
DIÁLOGOS COM EDUCADORES(AS) DE PESSOAS JOVENS E DE ADULTAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES

José Jackson Reis dos Santos^()
Márcia Maria Gurgel Ribeiro^(**)*

Este artigo apresenta análises sobre o processo de desenvolvimento da docência, evidenciando as implicações culturais, sociais e históricas que envolvem as aprendizagens de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de trabalho e de educação permanente. Essas análises originam-se de uma pesquisa¹ mais ampla, a qual segue os pressupostos da pesquisa colaborativa, tomando os fios que constroem as interlocuções com quatro professores, partícipes da pesquisa realizada em uma escola pública no contexto da EJA, na cidade de Vitória da Conquista/BA. Priorizamos, como objetivo deste artigo, analisar como se configuram os elementos identificadores e diferenciadores da constituição da docência com cada professor participante da pesquisa, entendidos como fios mobilizados na ação pedagógica. Esses elementos carregam dimensões pedagógicas, sociais, afetivas, culturais, históricas e políticas, ou seja, carregam em si múltiplas deslocções, como diz Josso (2004).

Na busca de compreender quem são esses partícipes e como se constituem docentes, organizamos diversos procedimentos de investigação, entre eles uma entrevista coletiva e as sessões coletivas reflexivas, tendo em vista evidenciarmos aspectos sobre suas trajetórias pessoais, formativas e seus saberes profissionais. Estes permitiram momentos ricos em conhecimentos, experiências dialogadas, partilhadas, construídas para fazerem emergir os saberes dos partícipes² sobre si, de si mesmo em relação ao outro, expressos em seus olhares, gestos, dizeres, risos, silêncios, exigindo de nós “[...] atitudes de escuta, de silêncio, de suspensão de juízo, de opiniões pré-concebidas e de verdades absolutas” (SOUZA, 2006, p. 93).

^(*) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: jackson_uesb@yahoo.com.br.

^(**) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: mgurgelribeiro@hotmail.com.

¹ Este artigo é parte da tese intitulada “Saberes Necessários à Docência na Educação de Jovens e Adultos”, defendida em 2011, pelo autor José Jackson Reis dos Santos, sob a orientação da professora doutora Márcia Maria Gurgel Ribeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

² Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios, preservando o anonimato dos docentes envolvidos.

Nessa perspectiva, estruturamos o presente artigo em partes inter-relacionadas, em que abordamos aspectos sobre o processo identitário profissional e os elementos constituidores da docência na EJA, como: as reminiscências sobre a escolha na profissão; o tempo na docência; as percepções de si, sobre o outro e do outro sobre os colegas; a relação com o tornar-se docente. Pretendemos, portanto, contribuir para a análise das identidades profissionais docentes, com professores da EJA, a partir das diversas experiências e referências que estabelecem com a prática pedagógica, mobilizadoras de suas escolhas e decisões na profissão e das diversas aprendizagens que evidenciam e vivenciam no processo de formação permanente.

REMINISCÊNCIAS SOBRE AS ESCOLHAS NA PROFISSÃO DOCENTE

As experiências vividas na docência apresentam possibilidades exponenciais para analisar as aprendizagens desenvolvidas pelos professores e as relações que estabelecem com a constituição permanente de suas identidades profissionais. Partimos do pressuposto de que a identidade profissional não é fixa, linear, nem imutável, ao contrário, desenvolve-se permanentemente nas inter-relações estabelecidas entre os sujeitos em suas experiências históricas e culturais. A identidade profissional docente, como indica Nóvoa (1992), é uma construção histórica, delineando-se, ao longo da própria existência do sujeito, em uma relação permanente com suas experiências educativas e profissionais. Os aspectos que nos identificam e que nos diferenciam, ratifica Silva (2000), são frutos de uma construção social e cultural, ou seja, não estão no mundo como algo já pronto, natural; são fabricados, produzidos e construídos em relações e interações.

Ao relatarem sobre como se tornaram professores, os partícipes expressam diferentes traços que caracterizam momentos diversos e singulares, mas, ao mesmo tempo, inter-relacionados com a época e o contexto de suas produções de vida. Para Glenda e Clara, a influência familiar revela-se como um dos determinantes em suas decisões:

Glenda: Como falei no início, só fiz o magistério. [...] foi mais uma orientação da minha tia, porque “magistério é um curso bom, é melhor que contabilidade” [ela dizia]. Na época, a gente tinha contabilidade, científico ou magistério. Era melhor magistério até porque, para mulher, magistério é melhor do que contabilidade, científico [acreditava-se]. Eu fiz mais por orientação e não por vocação. Não me arrependo de ter feito magistério, mas [risos]. Quando você faz, você aprende, mesmo quando não faz por vocação, por interesse. Quando você passa a atuar, acaba aprendendo a gostar do curso, da área, mesmo que não fosse isso que eu quisesse para o resto da minha vida, mesmo que eu não quisesse permanecer nessa área. Mas eu

gosto, procuro fazer da melhor forma. Os cursos [de formação] que fiz só se limitaram a isso (Entrevista coletiva, 16 jun. 2008).

Clara: Eu tive a influência da família porque a minha mãe puxava muito para essa questão de que tinha que ser pelo menos professora [risos]. Ela lutava muito por nós. Eu sou filha de pai músico e alfaiate e de mãe costureira. Eu quis agradar a eles [pai e mãe] também (Entrevista coletiva, 16 jun. 2008).

A família, representada nas figuras da tia e da mãe, predomina nas lembranças de Glenda e Clara, respectivamente, sobre como se tornaram professoras. No discurso de Glenda, o magistério é reafirmado como profissão de mulher, situando-o como de menor valor em relação aos cursos de contabilidade e científico. Na nossa interpretação, Glenda reproduz um discurso ainda presente em torno do magistério como um curso de menor prestígio, relacionado a um fenômeno histórico chamado de precarização do trabalho docente. Quando pensamos sobre o contexto da educação básica no qual atuam Clara, Glenda e Thaís, fica evidente que esse fenômeno se agrava, tendo em vista o processo de desvalorização social da educação pública, em seu conjunto. A força desse fenômeno também se repete no discurso de Clara, ao dizer: “[...] tinha que *ser pelo menos professora*” (grifo nosso).

