

Da formação docente à formação do leitor/literário na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas teóricas e de pesquisas na modernidade tardia /

From teacher training to reader/literary training in Youth and Adult Education: theoretical and research perspectives in late modernity

*Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho**

Doutora em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), bolsista vinculada à Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA (2022-2024). Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Crítica Literária pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui graduação em Letras Português - Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora Adjunta em regime de dedicação exclusiva do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA - DELER) atuando na área de Estudos Literários com ênfase em: Literatura Infantil e Juvenil, Literaturas de Língua Portuguesa e Oratura.

 <https://orcid.org/0000-0002-1472-9228>

*Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega***

Possui doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Arua como professora da Graduação em Letras e da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nas seguintes áreas: mitologia, lirismo moderno, literatura infantil e metodologia do ensino de literatura. Atualmente é líder do grupo de pesquisa "Abordagens de textos literários na escola".

 <https://orcid.org/0000-0002-0985-6484>

Recebido em: 07 ago. 2024. **Aprovado** em: 20 jan. 2025.

Como citar este artigo:

CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves Pinheiro; NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Da formação docente à formação do leitor/literário na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas teóricas e de pesquisas na modernidade tardia. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 1, e3281, abr. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17221213

*

 herabello@hotmail.com

**

 martanobregaufcg@gmail.com

RESUMO

Objetivando estabelecer relações de aproximação e distanciamento entre os instrumentos conceituais trabalhados por teóricos da contemporaneidade nos diversos setores de conhecimento das ciências humanas e sociais, especificamente na educação, este trabalho tem por objetivo situar algumas abordagens teóricas e de pesquisas sobre a formação docente, no tocante à formação do aluno-leitor/literário na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Nessa acepção, partindo das ideias de Morin (2008), Canclini (2008), Giddens (2002), Hall (2006), Foucault (2010) e Bourdieu (2004) no campo dos estudos culturais, discutiremos questões acerca da profissionalização docente a partir dos pressupostos de Nóvoa (2017), também, os saberes da formação em Tardif (2010) e sobre o trabalho do professor em Amigues (2004) e Schön (2008). Metodologicamente, este trabalho é de natureza bibliográfica, a partir de uma revisão de literatura sobre as temáticas elencadas como categorias de análise, quais sejam: a formação docente, a formação do aluno-leitor e a leitura literária na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Seguindo essa linha, objetivamos discutir essas relações numa perspectiva dos estudos culturais pós-coloniais, analisando as conexões entre tais concepções e os reflexos destas nos movimentos humanos e sociais.

Palavras-chave: Formação docente, aluno-leitor, educação literária, EJA, Modernidade.

ABSTRACT

Aiming to establish relationships of approximation and distance between the conceptual instruments worked on by contemporary theorists in the different sectors of knowledge in the human and social sciences, specifically in education; this work aims to situate some theoretical and research approaches to teacher training, regarding the training of student-readers/literature in Youth and Adult Education - EJA. In this sense, based on the ideas of Morin (2008), Canclini (2008), Giddens (2002), Hall (2006), Foucault (2010) and Bourdieu (2004) in the field of cultural studies, we will discuss issues about teacher professionalization based on from the assumptions of Nóvoa (2017), also, the knowledge of training in Tardif (2010) and about the teacher's work in Amigues (2004) and Schön (2008). Methodologically, this work is bibliographic in nature, based on a literature review on the themes listed as categories of analysis, namely: teacher training, student-reader training and literary reading in Youth and Adult Education - EJA. Following this line, we aim to discuss these relationships from the perspective of post-colonial cultural studies, analyzing the connections between such conceptions and their reflections on human and social movements.

Keywords: Teacher training, student-reader, literary education, EJA, Modernity

1 Introdução

Situados dentre os instrumentos teóricos abalizados nos estudos culturais, determinados conceitos amplamente discutidos na modernidade tardia, tais como: cultura e identidade, formação docente, formação do aluno-leitor, educação literária e outras temáticas pertinentes à formação do homem, podem ser analisados a partir de sua complexidade, tal como propõe Morin (2008), considerando também, as polaridades e hibridismos perceptíveis nessa tensão conforme indica Canclini (2008).

