica em torno da educação, com vistas a uma maior racionalização do ensino, tende a contribuir para a elevação do prestígio social do magistério. Todavia, desencadeia um processo de depreciação dos saberes produzidos pelos próprios professores e professoras, que deixam de ser reconhecidos/as (de fato) como produtores/as de saberes.

A intensa atividade dos/as especialistas em educação e nas disciplinas de ensino, que resulta em uma crescente sofisticação dos discursos pedagógicos, delineia novos horizontes profissionais para a docência. Tais discursos enfatizam, inclusive, o valor das experiências e dos saberes docentes, mas, paradoxalmente, essa valorização social reverte-se em maior controle sobre os/as professores/as, já que eles/as próprios/as não estão envolvidos/as na produção de seu novo lugar profissional. Os/as professores/as passam, assim, a atuarem como consumidores/as de discursos acadêmicos e de produtos formativos, tendo em vista atender às elevadas expectativas que são geradas a respeito de sua identidade, como *expert*, profissional reflexivo/a, autônomo/a e eficaz. Diante disso, neste estudo busca-se evidenciar a importância de a política de formação continuada ser produzida com os professores e professoras da EJA, tendo por foco, nessa direção, a escuta e um processo reflexivo constante. Por se tratar de um mestrado profissional, o produto gerado envolve um Caderno de Orientações e Políticas Públicas, voltados aos gestores municipal e estadual da EJA, enfatizando a importância e a necessidade de que a formação continuada seja planejada e produzida em diálogo com os docentes, que demandam por isso em várias falas que compõem o referido documento¹.

No trabalho de Laffin (2013), a docência é multifacetada e está influenciada pela legislação, concepções de ensino e aprendizagem, pelas condições do trabalho do/a professor/a, no próprio exercício de docência desenvolvido, e por meio de um processo de reflexão na e sobre a ação pedagógica. Nessa perspectiva, a docência – sempre em estado de inacabamento – envolve o aspecto legal, o teórico e também as aprendizagens da própria prática docente. Porém, quando abrange a docência na EJA, esta está permeada por uma história que remete os/as professores/as a poucas políticas públicas de Estado e muitas políticas públicas de Governo, que não são perenes e que seguem a outras políticas, envolvendo a

constituição e adequação de currículos, planejamentos, metodologias e avaliação nacional; esta última, como aponta Laffin, surge como seletiva e classificatória na constituição, inclusive, das políticas de formação de docentes, enquanto profissionais.

A pesquisa desenvolvida por Sérgio Haddad (2000) sobre *O estado da arte referente a produção acadêmica discente dos programas de Pós-graduação Stricto-Sensu em Educação de Jovens e Adultos*, entre 1986 e 1998, enuncia que prevalecem pesquisas de tipo qualitativo, com métodos etnográficos. O autor chama atenção para a necessidade de que professores/as lancem olhar sobre sua própria atuação, e de aproximar questões do mundo do trabalho e do emprego à escola. Revela ainda, a necessidade de os estudos enfocarem a EJA enquanto campo de saber e de conhecimentos, o que remete a formação de professores que possuem experiências específicas, enfatizando a necessidade de percepção da docência pelo trabalho pedagógico e processos que a mesma constitui.

Por estar vinculada à EJA, à docência recebe especificidades. Tais especificidades são representadas por aquilo que as tornam singular, especialmente por conta das necessidades e demandas do seu público. Afinal, tal como elenca Leôncio Soares,

a construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de proposta curricular que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos (2011, p. 307-308).

Assim, além de se pensar a docência, envolvendo as práticas pedagógicas; a pesquisa e os processos investigativos; e a extensão, por meio das relações com a comunidade e os processos que envolvem a gestão educacional em geral; pode-se afirmar que a docência na EJA também envolve: a interação com as condições da realidade, que lhes são próprias; condições ético-políticas singulares²; representações e valores sociais específicos; condições e exigências do trabalho na modalidade; memórias institucionais e discursivas, que constituem os processos educativos, princípios e saberes da própria EJA (SANT'ANNA, 2020). Nessa perspectiva, mesmo que se reduza docência à prática pedagógica de sala de aula, esse conceito passa a estar permeado pelas especificidades que compreendem a EJA. Pensando nisso, a partir dos dizeres dos/as professores/as, espera-se que esse quadro comporte uma configuração outra, que lhe seja possível, considerando as diferenças teóricas, os/as professores/as e as particularidades dos contextos de formação e atuação docente.