O sentido de “nascer para ensinar” é apresentado na fala de Glenda ao referir-se à ideia de vocação, contrária ao nosso entendimento de que o magistério é uma profissão que se aprende, que não nascemos prontos para ensinar: vamos nos forjando como sujeitos históricos e envolvidos em um contexto socioeconômico e cultural específico. A fala de Glenda orienta-se por uma perspectiva inatista, na qual o sujeito já nasce com as condições de desenvolver determinadas tarefas, portanto, vem com as estruturas pré-formadas para tornar-se professor. Segundo Santiago (1994, p. 64), essa teoria “[...] considera que o conhecimento provém de estruturas pré-formadas, inerentes à razão humana, portanto, é anterior à experiência”. O primado, nessa teoria, é do sujeito sobre o objeto de conhecimento, isto porque a ação do sujeito e os estímulos do meio possibilitarão ampliar seus “dons”, sua “vocação” (SANTIAGO, 1994).

Na fala de Glenda, observamos também que o magistério não é a profissão na qual gostaria de permanecer, já que, de fato, não foi sua escolha. Entretanto, a partícipe desenvolve seu trabalho na condição de profissional da educação de forma satisfatória e, como vimos anteriormente, ele é referendado e marcado pelo diálogo e pela ação coletiva com os demais partícipes.

Aliado aos aspectos familiares, Clara expressa, ainda, as dificuldades para estudar e sobreviver no âmbito familiar: “[...] o lado da escolha própria. [...] A gente abraçou realmente o estudo” (Entrevista coletiva, 16 jun. 1008). Nesse caso, tanto a família (representada pelo pai e pela

mãe) quanto a própria partícipe (Clara) tomaram a decisão de que ela deveria cursar o magistério e tornar-se professora. Esse último motivo para tornar-se professora também está presente na fala de Thaís:

Thaís: No ensino médio, eu também fiz o magistério. Foi por opção, foi escolha mesmo. Eu desde criança sonhava em ser professora, brincava de ser professora das bonecas. Eu me reunia com as primas e quando a gente brincava no fundo do quintal era dando aula. Era sonho meu! E até hoje eu não me vejo em outra profissão, mesmo com todos os desafios, com todos os dissabores que a gente encontra, eu não me arrependo. Não me arrependo porque para mim é uma realização. [...] Foi mesmo uma opção. Eu tinha esse desejo [...]. Eu tinha uns 14 ou 15 anos (Entrevista coletiva, 16 jun. 2008).

Thaís, mesmo reconhecendo as dificuldades da profissão, vai em busca de seu sonho: tornar-se professora. Sua memória da escola pela qual passou e dos tempos de infância, quando brincava de ser professora, tanto com bonecas quanto com os primos, são marcas que Thaís leva para o momento de decidir, no âmbito do ensino médio, qual carreira deveria seguir. Sua escolha passa pelo desejo, por uma realização própria, pelos tempos em que brincava de ensinar e de se fazer professora.

Assim como Souza (2006, p. 104), percebemos que os partícipes, ao falarem de si, de suas escolhas, projetam “[...] sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência”. Isto porque, continua Souza (2006, p. 104), “A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória”. Esse exercício, formativo no seu fazer e no seu pensar, instaura um processo de reflexividade de si, no sentido de compreensão mais aprofundada sobre os percursos realizados no magistério. De outro modo, possibilita, na interação dialógica, ultrapassar compreensões equivocadas em torno da educação e de seus limites e suas perspectivas, pois é um processo que se desenvolve com o outro, entendido como presença dialogante (BAKHTIN, 1997), e não simplesmente para o outro ou sobre o outro. Assim, as reminiscências dos partícipes relacionadas à infância, à família e às relações experimentadas deixaram marcas em seus relatos, impregnadas de diversos outros sujeitos, presentes em suas implicações, seus desejos, suas expectativas e suas projeções, que, de certa forma, definem as suas escolhas na profissão, dando sentido à docência como processo histórico e cultural.

TEMPO E DOCÊNCIA

O tempo de atuação e de trabalho em sala de aula é diferente para os partícipes envolvidos na pesquisa. Esse tempo permite que se construam experiências essenciais para a atribuição de sentidos diversos à docência, em especial à docência com alunos jovens e adultos, nas inter-relações com o tempo da docência em outros níveis de ensino e em outras funções pedagógicas. Na EJA, Glenda atuou durante dois anos: na condição de professora, durante o primeiro ano, e de coordenadora, no ano seguinte. No magistério, em geral, ela atua há onze anos: “Eu trabalho com o magistério já há 11 anos e com EJA há dois anos” (Entrevista coletiva, 16 jun. 2008).

Thaís, de outro lado, afirma que trabalha há 22 anos na rede municipal e atua há quatro anos na EJA, ratificando o seu contentamento por atuar nessa modalidade: “[...] trabalho na rede municipal há 22 anos. Na EJA, quatro anos, somente quatro anos, e gosto muito porque a gente vê o desenvolvimento do que a gente atinge” (Entrevista coletiva, 16 jun. 2008).

Clara, por sua vez, iniciou o trabalho na EJA desde a sua implantação na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA: “[...] com EJA, desde o momento em que iniciou o processo, em 1997” (Entrevista coletiva, 16 jun. 2008). Sobre o tempo de trabalho, afirma Reinaldo: “tive minhas primeiras experiências no ano de 1998 em turmas de Aceleração da Aprendizagem e no PAS. São dez anos de magistério e seis especificamente na EJA”.

São diferentes os tempos de atuação profissional dos colaboradores tanto na EJA quanto no magistério de forma geral, o que favorece, a cada um deles, argumentar e expressar seus saberes profissionais a partir de seus contextos de referência, pois nenhum discurso se encontra fora de um contexto, havendo para tais depoimentos significados produzidos em sua relação direta com os atores sociais, consigo mesmo e com a realidade de produção discursiva (BAKHTIN, 1997). No entanto, mesmo que o tempo de atuação na docência na EJA seja menor que seus tempos na educação básica, uma vez que nenhum deles é considerado professor ingressante na carreira, os partícipes demonstram envolvimento com a modalidade, segurança nas relações que estabelecem com as práticas educativas desenvolvidas e prazer pela escolha realizada.