Nesse sentido, essas perspectivas conceituais estabelecem entre si relações de convergência e divergência expressando acepções distintas acerca dos indivíduos envolvidos nesse processo – o professor em formação e o aluno em formação – e, por conseguinte, das relações destes com a sociedade. Nesse liame, situaremos a discussão acerca da formação docente e da formação do aluno leitor/literário na esfera da Educação de Jovens e Adultos.

Consideradas no contexto da modernidade tardia, tal como preceitua Giddens (2002) e

inseridas no interior das esferas de produção do conhecimento humano e social; as discussões sobre a atuação do professor como ‘profissional’ da educação e do aluno como sujeito de múltiplas identidades, conforme Hall (2006), ultrapassam as antigas fronteiras teóricas que demarcavam essas áreas de conhecimento e permitem, agora, a mobilização de novos olhares sobre tal temática.

Assim, no recorte deste trabalho¹, situar a formação do professor e o aluno da Educação de Jovens e Adultos nessa discussão, requer uma reflexão acerca de um duplo viés de natureza epistemológica, uma vez que é possível identificar as travessias de cada indivíduo – de sujeito para objeto e de objeto para sujeito. Acerca desse aspecto, Foucault (2010), especifica que o homem quando investigado, não se constitui como o mais velho nem como o mais constante dos problemas do saber humano, antes, na ambivalência – sujeito e objeto – desse saber.

Ressalvamos, entretanto, que por serem lidas e pesquisadas nos mais variados campos das ciências humanas e sociais, as teorizações do filósofo francês e crítico literário Michel Foucault (1926-1984), promoveram uma espécie de esgarçamento de determinados domínios teóricos, outrora tão severamente delimitados. Metodologicamente, para fins de uma revisão bibliográfica, vale delimitar que as contribuições de Foucault (2010), conferem a este trabalho em particular, um caráter teórico dialógico com os demais autores, privilegiando as discussões na esfera da crítica social; prescindindo, portanto, de uma abordagem prescritiva acerca da educação escolar na modernidade tardia, na especificidade da modalidade EJA.

Assim, numa acepção mais ampla e, dada a complexidade do problema, determinados campos de conhecimento como as artes, a comunicação, as estéticas literárias dentre outros campos, gradativamente, perderam as rígidas e antigas fronteiras conceituais que mantinham suas significações estritamente vinculadas a um objeto específico, ampliando dessa maneira, os espaços de discussão acerca desses domínios.

Predominantemente situados no campo das ciências humanas e sociais, as questões que investigam acerca do sujeito, suas múltiplas identidades e sua representação na sociedade, são termos dilatados e conflitantes e, por essa razão, permanecem sem limites determinados, podendo ser investigados no campo da educação formal ou das artes, quando abordadas a partir do viés

¹ Este artigo é resultado da discussão teórica do Capítulo 4 da Tese de Doutorado intitulada “Épuras insubmissas: do livro didático de Língua Portuguesa da EJA à identidade negra na oratura de Areia Branca e arredores de Cururupu-Maranhão” desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), conforme CDU 82.09:37(043/2024).

da educação literária que privilegia as experiências estéticas do indivíduo, sobretudo. Devido a esse caráter amplo e plural, tais acepções podem alternar suas nuances epistemológicas e fenomenológicas promovendo novas percepções sobre os mais variados enfoques, podendo privilegiar o aspecto antropológico, o político, o artístico-literário ou ainda o aspecto da formação profissional.