O perfil dos/as professores/as entrevistados

A etapa das entrevistas desenvolveu-se durante o segundo semestre de 2019, período bastante conturbado para os/as professores/as da rede estadual por estarem mobilizando resistências às políticas públicas que fragilizavam suas condições de trabalho, tendo por foco o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual³. No período das entrevistas, ocorridas entre agosto e outubro, aconteciam paralisações de curta duração e em períodos alternados. Tal cenário gerou dificuldades ao agendamento e realização das entrevistas e, conseqüentemente, atraso no processo da coleta dos dados.

Tendo em vista os acontecimentos desse período, percebeu-se nos docentes certo ‘mal-estar’, em relação ao cumprimento dos horários de agendamento, e, de início, em responderem às questões apresentadas. Esse desconforto pode ser percebido por falas como: *“Ah, tem que responder mesmo?!”,* ou, *“Nesse momento é tão complicado falar sobre ser professor”*. Pode-se dizer que os riscos de uma situação de entrevista, já previstos, poderiam causar certo desconforto, contudo, nesse caso, o contexto político parece também ter influenciado. Afinal, o magistério estadual vinha sofrendo, há anos, por conta de políticas públicas de gestão, que vinham precarizando as condições do trabalho docente naquele estado, propondo, inclusive alterações indesejadas pela categoria, referentes ao Plano de Carreira dos docentes. Contudo, é importante ressaltar também que, na medida em que as entrevistas avançavam, os/as professores/as iam se envolvendo e respondendo as questões, até com certo entusiasmo⁴.

Acerca dos/as docentes, é preciso ressaltar que o roteiro de perguntas buscava informações que nos auxiliam a conhecer o perfil dos/as mesmos, que atuavam em escolas estaduais que ofereciam a modalidade EJA. Dos/as professores/as entrevistados/as, cujas idades variam entre 30 e 63 anos, três se declaram homens e duas, mulheres. Quatro eram concursados na rede estadual, em período superior a cinco anos e um/a, que possui um pouco mais de um ano de docência, era contratado/a por tempo determinado.

Ao serem interrogados/as se tiveram alguma formação específica voltada para EJA, responderam não ter tido formação alguma envolvendo esta modalidade de ensino durante os cursos de graduação que concluíram. Apenas o/a professor/a D informou ter tido uma disciplina envolvendo EJA, o que significa que a maioria dos/as professores/as não obteve qualquer formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Essas informações são relevantes para o processo analítico.

Visões sobre docência dentre os/as professor/as da EJA

Tendo em vista o objetivo de conhecer as concepções de docência presentes nos dizeres dos/as cinco professores/as que participaram da entrevista, optou-se por apresentar

as suas respostas frente ao primeiro questionamento a eles efetivado: “O que é docência?”, as quais passam, nesse espaço, a ser analisadas.

Frente a esse questionamento, o professor A, respondeu: “Nossa! Pergunta difícil... docência é... docência é a oportunidade de transmitir o conhecimento” (Professor A). O conteúdo desse dizer apresenta um conceito reduzido de docência, relacionando-a ao ensino, ou seja, à prática pedagógica de sala de aula. Nessa perspectiva, ao caracterizar aquela como uma “pergunta difícil”, o professor demonstra estar refletindo consigo mesmo e constituindo uma resposta. Em poucas palavras, conceitua a docência enquanto ação de ensino relacionada ao que denomina: ‘conhecimento transmitido’. Na perspectiva desse professor, essa ação se constitui como ‘oportunidade’ para tal transmissão.

A abordagem da transmissão do conhecimento na forma em que esse anunciado apresenta – a de quem tem conhecimento e o transfere – nos remete à perspectiva tradicional, tecnocrata e instrumental de ensinar, por estabelecer uma relação didática como “entrega, messianismo, doação” daquele que detém o saber para o que não o tem (FREIRE, 1985). Essa forma de se pensar a relação pedagógica é unilateral, desconsiderando a perspectiva dialógica, reflexiva e problematizante que acompanha, historicamente, os discursos sobre a EJA (BRASIL, 2000). Nesse contexto, a docência resgata e atualiza o seu sentido histórico de “instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p. 468).