PERCEPÇÃO DE SI NA DOCÊNCIA

A forma como os professores se percebem como pessoas e como profissionais está presente em suas falas, sempre mediada pelas referências dos outros professores, em situação de trabalho. A fala de Clara revela que ela se vê como alguém em formação, inacabado, sobretudo. Acredita que os

outros partícipes a definem como “dura”, ou seja, firme nas suas posições, nas suas decisões no âmbito do contexto escolar:

Clara: Eu me vejo como alguém inacabado, em permanente formação, inconcluso. Isso vem da própria experiência. Tenho mais de vinte anos de sala de aula. Isso me traz muita bagagem, muita experiência. Quanto à segunda questão, acho que os outros me veem como alguém dura, séria. Quero dizer que sou alguém que os alunos respeitam, que acreditam no meu trabalho, que colabora com a formação deles. Sou de posicionamento firme. Ninguém consegue me convencer facilmente (Entrevista coletiva, 18 jun. 2008).

Nessa fala, Clara evidencia um entendimento significativo quanto ao que se precisa fazer em sala de aula para mediar a aprendizagem dos educandos. A partícipe aponta e reafirma o tempo da prática como fonte de experiência profissional, pois ele traz “muita bagagem, muita experiência”. Nesse sentido, defendem Tardif e Lessard (2007, p. 51), “[...] a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem”. Clara, acreditamos, apreende da experiência certos hábitos, valores que são referências para defender seu ponto de vista pedagógico e para desenvolver sua prática alfabetizadora. Embora a prática seja fundamental na constituição do tornar-se professora, ela não é suficiente para atuar na EJA, cabendo à escola assegurar espaços de formação continuada e de aprendizagens permanentes sobre os procedimentos profissionais, ressignificando, no coletivo, o saber cotidiano. A prática caracteriza-se como significativa a partir do momento em que passamos a refletir sobre ela, a teorizá-la, tornando-a passível de análises, de críticas e de transformações (FREIRE, 1996).

Mesmo considerando que não é fácil a expressão por meio da palavra oralizada, Glenda avalia-se uma profissional responsável, alguém capaz de colaborar com os outros: “É como eu já disse. É difícil dizer como eu me vejo. Mas eu tento ser alguém responsável e busco colaborar com o que posso no grupo. As outras, sinceramente, não sei como elas me veem. Prefiro que elas falem” (Entrevista coletiva, 18 jun. 2008).

Thaís percebe, em suas reflexões, a dificuldade de responder a essa pergunta, mas afirma seu posicionamento em torno da ideia de comprometimento com a escola, instituição na qual atua:

Thaís: Difícil, realmente, responder a essa pergunta. Eu me vejo como alguém responsável. Agora, vejo melhor os problemas da escola e percebo que, embora queiramos resolver tudo, nem sempre isso depende da nossa vontade. Muitas vezes, a solução para muitas coisas depende de outras instâncias, de outros órgãos. Como os

outros me veem? Como uma pessoa comprometida com a escola (Entrevista coletiva, 18 jun. 2008).

O depoimento de Reinaldo apresenta o compromisso com o processo educacional como principal referência de sua fala e de sua prática. O referido partícipe revela-se como um profissional comprometido com a educação, enfatizando sua experiência profissional nas possibilidades a serem construídas para que os educandos aprendam.

Reinaldo: Eu me percebo como alguém muito metódico, estudioso, comprometido com a educação pública e preocupado, essencialmente, com a aprendizagem dos educandos. Preocupa-me sempre quando o outro com quem eu trabalho ainda não aprendeu (Entrevista coletiva, 18 jun. 2008).

Nas falas dos partícipes, há uma identificação com o aspecto do compromisso educacional com os educandos. Há uma ênfase na aprendizagem do educando e no entendimento de si como sujeito em formação (Clara); num trabalho de grupo e coletivo, situando-se como colaboradora (Glenda); numa ação mais abrangente envolvendo toda a escola, agindo e sentindo-se responsável pelo coletivo da instituição (Thaís); numa prática educacional comprometida com a aprendizagem dos educandos (Reinaldo). O sujeito individual, nesse contexto, vai se constituindo em um sujeito coletivo, capaz de pensar, de agir e de empreender experiências pedagógicas promotoras de resultados transformadores. Torna-se um sujeito interativo, dialogante, crítico e propositivo (SANTOS, 2003) que, ao mesmo tempo, transforma-se nas relações estabelecidas com os alunos e com os colegas de profissão, mas, também, ao engajar-se nas necessidades da escola e dos alunos, modifica o contexto de atuação e de práticas docentes em que se inscreve a EJA.

SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS OUTROS SOBRE CADA PARTÍCIPE

Outro aspecto muito presente na fala dos professores diz respeito à forma como cada um atribui sentido aos colegas do grupo de pesquisa. Uma profissional responsável, comprometida e criativa perpassa as falas de Thaís, Glenda e Reinaldo ao se referirem a Clara:

Thaís: Eu vejo Clara como alguém comprometida, responsável. Alguém que se posiciona nas reuniões, alguém que diz as coisas sem receio.

Glenda: Clara é uma pessoa criativa, comprometida. Todos os alunos a respeitam.

Reinaldo: Eu vejo como alguém comprometida, dedicada, prestativa, criativa (Entrevista coletiva, 18 jun. 2008).

Podemos considerar que Clara é referência na escola para os educandos, vista como sinônimo de profissional competente, apresentando características como: a) firmeza nos seus

posicionamentos em relação ao grupo de professores e de estudantes; b) criatividade na organização e no desenvolvimento da prática alfabetizadora.

Sobre Glenda, afirmaram os partícipes:

Clara: Apesar de nova no grupo, Glenda se mostra disponível, aberta, comprometida.

Thaís: Glenda está sempre buscando, criando, procurando ideias, sugestões para o grupo. Sempre tem algo para nos apresentar que serve para as práticas de sala de aula. É responsável, organizada procura sempre administrar os conflitos no grupo.