Dessa maneira, metodologicamente, desenvolveremos uma discussão de natureza bibliográfica, partindo das ideias de Morin (2008), Canclini (2008), Giddens (2002), Hall (2006), Foucault (2010) e Bourdieu (2004) no campo dos estudos culturais. Também, as ideias de Nóvoa (2017) sobre a formação docente como construção de um novo lugar institucional no campo educacional; as ideias de Tardif (2010) acerca dos saberes necessários à formação profissional; e, também, as contribuições teóricas propostas por Amigues (2004) e Schön (2008) no tocante à preparação dos profissionais para as demandas do fazer docente.

Assim, discutiremos a formação docente e a formação do aluno-leitor/literário no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA, situando tais reflexões no contexto da modernidade tardia. Entendemos que estas e outras provocações a respeito da relação entre a formação profissional, a formação educacional e o homem na sociedade, permanecem numa esfera ampla e complexa como é próprio da pós-modernidade. Assim, objetivamos discutir nas sessões a seguir, questões acerca da formação docente e a formação do aluno-leitor/literário na EJA a partir dessas perspectivas teóricas e de pesquisas no contexto da modernidade tardia.

2 CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA MODERNIDADE TARDIA

Na pós-modernidade ou também denominada modernidade tardia conforme propõe o sociólogo Anthony Giddens (1938a), onde os sujeitos se deslocam com relativa facilidade em direção a outros territórios – sejam territórios identitários, conceituais, educacionais, discursivos ou geográficos –; observamos que determinados códigos humanos precisam ser categoricamente absorvidos quando da entrada na cultura do outro. Segundo Giddens (2002, p. 221), esses processos e travessias caracterizam “a presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e a globalização dos traços básicos da modernidade”.

Para António da Nóvoa (2017), a necessidade de pensar a formação do professor como uma ‘formação profissional’ é um dos principais elementos para a constituição de um novo lugar institucional. Ou seja, espaço esse imprescindível para assentar a profissão docente no interior

das instituições de formação sejam estas formais ou não. Na identificação desse processo, entendemos que a formação docente deve consolidar a posição de cada sujeito – e seu conjunto identitário –, como profissional e, por extensão, firmar a própria posição da profissão.

Entretanto, ao propor tal postulado, o autor adverte sobre o desmantelamento do sistema universitário de formação de professores – atual cenário das licenciaturas no Ensino Superior brasileiro, por exemplo, onde são formados os professores que atuarão nas mais diversas modalidades de ensino do sistema educacional, tal como a Educação de Jovens e Adultos. Assim, nesse panorama geral é possível identificar a substituição do processo de formação docente por “um conjunto de programas empresariais que vão piorar a já difícil situação das instituições públicas e do professorado”, conforme especifica Nóvoa (2017, p. 1110).

No cerne desse debate, o autor delimita a posição de três grupos distintos. O primeiro grupo é identificado como os *defensores*, cuja imobilidade crítica e resistência teórica constituem agentes internos difíceis de serem dissuadidos acerca de determinados imperativos didáticos historicamente consolidados nas instituições universitárias. O segundo grupo é formado por sujeitos que criticam com veemência as faculdades de educação, exigindo uma ruptura com o sistema atual e a construção de alternativas fundadas na autonomia e na competição do mercado e, por essa razão, são identificados como os *reformuladores*. Para além dos *defensores* e dos *reformuladores*, Nóvoa (2017), identifica um terceiro grupo denominado *transformadores*, cuja percepção na necessidade de profundas mudanças no âmbito da formação docente, permite o reconhecimento de tal necessidade, entretanto, defendem a autonomia das faculdades de educação, recusando a substituição do atual sistema pela lógica do mercado.

Na percepção desses processos de afirmação de posições no interior das instituições, Giddens (2002), afirma:

Em vários aspectos fundamentais, as instituições modernas apresentam certas *descontinuidades* com as culturas e modos de vida pré-modernos. Uma das características mais óbvias que separa a era moderna de qualquer período anterior é seu extremo dinamismo. O mundo moderno é um mundo em ‘disparada’: não só o ritmo da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também, a *amplitude* e a *profundidade* com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores. (GIDDENS, 2002, p. 22)

Assim, podemos compreender que a organização e o funcionamento dos três grupos distintamente apontados por António da Nóvoa: *defensores*, *reformuladores* e *transformadores*, indicam uma descontinuidade no interior das instituições, sejam estas situadas no âmbito do

Ensino Superior ou na Educação Básica. Ou seja, são travessias ou processos de afirmação de posições que afetam diretamente as práticas sociais vinculadas à formação do aluno-leitor, quando perspectivamos o público aprendente da Educação de Jovens e Adultos.