Diferentemente da perspectiva ofertada pelo professor A, ao responder o mesmo questionamento, a professora B enfatizou:

“Eu sou tão feliz naquele espaço da sala de aula, que acho que quando a gente faz essa troca com os/as alunos/as a gente cresce junto. Então, pra mim, a docência é essa interação, esse crescimento. É tu conhecer outras realidades e tu estar sempre aprendendo, na verdade. Eles/as sempre instigam a gente a mais. As perguntas de hoje servem pra gente melhorar amanhã, e amanhã vem novos questionamentos, vem novidades, fora as diferentes realidades deles. Então a gente tem, às vezes, mania de reclamar da vida e quando a gente conhece as realidades de cada um/a deles/as, a gente sai assim: “não, eu to bem, eu to feliz”. Então tem tudo, o misto do profissional e do pessoal. Eu sempre acho que sala de aula é lugar de ser feliz, saio de casa pra isso, pra tentar ser melhor (Professora B).

O conteúdo da fala da professora B também nos indica que a docência se resume às relações da sala de aula, na perspectiva do ensino. Porém, a docente fala sobre a felicidade de ocupar esse lugar e nos informa, de algum modo, que a sua preocupação mantém o seu foco nos/as alunos/as da EJA.

Docência, nesse dizer, refere-se a uma relação didática de interação, troca, crescimento, conhecimento de outras realidades. Também aparece como possibilidade de aprendizagens, inquietação, pergunta e novidade. Essa forma de se pensar a docência nos remete a uma memória histórica da EJA, especialmente enunciada por Paulo Freire (1997) e também, pelos documentos legais da EJA (BRASIL, 2000, RIO GRANDE DO SUL, 1999; 2018). Aparece, também como espaço de conhecimento da realidade e de reflexão e

aprendizagens sobre as condições da vida pessoal, por isso, o/a professor/a a denomina como “*misto do profissional e do pessoal*”, um lugar de felicidade e para (se) ser melhor.

Já na fala do Professor C, abaixo, o sentido da docência como transmissão do conhecimento retorna:

“Geral, dizendo em poucas palavras, é o ato da gente transmitir o que tu aprendeu, passar adiante. Meus tios eram professores e o que eu aprendia com eles nos tempos de férias quando a gente se visitava, eu sempre aproveitei. Mas, hoje em dia, a gente vê que as pessoas, parece que estão desestimuladas, ou ficam muito brincando com o celular na rede socia. .Eu sempre digo que a gente pode usar as coisas pra lazer e para o aprendizado. Por exemplo, os meus trabalhos, eu digo para os alunos: tu quer usar o celular, então vamos usar pra fazer o trabalho. Mas, eu vejo isso, que o ato docente é o teu aprendizado... tu transmitir além. Claro que hoje em dia existe uma série de coisas, mas eu ainda prefiro o jeito antigo da gente transmitir” (Professor C).

Nos dizeres desse professor, a docência também aparece ligada à sala de aula. Embora o mesmo fale sobre as aprendizagens, tanto as obtidas com seus parentes, que também eram professores, quanto as que se referem ao que aprende no exercício da profissão, faz crítica aos seus alunos e alunas, particularmente pelo fato de parecer “*que estão desestimulados, ou ficam muito brincando com o celular na rede social*”. A docência aqui anunciada também se remete à transmissão, palavra retomada por três vezes, em seu dizer. Nesta perspectiva, a didática por assumida é a do “*jeito antigo da gente transmitir*”. No conteúdo desse enunciado, tem-se então, o ensino tradicional como opção.

A professora D, por sua vez, tem a seguinte concepção de docência relacionada à EJA:

“A docência pra mim? É, eu tô somente na EJA e tem sido uma troca muito grande de experiências. Eu não planejo sem pensar no que eles já viveram, também utilizando as coisas que eu vivi. É trazer oportunidade de eles pensarem; deles pensarem, deles buscarem, porque nada que eu traga que eles não estejam com muita necessidade de aprender aquilo ali será interessante. É diferente da criança que tu tem que buscar o lúdico, alternativas da infantilidade; aqui é o contrário, é das experiências que viveram, do que estão interessados, desde se aprimorar, tirar uma carteira, ajudar um filho, cada um tem os seus objetivos. Então, eu tenho que entender o que cada um quer, pra dentro daquilo ali buscar eles para viver essa questão do ensinamento, da busca, da aprendizagem, do conhecimento. Então, é buscando o que eles desejam e sempre se conectar naquilo que eles querem” (Professora D).