Reinaldo: Percebo-a como uma profissional preocupada em desenvolver um trabalho coletivo, refletindo o cotidiano das práticas das professoras (Entrevista coletiva, 18 jun. 2008).

As características de Glenda reafirmam o sentido de trabalho coletivo, de grupo, por ela implementado em suas relações cotidianas na escola. Os partícipes a veem na condição de uma profissional criativa, curiosa, propositiva e aberta ao diálogo com todas as outras profissionais da instituição.

Explicitando sua impressão acerca do grupo, Reinaldo ressalta: “Percebi um sentido de grupo muito forte no trabalho desenvolvido na escola. Há, sim, divergências, pontos de vista diferentes, mas todos nós trabalhamos buscando alcançar objetivos na condição de grupo” (Nota de campo n. 11, 10 jul. 2008).

Os aspectos apresentados por Reinaldo vão ao encontro das falas de Clara e de Glenda ao expressarem suas ideias sobre Thaís. Vejamos os trechos a seguir:

Clara: Vejo Thaís como alguém que realmente tem uma preocupação grande com a escola.

Glenda: O compromisso é uma característica desse grupo. Thaís é alguém comprometida com a escola realmente.

Reinaldo: Percebo-a como uma vice-diretora muito atenta ao conjunto da escola, em suas mais diferentes funções e atribuições (Entrevista coletiva, 18 jun. 2008).

O compromisso de Thaís é revelado por meio de várias ações na escola: envolvimento com o coletivo dos profissionais da instituição; diálogo permanente com todos os segmentos; participação em atividades de confraternização; participação ativa na reelaboração do PPP da instituição.

Reinaldo conseguiu, conforme demonstram os depoimentos a seguir, inserir-se no grupo de maneira significativa. Sobre ele, afirmam as colegas:

Thaís: Eu lhe vejo como um contribuidor para a gente. Além de estar fazendo a sua pesquisa, você contribui para nossa aprendizagem, para nossa profissão. Às vezes, a gente não para para refletir. Você nos ajuda na reflexão da prática, o que provoca mudança de nossas posturas, atitudes, ações pedagógicas (Entrevista coletiva, 18 jun. 2008).

Glenda: Eu vejo você como alguém como a gente. Interessado em construir conhecimentos, aprendendo com o grupo. E eu vejo um grupo desse jeito. Você é alguém aberto tanto para socializar o que aprendeu como para aprender conosco. Você se inseriu no grupo, trouxe coisas novas e aprendeu com o grupo outras experiências significativas para o trabalho. Sinto que você chegou ao grupo para somar. É alguém que tem muito para oferecer (Entrevista coletiva, 18 jun. 2008).

Clara: Enquanto pessoa é alguém que sempre está em busca da ampliação do conhecimento e de seus horizontes. Enquanto professor, é alguém que estende a mão e auxilia na ampliação dos debates entre pessoas jovens e adultas, auxiliando-as no esclarecimento das realidades impostas, fazendo com que, enquanto sujeitos, as entendam e passem a lutar por novos ideais. Enquanto aluno/pesquisador, é aquele que sempre segue em frente, não se importando com as possíveis “pedras” que possam surgir ao longo do caminho. É assim que eu o vejo (Entrevista coletiva, 18 jun. 2008).

Na perspectiva de Thaís, há uma importante contribuição de Reinaldo para o processo de reflexão das práticas do grupo, possibilitando momentos coletivos de aprendizagem e de teorização do processo educativo. Glenda, por sua vez, ressalta outra característica do referido partícipe – um profissional aberto ao diálogo, no sentido de ensinar e aprender ao mesmo tempo. Ao falar de Reinaldo, Clara destaca três dimensões: a da pessoa, a do profissional e a do pesquisador, ressaltando aspectos como: a busca de objetivos e a ampliação de conhecimentos; a capacidade de colaborar com a aprendizagem dos outros; a persistência no desenvolvimento de sua pesquisa.

Para Nóvoa (1992, p. 25), “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Esse processo está em desenvolvimento entre os professores quando, ao analisarmos as falas dos partícipes, percebemos um imbricamento entre as dimensões pessoais e profissionais no tornar-se professor.

É possível considerar que há uma relação direta entre os sentidos que cada professor atribui a si mesmo e os sentidos atribuídos pelos colegas a cada um como sujeito. Esses sentidos revelam características de compromisso, de responsabilidade, de trabalho em grupo, eixo articulador das falas, que não pode ser entendido como doação, voluntariado (GALVÃO; SOARES, 2006). Têm

relação também com uma preocupação central dos colaboradores: garantir momentos formativos no processo educativo capazes de fazer os educandos aprenderem a ler e a escrever de forma crítica, contextualizada, transformadora (SANTOS, 2003). Essas características são marcantes em todos os profissionais engajados na luta por uma educação democrática, de qualidade e socialmente referendada. Dessa forma, cada professor serve como referência cultural e política para o crescimento profissional e pessoal dos demais partícipes, explicitando-se a complexidade das relações interpessoais estabelecidas no grupo e seus desdobramentos para a dinamização do projeto pedagógico da escola como um projeto coletivo.

RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E ESTUDO NA DOCÊNCIA

A formação de professores, em serviço, mobiliza um conjunto de aprendizagens que ocorrem relacionadas ao trabalho, tomando como referência os processos de aprender e de ensinar que se incorporam ao cotidiano das organizações escolares. Baseia-se na perspectiva de transformar os saberes profissionais, a partir do estudo e da reflexão permanente sobre os problemas enfrentados pelo coletivo, e considera os conhecimentos e as experiências docentes, transformando as práticas profissionais e a própria organização do trabalho.

Assumir a alfabetização, na condição de professora da EJA, para Thaís, determinou-se a partir da sua aprovação para cursar Pedagogia, numa universidade pública do estado da Bahia, em Vitória da Conquista:

Thaís: [...] E a minha experiência com EJA ela se deu por conta de quando eu fiz vestibular, aí eu passei no vestibular, na instituição X, para o curso de Pedagogia. Eu trabalhava sempre nos turnos matutino e vespertino. Como minha opção foi pela manhã, eu tive que mudar de turno – fui para o noturno. A princípio foi por falta de opção mesmo, seria a solução no momento [...] (Entrevista coletiva, 16 jun. 2008).