Para o autor, no liame dessa relação dialógica, os *transformadores* acabam atuando como agentes internos e externos ao mesmo tempo, “pois consideram que, apesar das suas fragilidades, [as universidades] têm um papel insubstituível na afirmação dos professores e da educação pública” Nóvoa, (2017, p. 1111).

A ênfase na defesa da instituição no que tange à importância da profissão para a formação do professor e dessa formação para o ofício docente, as reflexões apresentadas situam-se no grupo dos *transformadores*, uma vez que repensar tais questões exige uma dupla percepção acerca da realidade da escola pública, para além de ousadia e espírito crítico. Ao refletirmos a respeito dessa imbricada relação, a proposição de um ‘novo lugar’ institucional para a formação docente assume dimensões prescritivas bem delineadas ao apresentar esse ‘novo lugar’ a partir de características distintas.

Assim, à guisa de uma denúncia quanto à organização da escola pública e da formação de professores na modernidade; inicialmente, o autor discute sobre a necessidade de haver *uma casa comum da formação e da profissão*, dado o caráter híbrido dessa relação. Partindo dessa ideia, notamos que para Nóvoa (2017), o lugar de formação se constitui, sobretudo, por transformações na base das relações sociais, isto é, no interior das instituições de ensino. E Nóvoa (2017) acrescenta:

Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um ‘entre-lugar’, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma ‘casa comum’ da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. (NÓVOA, 2017, p. 1116)

Observamos que para o autor, a perspectiva sobre um novo ‘entre-lugar’, subtece a construção de um lugar de entrelaçamentos que por sua vez, se estabelece para além da sistemática relação ‘universidade-escolas’. Ou seja, é imprescindível a construção de um espaço que promova uma formação baseada na alternância entre os saberes docentes e o fazer docente. Também, entre o aparato teórico dos componentes curriculares abordados na sala de aula da universidade e a aplicação desse referencial no trabalho prático a ser desenvolvido nas escolas.

Ora, ao retomarmos os pressupostos teóricos acerca da modernidade tardia observamos que “a organização social moderna supõe a coordenação precisa das ações de seres humanos fisicamente distantes; o ‘quando’ dessas ações está diretamente conectado ao ‘onde’, mas não, como em épocas pré-modernas, pela mediação do lugar” tal como afirma Giddens (2002, p. 23). Nesse sentido, pensar a Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades, exige, por extensão, a coordenação de ações mediadoras que priorizem esse aluno jovem e adulto como um indivíduo que para além de cidadão contribuinte é um indivíduo em formação no espaço da escola pública.

Assim, compreendemos a ideia acerca de um lugar de encontro, quando da produção de novos sentidos para a aparente realidade da escola pública. Nesse âmbito, Nóvoa (2017, p. 1117) destaca a importância da valorização do conhecimento e das experiências do coletivo no processo de formação docente, discorrendo sobre a premente necessidade de reorganização estrutural, pois “é preciso que todos tenham um estatuto de formador [...]. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade [...]”.