Para essa professora, a docência está relacionada ao ensino e, para justificar este lugar, a mesma enuncia, em seu dizer, elementos bastante conhecidos e que envolvem os processos pedagógicos de currículo, especialmente relacionados ao planejamento. Essa forma de pensar o planejamento leva em consideração as relações com os/as estudantes da EJA. Há uma preocupação expressa nos objetivos de sua ação, aliados a aspectos das especificidades da EJA, em especial, os que envolvem o “*pensar no que eles já viveram*”, articulados aos seus saberes e vivências, expressos e também aos saberes do/a professor/a: “*utilizando as coisas que eu vivi*”.

As aprendizagens adquiridas pelos processos político-históricos de constituição da EJA amplamente refletidos por Fernando Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Vanilda Paiva (2003), Alceu Ravello Ferraro (2009) nos revelam que a história da educação das pessoas jovens e adultas, apreendida mediante princípios e concepções da Educação Popular, enunciadas por Freire, outras obras diversas e as consolidadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e adultos (BRASIL, 2000; RIO GRANDE DO SUL, 1999), abrangem aspectos das necessidades de se considerar no planejamento, os saberes e as experiências na EJA. Assim, o dizer da professora pode estar permeado pelos saberes da experiência docente exercida nessa modalidade de ensino tal como enunciam Nóvoa (1999) e Tardif (2002), e, também, pelos discursos que circulam e dos quais nos apropriamos, envolvendo as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Ao afirmar, *“é diferente da criança que tu tem que buscar o lúdico, alternativas da infan-tilidade; aqui é o contrário, é das experiências que viveram, do que estão interessados, desde se aprimorar, tirar uma carteira, ajudar um filho, cada um tem os seus objetivos a professora traz, mais uma vez os saberes da experiência”*, mais uma vez falamos, nesses dizeres, os saberes da profissão, em particular, os que consideramos o ser e estar na Educação de Jovens e Adultos.

Por sua vez, o Professor E, ao responder ao mesmo questionamento, reflete:

“A docência, o ser professor é... é trabalhar para a educação, auxiliando nossas crianças, nossos jovens e adultos, nesse processo de ensino-aprendizagem, né!? A docência... estar professor pra mim, é contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos, sejam crianças, sejam adolescentes, jovens ou adultos. Independente do processo, na etapa na qual você atua, é estar facilitando, servindo como ponte entre o aluno e conhecimento, não que nós sejamos portadores únicos desse conhecimento, mas nós enquanto professores ‘servimos’ como ponte, guiando nosso aluno até o conhecimento” (Professor E).

Aqui, docência é sinônimo de ser professor, e está relacionada ao ensino, com foco no ensino-aprendizagem dos alunos e alunas. Embora a expressão ‘sala de aula’ não apareça de forma literal, ela se manifesta na relação ensino-aprendizagem. Nesse dizer, independente da etapa de atuação, a docência envolve *“estar facilitando, servindo como ponte entre o aluno e o conhecimento”*. O processo didático estabelecido envolve o ‘servir’, como ponte, como guia do *“aluno até o conhecimento”*. Mais uma vez, prevalece uma concepção de docência relacionada à ensino.

Analisando o conteúdo categorizado, apresentando o modo como concebem e o lugar da docência presentes nos dizeres dos/as professores/as, obtém-se o seguinte quadro sinóptico:

Quadro1: Concepções e lugar da docência conforme professores/as entrevistados/as

Docente	Concebe docência como...	Vê o lugar da docência como sendo...
Professor A	Transmissão do conhecimento	sala de aula
Professora B	Interação, aprendizagem, pergunta.	sala de aula
Professor C	Transmissão de conhecimento	sala de aula
Professora D	Troca de experiências/conhecimento	sala de aula
Professor E	Transmissão do conhecimento	sala de aula

Fonte: as autoras, 2021.