No trecho da fala de Thaís, identificamos outra característica muito presente nos educandos dessa modalidade: conciliar o tempo do estudo com o tempo do trabalho. Tornar-se professora na EJA foi, portanto, determinado pela necessidade de continuar estudando e alcançar outros objetivos em nível superior: tornar-se pedagoga. Desse modo, a partícipe, em diálogo com a direção da escola, assume a turma de EJA (no turno noturno) para, no matutino, cursar Pedagogia, totalizando, assim, 60 horas de atividades formativas distribuídas em dois contextos: escola e universidade. Esse mesmo fenômeno, da relação estudo-trabalho, acontece com Reinaldo:

Reinaldo: No meu caso, iniciei a experiência em EJA com turmas de Aceleração da Aprendizagem (na época trabalhava com jovens e adultos de quinta e sexta séries do

ensino fundamental): foi a minha primeira experiência profissional na condição de docente. Depois, passei a coordenar classes de alfabetização, acompanhando um grupo de dez educadores. Também ministrei aulas para adultos na minha própria casa, pois queria ter a experiência de como alfabetizar jovens e adultos. Na época, fazia Pedagogia à tarde, trabalhava à noite e também pela manhã. Confesso que sentia dificuldade para dar conta das sessenta horas de trabalho e estudo (Entrevista coletiva, 16 jun. 2008).

A trajetória de Reinaldo na EJA é atravessada por experiências pedagógicas em dois contextos: salas de aula (alfabetização e ensino fundamental) e coordenação de grupo de educadores. Ministrando aulas em casa, mesmo revelando um caráter voluntário e assistencialista nessa modalidade (GALVÃO; SOARES, 2006), para Reinaldo, possibilitou desenvolver conhecimentos profissionais sobre como alfabetizar pessoas jovens e adultas.

Nas falas dos partícipes, fica evidente a dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho. Diferentemente da prática pedagógica com crianças e adolescentes, a dimensão do trabalho e a condição de trabalhadores são indicativos da necessidade de uma prática docente diferenciada na EJA. Os jovens e adultos trazem consigo uma vasta experiência, fruto das relações que estabelecem e do próprio tempo de vida. Nesse mesmo sentido, os educadores, também, na condição de trabalhadores, apresentam essa referência sociocultural (SANTOS, 2010). Há, desse modo, uma característica comum aos sujeitos: a condição de trabalhadores. Cada um, certamente, com suas singularidades. Os educadores lidam diretamente com um trabalho não material, simbólico (o processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica, a construção do conhecimento); os educandos, embora na escola tenham contato com o trabalho não material, no seu cotidiano de vida, para poder sobreviver, lidam com um trabalho material. O tempo da escola, especialmente nessa realidade, passa a ser reconfigurado, diante da necessidade de sua adaptação em função das temporalidades dos sujeitos, especificamente dos educandos. O tempo da escola regular é, certamente, um tempo diferente do tempo da escola voltada a um público que trabalha (ARROYO, 2001). Esse tempo deve considerar, portanto, as relações entre trabalho e escola como determinantes na organização do trabalho docente e nas mediações estabelecidas no processo de aprendizagem dos alunos, reorientando o currículo na modalidade EJA.

A DOCÊNCIA EM EJA COMO POSSIBILIDADE DE MELHORAR AS CONDIÇÕES DE VIDA

Os professores aprendem na vivência cotidiana que as oportunidades para reorganizar a carreira representam uma das formas de avançar na profissão. Para Clara, com sua inserção na EJA,

houve a oportunidade de melhorar as condições financeiras da família, oportunizada pela ampliação da carga horária de trabalho, conforme declara no fragmento a seguir:

Clara: Com a EJA, foi a questão da ampliação de carga horária. Eu queira um horário para minha família e eu sempre escolhi a manhã para estar em casa, coordenar a questão dos filhos, da família. Quando surgiu a educação de adolescentes e jovens, das 17 horas às 20h 30min., eu peguei e gostei. Em seguida, firmei a ampliação de carga horária e quando surgiu a EJA, no noturno na escola, eu já estava enquadrada nessa modalidade. Gostei mesmo e estou até hoje (Entrevista coletiva, 16 jun. 2008).

Clara busca ampliar sua carga horária, de 20 horas para 40 horas semanais, e, ao mesmo tempo, organizar seus tempos pedagógicos com as questões familiares. Assumindo responsabilidades em casa, envolvendo os filhos e outras atividades, a partícipe desdobra-se para dar conta de suas atribuições de professora e de mãe.

Glenda também aproveitou a oportunidade para ampliar a carga horária, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), na comunidade em que trabalhava, na zona rural, para iniciar sua experiência na EJA:

Glenda: No primeiro momento, fui professora porque era conveniente. Eu já trabalhava na zona rural e a EJA ia ser implantada lá, ia ter um turno. Era mais do que conveniente que o professor do diurno já ficasse, porque o acesso seria mais fácil para o professor pelo horário ser à noite. Eu fiquei lá, trabalhei um ano na EJA. Foi mesmo porque era conveniente ali, acontecer naquele momento, naquela turma, uma vez que eu atuava na comunidade 40 horas. Hoje, estou aqui na Escola São Lucas (Entrevista coletiva, 16 jun. 2008).

O ingresso de Glenda na EJA aconteceu, especialmente, em função da oportunidade oferecida pela SMED. Tanto para a Secretaria quanto para a partícipe, essa aceitação foi significativa: para a SMED, evitaria encaminhar outro profissional para a sala de aula, diminuindo gastos com pagamento de transporte, entre outros; para Glenda, foi uma oportunidade de ampliar a carga horária e, conseqüentemente, a renda familiar, atuando em três turnos.