Partindo de uma concepção humanista, compreendemos que Nóvoa (2017), caracteriza ainda o ‘novo lugar’ institucional para a formação docente, como um lugar de ação pública, destacando o papel fundamental do ser humano, ou seja, da sociedade e das comunidades locais para legitimar tal formação. Para ressaltar esse argumento, o autor alude à ineficácia de uma formação docente quando desvinculada da participação da sociedade e, por conseguinte, da realidade humana. Nessa acepção, Nóvoa (2017), acrescenta:

Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação. Esta exposição ou imersão valoriza os percursos formativos e dá-lhes uma maior espessura profissional [...]. Por isso, quanto mais envolvermos os estudantes na vida das comunidades, melhor os conseguiremos preparar para trabalhar nos contextos em que virão a ensinar. (NÓVOA, 2017, p. 1117)

Considerando esse sistema de ideias que coloca as vivências e experiências do sujeito como liame para o exercício do trabalho docente, entendemos que a formação de professores para a EJA é um campo de complexidades que vai desde a esfera acadêmica até as esferas profissional e política, carecendo, pois, de permanentes reorganizações no interior de sua estrutura social e humana. Consequentemente, o lugar de formação docente, devido sua natureza

institucional e circular, permanece produzindo e reproduzindo determinados padrões que, uma vez vinculados aos interesses de grupos dominantes, geram um tipo de sociedade, por essa razão, as reorganizações são imprescindíveis.

Baseados nesse percurso teórico propositivo, podemos inferir que o primeiro elemento a reorganizar o lugar da formação de professores é precisamente o acesso aos códigos da formação docente. Dessa forma, inferimos que desde os códigos até o aparato artístico literário, todos esses elementos tangenciarão a formação do aluno-leitor. A partir dessa reorganização, observamos o desdobramento das ideias do educador acerca da ‘posição da profissão docente’ em cinco movimentos distintos. Na defesa desse aspecto e observando o conceito de ‘posição da profissão’, Nóvoa (2017) especifica que: i) a disposição pessoal; ii) a interposição profissional; iii) a composição pedagógica; iv) a recomposição investigativa e v) a exposição pública, constituem os deslocamentos necessários para a reorganização do lugar de formação de professores.

Faz-se necessário então, considerar o conhecimento e a mobilidade social como colunas centrais da educação escolar. Assim, pensar em ‘posição’, quando da formação docente, não se trata de um conceito hermético, pelo contrário, pressupõe o cruzamento de diversos significados num processo de ressignificação de paradigmas. Isto significa dizer que estamos situando a discussão no campo das múltiplas identidades.

A partir dessa discussão e perspectivando a delimitação de uma revisão bibliográfica, compreendemos que tais deslocamentos ou movimentos podem ser perspectivados a partir dos estudos culturais, uma vez que estes indicam que as emergências identitárias passam, necessariamente, por processos de descentralização e fragmentação, deslocando o sujeito em relação ao mundo e em relação a si mesmo, como estabelece Giddens (2009).

Verificamos assim, que a relação entre os desdobramentos sobre a ‘posição da profissão docente’, apresentados por Nóvoa (2017) e as múltiplas identidades do professor, constituem um processo de descentralização e fragmentação em relação a determinados imperativos didáticos existentes no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, podemos situar os conceitos sobre profissionalização docente a partir desse processo de descentralização que para além da formação docente, redimensiona também, as discussões a respeito dos saberes docentes propostos por Tardif (2010).

3 A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES

Para o teórico canadense Maurice Tardif, discutir acerca dos saberes docentes e a formação profissional exige, sobretudo, uma mirada subjetiva indispensável para separar o caráter prescritivo do caráter consolidado que envolvem a formação e o trabalho docente. Isso significa dizer que ao discutirmos o papel do professor na formação do aluno-leitor/literário, por exemplo – e as suas múltiplas identidades –, é necessário considerar tanto o conjunto de conhecimentos do professor, quanto a profissionalização do ensino.