Diante desse quadro, é preciso considerar que, embora parte significativa dos conteúdos das falas sobre docência as aproxime à transmissão de conhecimentos, a mesma também aparece relacionada à troca de saberes, conhecimentos e experiências. Verifica-se ainda que, voltados para a sala de aula, ecoam dois aspectos de destaque em seus conteúdos: concepções reduzidas de docência, relacionadas à transmissão de conhecimentos e concepções reduzidas de docência com especificidades de EJA. Essa última, demonstra que a docência, na forma como é concebida, resguarda uma memória de ensino com princípios mais condizentes à modalidade.

Buscou-se, também com base em Brasil (2005) localizar termos que pudessem representar uma concepção mais ampla de docência. Assim, aplicou-se às falas transcritas, a busca pelos seguintes termos nas respostas dos professores: 'comunidade', 'extensão', 'pesquisa', 'investigação', 'gestão' e 'coordenação', que são importantes para a concepção de docência, de acordo com a perspectiva da docência na EJA. Nesse movimento, verificou-se que o termo 'comunidade' aparece como resposta ao questionamento sobre como o/a professor/a ingressou na EJA. A esse respeito, a professora B relatou:

"Bom, eu me lembro que eu trabalhava durante o dia com o ensino fundamental e surgiu a possibilidade trabalhar a noite. A secretária de educação na época me convidou se eu queria trabalhar numa escola que estava abrindo, num bairro extremamente violento e carente, e abriu um EJA para aquela comunidade, então, eu fui convidado" (Professora B).

Após esse relato, em nenhuma outra fala proferida pela professora, esse termo aparece. As palavras extensão e investigação também não foram pronunciadas por nenhum dos/as professores/as entrevistados/as. O termo 'pesquisa' aparece somente no dizer de uma professora. Ao responder se participou de algum processo formativo nos últimos anos, a professora D disse: *"Não, apenas conhecimento com os colegas, conversa com os colegas, pesquisa de internet"* (Professora D).

Por fim, o termo 'gestão' aparece na seguinte forma, na fala do professor A: *"E depois, quando eu resolvi me tornar gestor no município, eu tive que buscar uma escola pra trabalhar no noturno, né!?"* (Professor A).

Não há registro algum da palavra 'coordenação' ou 'coordenador/a' nas falas transcritas. Assim, pode-se afirmar que nos dizeres dos professores e professoras da EJA participantes dessa pesquisa, há um sentido restrito de docência que se manifesta. Deste modo, é possível reafirmar que a docência pensada, refletida e vivida por tais docentes é a que se refere a sua prática da sala de aula. Essa concepção, a qual considera-se 'reduzida', afeta a forma como o professor ou a professora se vê, se percebe, reduzindo também em sua autoimagem, o seu campo de atuação.

O trabalho docente é complexo e envolve planejamento coletivo, poder de decisões, uso de instrumentos tecnológicos, avaliação colaborativa, postura investigativa, relações com comunidade, processos de gestão etc. No entanto, os/as professores/as se veem excluídos de outras decisões no que concerne às políticas, decisões sobre currículo e objetivos da educação, o que, na complexidade do trabalho docente, muitas vezes é silenciado. Ao responder aos questionamentos, boa parte desses aspectos não aparecem.

Assim, a formação docente de EJA precisa contemplar essa reflexão: a docência concebe uma multiplicidade de possibilidades de atuação e uma série de especificidades, representadas por aquilo que tornam a EJA singular, especialmente, por conta das necessidades e demandas da própria modalidade. É preciso que as propostas de formação continuada voltadas para esses professores e professoras levem em consideração esta reflexão.

Reflexões finais

A pesquisa apresentada nos auxilia a refletir sobre a EJA e que há uma necessidade formativa que envolve o próprio conceito de docência, tendo em vista os dizeres dos professores e professoras que participaram das entrevistas. A importância de se saber quais concepções de EJA estão presentes na escola, como discursos em circulação nesses espaços, nos ajudam a refletir também sobre a importância de se ouvir os/as professores/as.

Os saberes constituídos nas práticas sociais são extremamente complexos e de difícil apreensão, sobretudo para os que não tiveram na sua formação inicial nenhum ou muito pouco contato com a EJA. Decorre daí a importância da formação continuada, que se constitui como espaço para que possa fazer convergir, discutir, analisar também suas concepções pedagógicas. Pensa-se ser esse tipo de formação um caminho possível para reduzir o descompasso entre a formação inicial quase inexistente e a prática docente na EJA.