O ingresso na EJA torna-se, portanto, um diferencial na carreira profissional dos partícipes, na medida em que permite a todos uma ampliação nas suas cargas horárias, o que é considerado, para eles, uma melhoria nas condições de vida e de sobrevivência da família. No entanto, não podemos deixar de observar a contradição nessa melhoria, uma vez que todos eles passam a dispendir mais tempo ao trabalho, em detrimento das horas destinadas à família, ao lazer e aos estudos, mesmo que essa decisão implicasse utilizar os três turnos do dia para o trabalho.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO TORNAR-SE PROFESSOR(A)

Os processos formativos ao longo do desenvolvimento da profissão permitem uma reflexão sistemática sobre os procedimentos adotados no cotidiano escolar e em sala de aula que contribuem sobremaneira para ressignificar as aprendizagens do professor. Em diálogos com os partícipes, especialmente em sessões coletivas reflexivas sobre a docência na EJA e de como estes se tornaram profissionais de educação nessa modalidade, apreendemos significados de cursos de formação no tocante às suas possibilidades de atuação e as fontes de saberes para a docência na EJA.

Thaís: Na questão da formação, no magistério, por exemplo, eu não me lembro de haver uma disciplina voltada para a Alfabetização de Adultos. A experiência que eu tenho de alfabetização de adultos foi obtida por meio da prática. No curso de Pedagogia, tivemos uma disciplina para a Educação de Jovens e Adultos, mas também foi referente à parte teórica; a prática mesmo, voltada para a prática em si, não só concepções, as teorias mesmo. E a minha aprendizagem foi mesmo na prática. Não me lembro de ter uma reflexão maior no magistério (Sessão coletiva, 17 dez. 2008).

Reinaldo: No Magistério (nível médio), não tive disciplinas voltadas para a EJA. Minhas primeiras experiências foram iniciadas sem um conhecimento teórico e metodológico sobre o tema. Somente em 1998, no Programa Alfabetização Solidária, realizei estudos na Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, sobre a alfabetização de jovens e adultos. Ao cursar Pedagogia, numa universidade pública do estado da Bahia, aproximei-me do pensamento do educador Paulo Freire, em 1997. Em muitas disciplinas desse curso e numa experiência de estágio, realizei também momentos formativos e estudos sobre o tema. Esses estudos foram fundamentais para qualificar minha prática pedagógica. (Sessão coletiva, 17 dez. 2008).

Thaís apresenta a prática como a principal fonte de construção de conhecimentos para desenvolver a alfabetização com pessoas jovens e adultas. Ao falarem do magistério (nesse contexto, entendido como formação em nível de ensino médio), os partícipes não localizam referências para trabalhar nessa modalidade. Na fala de Thaís, há duas fontes principais de saberes – a prática e os colegas de trabalho, conforme aparecem no trecho a seguir:

Thaís: Quando eu vim, não tive nenhum curso preparatório. Eu fui me destrinchando na prática e sempre me reportando às colegas, sem saber se estava fazendo o certo, se minha prática era o certo, se estava correspondendo. À medida que a gente vai se envolvendo e vai tomando conhecimento dessa realidade é que vai desenvolvendo um trabalho que a gente supõe que é o certo (risos) (Sessão coletiva, 17 dez. 2008).

Para Thaís, a prática é considerada fonte principal de saberes. Como exemplo, ela cita os diálogos estabelecidos com os colegas de profissão, por meio dos quais busca esclarecer dúvidas e solicitar sugestões sobre o processo de alfabetização. Nos estudos realizados por Tardif (2000, 2005), este se utiliza do termo saberes da experiência para dizer que os professores, no seu cotidiano, têm uma tendência a validar e a legitimar suas práticas, baseando-se mais nos anos de experiência profissional que possuem e menos nos outros saberes (da formação profissional, disciplinares e curriculares) que estabeleceram relações no período de formação inicial. Para Tardif (2005, p. 49), os saberes experienciais são construídos no cotidiano da prática profissional, constituindo-se em uma “cultura docente em ação”.

A experiência de trabalho docente, para Tardif e Lessard (2007), tem um sentido de hierarquização e de mobilização de saberes em situação profissional. Não significa desvalorização dos demais saberes (da formação profissional, dos disciplinares e dos curriculares). Compreendemos, assim, que, na atuação profissional, os docentes mobilizam esquemas, *habitus*, saber-fazer, saber-ser e conhecimentos. Nesse sentido, dependendo das circunstâncias contextuais, das surpresas que o cotidiano da ação docente apresenta, os docentes mobilizam, na interação do trabalho, saberes necessários ao agir profissional competente. Na abordagem de Tardif e Lessard (2007), a experiência do trabalho exige do profissional o seu envolvimento numa perspectiva integral. É o sujeito numa dimensão de inteireza, diria Freire (1996), com seus conhecimentos, mas também com toda a sua história de vida, com suas certezas e incertezas dos processos de escolarização vivenciados (TARDIF; LESSARD, 2007; FREIRE, 1996).

Thaís e Reinaldo reconhecem, ainda, a relevância de conhecimentos adquiridos no âmbito do curso de Pedagogia no contexto da formação profissional em nível de graduação. Os conhecimentos adquiridos na formação profissional são validados, especialmente, no discurso de Reinaldo. Glenda, por sua vez, destaca ações formativas da Secretária Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA como referência e fonte de conhecimento para o trabalho em sala de aula:

Glenda: Só aquela capacitação que eu fiz logo quando foi implantado o Reaja, mas já houve várias modificações e tem sempre os encontros, com alguma coisa voltada para a EJA, mas só que não era um curso. Não posso dizer que são cursos, são só reflexões (Sessão coletiva, 17 dez. 2008).

Embora reconheça os cursos dos quais participou, Glenda tece críticas ao modo como estes são desenvolvidos, tornando-se momentos mais de reflexões gerais sobre a EJA e menos de aprofundamento conceitual e metodológico nessa modalidade. O depoimento de Clara retoma, como fontes de saberes para a docência, duas questões centrais: a) a experiência de alfabetização

com uma pessoa do bairro, enfatizando a prática vivenciada; b) e as contribuições da formação profissional na universidade.