Nesse sentido, alguns aspectos como os saberes, o saber-fazer, as competências e habilidades que servem de base para analisar o conhecimento docente implicam na identificação da natureza dos conhecimentos profissionais que por sua vez, constituem o alicerce para a trabalho docente. Partindo dessa concepção de gênese epistemológica, compreendemos que para Tardif (2010), no âmbito dos ofícios ou profissões, não há como discorrer acerca do ‘saber’ docente, sem relacioná-lo diretamente a determinados condicionantes sustentados por imperativos didáticos e, também, com o contexto do trabalho docente. Tardif (2010) afirma que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p. 11)

A partir desse foco, para além de relacionar o conjunto identitário do professor aos saberes deste, o autor apresenta uma dupla percepção acerca dos saberes docentes, indicando, por conseguinte, duas abordagens de base ontológica, privilegiando, assim, o olhar científico sobre o ser em si. Dessa forma, para Tardif (2010, p. 10), “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira específica”, constituindo assim, um processo cíclico e indissociável entre o ser e o saber, que podem ser traduzidos enquanto professor e conhecimento respectivamente.

Outro importante aspecto analisado pelo autor na constituição do trabalho docente face ao conjunto de saberes do professor, diz respeito ao duplo perigo que tal abordagem pode assumir, incidindo no mentalismo ou no sociologismo. Ou seja, por um lado, podemos compreender o mentalismo para Tardif (2010), enquanto perspectiva que reduz o saber docente a processos mentais – representações – e, por outro lado, o sociologismo, cuja percepção suprime a contribuição dos atores na concreta construção do saber. A partir dessa abordagem, Tardif

adverte (2010):

O mentalismo é uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual [...]. O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo [...], no sociologismo, o saber real dos atores concretos é sempre associado a outra coisa que não a si mesmo e isto determina a sua inteligibilidade para o pesquisador. (TARDIF, 2010, p. 12,13)

Observamos que enquanto o perigo do mentalismo reside em restringir o saber docente a esquemas herméticos, a processamentos de informações, a imagens e crenças; o sociologismo, por seu turno, reduz o professor a uma produção social em si mesmo, suprimindo, assim, a contribuição epistemológica deste na construção dos saberes. Nesse sentido, entendemos que parte dos imbróglis que envolvem a formação do aluno-leitor/literário na EJA emergem dessa compreensão que destitui o professor do papel de mediador artístico-literário, suprimindo deste a possibilidade de desenvolver na sala de aula, atividades com o texto literário.

É precisamente nesse viés de natureza epistemológica que o autor aplica a ideia de trabalho multidimensional a partir da imbricação entre a identidade pessoal e profissional do professor à situação socioprofissional. Isto é, a diversidade e o pluralismo do saber docente estão imbricados quando do exercício do trabalho docente – enquanto fundamento do saber-fazer. Quando da autonomia para o desenvolvimento de atividades vinculadas à arte criativa, a pluralidade de saberes do professor da EJA poderá alicerçar a formação do aluno como leitor-literário.

Entretanto, entendemos que antes de reproduzir qualquer padrão de pensamento organizacional para a formação profissional, a instituição produz um padrão de pensamento seja acerca dos saberes ou do exercício da profissão. Para Foucault, (2002, p. 204), “um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso. Um saber é também o campo de coordenação e de subordinação”.

Ora, para Tardif (2010, p. 17), “embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho”. Por essa razão, é imprescindível analisarmos a natureza social dos saberes que tangenciam a formação do aluno-leitor, levando em consideração aspectos como: o lugar da literatura na sala de aula, o conjunto identitário do aluno da EJA, a temporalidade do saber, a

experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, os saberes humanos a respeito de outros seres humanos e, também, os saberes e a formação de professores.

A partir dessa abordagem, compreendemos que ensinar supõe aprender, a partir de um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Ou seja, ensinar é, sobretudo, mobilizar uma ampla, complexa e sistemática variedade de saberes, redimensionando-as nas tarefas do cotidiano escolar, objetivando adaptar, condensar ou transformar tais saberes pelo e para o trabalho docente. Nessa acepção, o professor precisa adotar uma prática a partir dos significados que ele mesmo deve estabelecer entre a aplicação de conhecimentos produzidos por outros e a atuação de um profissional orientado por mecanismos sociais.