Embora os processos didáticos estabelecidos na relação ensino-aprendizagens ou aprendizagens-ensino apareçam na perspectiva da 'transmissão' ou *"do jeito antigo"*, como

é enunciado por um dos professores, em boa parte dos seus dizeres se evidencia uma relação didática de interação, troca, crescimento, conhecimento de outras realidades.

Sob outra perspectiva, perceber as singularidades nas práticas pedagógicas da EJA representa não acatar a naturalização do fato de vivermos numa sociedade em que tantos/as são afastados/as dos processos escolares e do acesso aos bens culturais. Logo, pensar a docência na EJA significa enfrentar a questão da exclusão social.

A pesquisa aponta que há contradições e tensões que marcam esse processo de docência na EJA, e também de entendê-la como modalidade da Educação Básica, o que não significa que seja um anexo às demais modalidades de ensino, ao contrário, traz questionamentos que contribuem para elaborar um estatuto próprio para esta modalidade de ensino, o que requer um processo continuado de formação, em que as tomadas de decisões sobre a mesma passem pelo protagonismo dos/as professores/as.

Salienta-se, ainda, que apesar do momento político de precarização da profissão docente, o que nessa pesquisa fora manifestado, os professores e professoras falam sobre a docência na EJA com amorosidade, considerando-a como espaço de “oportunidades”, “aprendizado” e também, de se estar “feliz”.

Buscar saber os modos de significação da docência para os/as professores/as nos ajuda a perceber como estes/as se percebem profissionalmente: uma concepção restrita sobre suas possibilidades de atuação tem a ver com o como eles e elas se percebem em suas possibilidades de vir a ser na EJA, para além da sala de aula, na escola e fora dela.

Pode-se afirmar que a docência na EJA envolve a interação com as condições da realidade que lhe é própria; com representações e valores sociais atribuídos à modalidade; às condições e exigências do trabalho; às memórias institucionais e porque não dizer, as discursivas, que constituem os processos educativos, com base em princípios e saberes da própria EJA (SANT'ANNA, 2020). Dessa forma, essas análises nos auxiliam a refletir e a pensar sobre as políticas locais de formação de professores/as, especialmente pelas possibilidades de refletirem e se perceberem, como profissionais, atuando em diferentes espaços e contextos da própria EJA.

Recebido em: 23/12/2020 e Aprovado em: 19/05/2021.

Notas

- 1 Caderno de orientação para políticas de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos / Catiana Dias Gafforelli; Sita Mara Lopes Sant'Anna. - Litoral Norte - Osório, 2020.

- 2 As condições ético-políticas singulares situam-se nas perspectivas que envolvem a ética docente enunciada por Freire (2013) e articulada à rica história da própria EJA, fundamentada nas trajetórias e nos princípios da Educação Popular.
- 3 Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/11/resistencia-a-mudancas-no-plano-de-carreira-une-professores-estaduais-em-greve-ck3giu0pd008601l106xb38ur.html>.
- 4 De início, pareciam desconfiados e tímidos, mas na medida em que iam respondendo e conversando, foram demonstrando seu envolvimento, inclusive, permanecendo em diálogo pós-entrevista. Sabe-se que uma situação de entrevista pode gerar desconforto, principalmente no início, mas crê-se, que o contexto que envolveu a situação de estado greve colaborou.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.
- BRASIL. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 23 dez. 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000. Disponível em http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em 4 de novembro de 2019.
- DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. 2 ed. Campinas: Pontes, 2007, p. 49-57.
- FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986- 1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p. 108-130, 2000.
- LAFFIN, Maria Hermínia. *A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. Ijuí: Unijuí, 2013.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos*. Loyola, São Paulo, Ed 6, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer 774/99*. Estabelece normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos. Conselho Estadual de Educação, 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. *Resolução nº 343*. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Conselho Estadual de Educação, 11 de abril de 2018. Porto Alegre, 2018.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Dez Anos Depois: os sentidos das perguntas de professores da EJA. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n.3, e96666, 2020.

SOARES, Leoncio José. Gomes. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Volume 1.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aínda Maria. Monteiro, et al. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, p. 467-484. 2006.