Clara: A minha trajetória é meio do cotidiano. A minha formação de alfabetizadora eu não tenho, porque o magistério realmente não ensina a alfabetizar. Aprendi a alfabetizar adultos com uma pessoa aqui no bairro. Ela era dona de uma barraca de acarajé e o esposo dela tinha uma venda no bairro e eles queriam ser alfabetizados. Ela é que teve a primeira iniciativa. Ela me convidou, sabendo que eu era professora, para dar aula. Quando eu comecei com o método tradicional, percebi que não estava surtindo efeito algum. Aí eu parti para o que de mais comum ela tinha em casa, que era o acarajé. No acarajé, encontrei o caminho para alfabetizar. Em menos de um ano, ela já estava alfabetizada. E, por sinal, segundo ela, saiu da escuridão, porque ela não sabia tomar conta do próprio negócio. Da caderneta, ela não tinha domínio. Aí a gente começou com a caderneta, com a questão da receita. Foi maravilhoso e ela se descobriu outra pessoa. Daí para frente, quando se iniciou a EJA, [...] a gente também já começou, porque eu já trabalhava, não com adultos, mas com adolescentes, das 17h às 20h 30min. Eu já carreguei essa experiência que eu tinha. Eu acredito que me ajudou bastante e daí para frente, quando a proposta chegou, eu já sabia mais ou menos o que era trabalhar com alfabetização de adultos com a minha prática. E já no curso de Pedagogia, numa universidade pública da Bahia, durante o curso, nós tivemos a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, que também foi uma experiência maravilhosa. Lemos aquele livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, que também retrata bem essa realidade (Sessão coletiva, 11 dez. 2008).

Na fala de Clara, a prática é também afirmada como uma das referências principais para a docência. A alfabetização de uma senhora do bairro evidencia bem essa primeira referência. Percebemos, também, a estratégia metodológica da partícipe de desenvolver uma prática referendada na experiência de vida e de trabalho da educanda. Clara tece críticas ao curso de magistério (hoje modalidade normal, ensino médio) quanto à ausência de saberes relacionados ao trabalho com jovens e adultos. De outro modo, reforça a importância de cursar a disciplina de EJA no curso de Pedagogia, trabalhando e discutindo conhecimentos e práticas, tendo como uma referência o pensamento do educador Paulo Freire.

Das análises realizadas, apreendemos que as fontes dos saberes para a docência na EJA são oriundas de diferentes experiências formativas pelas quais passaram os partícipes, confirmando o pensamento de Tardif (2005), ao discutir as fontes e a natureza dos saberes dos professores. Diz o autor:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que também são de natureza diferente (TARDIF, 2005, p. 61).

Nos trechos das falas dos professores socializados, identificamos fontes pré-profissionais (TARDIF, 2005) como as experiências de vida (Clara, Reinaldo), a educação no sentido amplo e as lembranças da escola pela qual passaram (Thaís, Reinaldo). Percebemos, ainda, outras fontes, como o contexto de formação em nível de ensino médio (o magistério, modalidade normal), a formação acadêmica adquirida na Universidade (Clara, Thaís, Reinaldo) e os cursos realizados pela SMED (Clara, Thaís, Glenda). Outro aspecto bastante ressaltado pelos partícipes são as fontes oriundas da prática, ou seja, os saberes adquiridos em ação no contexto da escola, nos diálogos com outros colegas de trabalho e na sala de aula, com os próprios educandos.

A temática dos saberes que se constroem a partir da prática, evidenciada nas falas de Clara e Thaís, significou a reafirmação no campo educacional do paradigma de formação de professores que se materializa em expressões como: professor reflexivo, professor investigador, professor artesão, entre outras (ESTRELA, 2005). A esse respeito, afirma Estrela (2005, p. 436): “Retoma-se a antiga metáfora do ensino como arte ou criam-se outras como as de professor-investigador, inovador, prático-reflexivo, artesão moral, ‘bricoleur’”. Se, como evidencia a referida autora, os saberes universitários podem ser entendidos pelo movimento da racionalidade prática como ameaças à autonomia dos saberes “dos práticos”, entendemos que não faz sentido negar nem os saberes do âmbito universitário (construído no movimento histórico dos sujeitos, da sociedade, do mundo), nem os conhecimentos que os docentes constroem a partir, na e com a prática.

Do nosso ponto de vista, não é uma questão de disputa entre saberes legitimados por diferentes instâncias e sujeitos para validação de uns ou de outros, mas uma necessidade de se pensar sobre os saberes fundamentais ao agir profissional docente numa perspectiva crítica, contextualizada. Essa disputa entre acadêmicos e práticos requer, como faz Estrela (2005), uma leitura crítica. Historicizando tal movimento, a autora afirma:

[...] em oposição aos movimentos de profissionalização que pretendiam prestigiar a função e alicerçar a identidade docente nos saberes universitários [...] afirmam-se outros que têm em comum a desvalorização do conhecimento produzido na universidade pela sua irrelevância em relação às situações complexas e instáveis do ensino. (ESTRELA, 2005, p. 435).

Por outro lado, situando-se no movimento da epistemologia da prática, os estudos realizados por Schön (2000), fundamentados em John Dewey, versando sobre ensino reflexivo e professor reflexivo, tornaram-se uma das mais utilizadas referências para pensar a formação docente. Os estudos do referido autor contrapõem-se ao paradigma de formação centrada na abordagem da racionalidade técnica. Na perspectiva de Schön (2000), na racionalidade técnica, derivada da filosofia positivista, os profissionais são compreendidos como aplicadores de conhecimentos instrumentais à prática profissional. Nessa mesma direção, afirma Zeichner (2002, p. 38), “Os professores são privados das oportunidades de fazerem qualquer coisa, a não ser se colocarem em fina sintonia com, e se ajustarem aos meios para conseguir realizar os objetivos determinados por outros”. No âmbito das discussões dos saberes que se localizam no contexto da epistemologia da prática, poderíamos citar, a título de exemplificação, as pesquisas e os estudos realizados por Tardif (2005).