Tomando como reflexão, a hierarquização dos tópicos que constituem a discussão acerca dos saberes dos professores na execução do trabalho diário, inferimos que tais saberes são compostos por uma variedade de conhecimentos que, por sua vez, são provenientes de diversas fontes. Para Tardif (2010, p. 33), isto significa dizer que “são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os da ciência da educação e da pedagogia) e experienciais” que constituem, em essência, o que chamamos de saberes docentes.

Ao perspectivarmos tal relação no plano da modernidade tardia, vemos que Michel Foucault quando lança as bases teóricas sobre as relações entre poder e saber, este situa primeiramente o poder como algo que não se pode possuir, afirmando que o poder é apenas exercido ou praticado. A partir dessas ideias, compreendemos que para o filósofo francês e crítico literário, na realidade, o poder constitui uma cadeia de relações convenientemente organizada que são as tais práticas de poder. Porém, Foucault (2010), considera que o saber é um conjunto de elementos constituídos de forma regular por meio de uma prática discursiva.

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]. Um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]. Um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]. Finalmente, um saber se define pelas possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 201. p. 204)

Compreendemos então que há vários saberes e estes nem sempre estão associados a um instrumento teórico científico como ocorre com os componentes curriculares ou com as experiências vivenciadas pelo professor. Porém, segundo as ideias de Foucault (2010), não há

saber que não esteja atrelado a uma prática discursiva determinada tal como preceitua o currículo da EJA, o que nos reporta ao que expressa Tardif (2010, p.33), quando afirma que “embora os seus saberes [do professor] ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite”.

Outro ponto essencial na abrangência dessas ideias diz respeito aos saberes específicos dos ‘professores de profissão’, postulado central de caráter subjetivo recorrente nas pesquisas – dos últimos 30 anos –, sobre o conhecimento dos professores. Para Maurice Tardif, tais saberes podem ser mobilizados, utilizados ou ainda produzidos pelo professor no âmbito das tarefas cotidianas, o que inclui a formação do aluno-leitor. Portanto, tal consideração aponta para a reflexão de que a missão educativa repousa, amiúde, sobre os ombros do professor, por conseguinte, a formação estética-literária do aluno também.

À guisa de um diálogo teórico entre Nóvoa (2017) e Tardif (2010), inferimos que a recolocação ou valorização da subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino é, nesse contexto, o aspecto primordial para dar prosseguimento e garantir legitimidade nas discussões que envolvem a preparação dos profissionais para as demandas da prática, tal como propõem Amigues (2004) e Schön (2008). Nessa acepção, consideraremos dois aspectos fundamentais destacados pelos autores: a crise de confiança no conhecimento profissional e a crise de confiança na educação profissional.

4 A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR NA EJA E O ENSINO COMO TRABALHO

Ao refletirmos sobre a formação do aluno-leitor na EJA e o ensino como trabalho, vemos que crítica do pesquisador francês, René Amigues (2004, p. 37), aponta para a existência de uma percepção recorrente que coloca o trabalho do professor na categoria do senso comum onde a máxima “trabalhar é utilizar meios para atingir um fim”, resulta numa compreensão equivocada acerca do trabalho docente. Tomando como reflexão, a ideia do ensino como trabalho, levaremos em consideração os seguintes aspectos apontados por Amigues (2004) que especifica:

Nessa perspectiva, os meios considerados são os programas, os métodos pedagógicos ou didáticos que levam os alunos a aprender a ler ou a escrever tal ou tal tipo de texto (científico, literário...), a resolver tal tipo de problema de aritmética, etc. Dessa perspectiva, a ação do professor é naturalmente considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição: o melhor meio de caracterizar as práticas pedagógicas, o que faz a sua eficácia, consiste em avaliar a distância entre os

desempenhos escolares e o que é definido pela instituição como objetivo da aprendizagem para os alunos. (AMIGUES, 2004, p. 37-38)

Ora, a despeito da Educação de Jovens e Adultos ser uma modalidade de ensino regulada em idade/série, alunos e professores apresentam saberes prévios, inatos e também saberes intuitivos quando do encontro no ambiente educacional. Tais saberes estão amalgamados tanto nos contextos em que alunos e professores estão inseridos, quanto na cultura educativa que é essencialmente letrada. Dessa maneira, considerar a atuação do professor desde um ponto de vista normativo ou prescritivo é deslocar a discussão para o campo das práticas educativas, estabelecidas e legitimadas pela comunidade educacional na esfera institucional.