Cientes do contexto de produção dos saberes profissionais, nos quais se situam os movimentos de profissionalização docente, anteriormente citados por Estrela (2005), entendemos ser necessário estudar a temática dos saberes, pois uma profissão se define também (e sobretudo) pelos saberes específicos necessários ao campo de formação e atuação profissional, o que inclui conhecimentos técnico-científicos, pedagógicos, entre outros. Não existe profissão sem saberes. Assim como Estrela (2005, p. 434), acreditamos que “em qualquer profissão é a detenção de um saber específico que suscita o seu reconhecimento social e legitima o monopólio do seu exercício pelos profissionais”. Na profissão docente, os diferentes saberes constituídos pelos professores representam elementos fundamentais para suas aprendizagens no processo de educação permanente, permitindo-lhes avançar constantemente para níveis cada vez mais complexos de conhecimentos e práticas socioeducativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, MAS SEMPRE PROVISÓRIAS

Os depoimentos dos partícipes possibilitaram compreender suas principais características e motivações para atuar na EJA, bem como as fontes dos saberes para a docência, focalizando algumas de suas experiências formativas, além de reflexões inerentes ao conceito de docência e de suas relações com as aprendizagens no trabalho.

Observamos, nesses discursos, implicações de indissociabilidade entre as dimensões pessoais e profissionais no tornar-se professor(a). Suas experiências de vida e suas iniciativas no contexto educativo vão se entrelaçando no cotidiano da profissão docente. Várias motivações orientaram a inserção dos partícipes na educação, entre elas: a influência familiar, as escolhas

peçoais, a relação entre estudo, trabalho e renda. Identificamos, ainda, desafios pelos quais passaram os partícipes e, ao mesmo tempo, fomos observando suas estratégias para melhorar de vida, articulando suas possibilidades de estudo e de trabalho, com desdobramentos nas condições salariais. Os partícipes, ao falarem de si e de suas escolhas, projetam sentidos diversos sobre suas experiências, suas vivências, suas relações com os saberes e com os outros implicados no processo de trabalho que singularizam as aprendizagens desenvolvidas pela reflexão sobre suas narrativas, pois “a arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória”. (SOUZA, 2006, p. 104). Esse exercício, formativo no seu fazer e no seu pensar, instaura um processo de reflexividade sobre si e sobre os outros significativos, no sentido de compreensão mais aprofundada sobre os percursos realizados no magistério.

Ao analisarem-se no processo da pesquisa colaborativa, os partícipes realizaram um olhar para si e sobre si, reconstituindo e recuperando lembranças, imagens e representações caracterizadoras da sua trajetória na área educacional, reafirmando uma dimensão polifônica dos discursos, que partem de diferentes lugares e a partir de diferentes referências (BAKHTIN, 1997), constituídos por meio das interações entre os partícipes.

O (re)conhecimento de suas trajetórias de vida e de formação é um dos elementos caracterizadores e constituidores da docência dos partícipes e de suas identidades em constante transformação. Nesse sentido, acreditamos que, quanto maior for o nível de conhecimento de si (SOUZA, 2006), maiores possibilidades de ressignificar a prática pedagógica terá o profissional, mediado pelo debate coletivo. Assim, podemos afirmar que ensinar exige reflexão crítica sobre o percurso de vida pessoal-profissional (FREIRE, 1996), em um processo permanente de teorização a respeito de distintas experiências, pois estas podem ser determinantes para o fazer pedagógico cotidiano, envolvendo conhecimentos de natureza diversa.

Reafirmamos, portanto, os processos identitários profissionais como histórica, cultural e socialmente constituídos, envolvendo um movimento permanente de construção/desconstrução/reconstrução. Nesses processos, os saberes para a docência na EJA são parte do movimento caracterizador e formador dos partícipes, implicando as relações sociais vividas com os(as) educandos(as), com a comunidade da qual fazem parte, com a instituição na qual atuam, com os demais segmentos da comunidade escolar. O processo formativo docente está situado, assim, no contexto da produção de conhecimentos, em um percurso de internalização de conhecimentos, práticas, valores e de (re)construção colaborativa de diferentes aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Revista Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 11, p. 09-20, abr. 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- COSTA, Maria Silva. A formação continuada de professores(as): concepções e “modelos”. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. (Org.). *A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão*. Maceió: Editora da UFAL, 2005. p. 13-48.
- ESTRELA, Maria Tereza. Os saberes dos docentes vistos por eles próprios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, ano 39, n. 2, p. 433-450, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). *Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-58.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.
- SANTIAGO, Anna Rosa. Epistemologia e avaliação: articulações curriculares no cotidiano escolar. In: FRANTZ, Lori Maria. (Org.). *Fazer pedagógico: construções e perspectivas*. Ijuí: Unijuí, 1994. p. 61-70.
- SANTOS, José Jackson Reis dos. *Pedagogia emancipatória: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 157-176, jan./jun. 2010.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice. 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*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar os elementos identificadores e diferenciadores da constituição da docência com educadores de jovens e adultos. Adota os pressupostos da pesquisa colaborativa, com quatro professores de uma escola pública de Vitória da Conquista/BA. Evidencia-se um imbricamento entre as dimensões pessoais e profissionais no tornar-se professor(a). As experiências de vida e iniciativas no contexto educativo vão se entrelaçando no cotidiano da profissão docente, em que várias motivações orientam a inserção dos partícipes na educação de jovens e adultos, entre elas, a influência familiar e as escolhas pessoais. Identificam-se, ainda, desafios pelos quais passaram e passam os partícipes e, ao mesmo tempo, suas estratégias para melhorar de vida, articulando estudo e trabalho.

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

ABSTRACT

This work aims to analyze the main elements that identify as well as differentiate teaching formation regarding youngsters and adults. The work is based on the guidelines of collaborative research with four teachers from a public school in Vitoria da Conquista in Bahia/Brazil. Thus, the research points out the breaking points between becoming a teacher, the life experiences in the educational context that come together in the professions's day to day basis. The various motivations point out the intersections of the partícipes in the education of the youngsters and adults with elements such as family influence and personal choices. The work also aims to identify challenges faced by this public as well as the strategies used in order to improve their own life and work.

Keywords: Knowledge. Teaching, Youngster and Adult Education.

Submetido em: 15 abr. 2014

Aceito em: 15 abr. 2014