Vale ressaltar, conforme aponta Bourdieu (2004, p. 34), que ao considerarmos o campo das práticas educativas e o padrão de pensamento da classe dominante; é o conjunto de juízos e valores da classe dominante que será considerado como a cultura, enquanto que “os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer coisa, mas não são a cultura”. Isso implica dizer que é dessa configuração que deriva a problemática acerca do processo de formação do aluno-leitor/literário na escola básica. Nessa configuração, o aluno da EJA tem acesso à leitura proposta a partir do currículo normativo e não a partir dos saberes docentes.

Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), é por meio da reprodução da cultura dominante que a esfera mais ampla e superior da sociedade se consolida, incluindo nesse cenário a cultura escolar. Ora, a exemplo dessa relação, os projetos políticos pedagógicos elaborados pelas instituições de ensino, estão baseados na cultura dominante, expressando e representando a linguagem dominante. Em termos de redução teórica, para Bourdieu (2004), tais imbricações são, amiúde, o resultado de um trabalho permanente de manutenção onde o círculo original de representação é a escola e, por conseguinte, as tensões ali vivenciadas.

Nessa tensão dialógica onde predominam trocas de valores simbólicos, o professor-trabalhador e o aluno da EJA, manifestam, por seu turno, uma ampla diversidade de conceitos e múltiplas identidades, fazendo emergir dessa tensão, o contexto para o desenvolvimento do ‘ensino como trabalho’. Segundo Amigues (2004), ao considerarmos a emergência do fazer docente, compreenderemos o seguinte:

Contrariando algumas ideias estabelecidas, [o trabalho do professor] não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional. Ao contrário, ele é um ofício e um trabalho como qualquer outro [...], apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma atividade regulada explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e, enfim, como uma atividade coletiva. (AMIGUES,

2004, p. 45)

Como exemplo dessa emergência, Amigues (2004) explica que o professor e sua atividade passam a ser perspectivados como um conjunto de relações direcionadas e coordenadas, ressignificando, a partir desse processo ou tensão, as demais relações que subjazem entre o ensino e a aprendizagem. Ou seja, são as relações entre: i) as prescrições que norteiam os imperativos didáticos; ii) os coletivos que constituem o campo mais amplo do fazer docente; iii) as regras do ofício; e iv) as ferramentas – sejam elas teóricas ou operacionais –, que ilustram a mudança no campo do trabalho docente.

Observamos que para Amigues (2004, p. 46), “cada professor efetua escolhas a partir das quais estabelece uma relação com os alunos através de um meio de trabalho, que lhes permitirá fazer com a ajuda de ferramentas semióticas”. É precisamente nessa conjuntura que se consolida e se efetiva o redimensionamento do trabalho de ensinar. Na esteira das ideias de René Amigues, ao observarmos a preparação dos profissionais para as demandas da prática docente, incidiremos esse olhar sobre a crise de confiança no conhecimento profissional, tal como propõe Schön.

Para Schön (2000), primeiramente é indispensável compreender o imperativo do talento artístico no âmbito da formação profissional, fator preponderante quando do exercício de uma profissão, não obstante a área de atuação. A partir dessa premissa, Schön (2000, p. 14), discorre sobre “o dilema entre o rigor ou a relevância, que clama por uma nova epistemologia da prática e um repensar da educação para a prática reflexiva” estabelecendo assim, uma hierarquização temática no interior da discussão.

Dessa maneira, a despeito das discussões que emergem do campo das práticas profissionais, a identificação dos problemas ou objetos de pesquisa oriundos desse plano, podem ser perspectivados a partir de duas vertentes, quais sejam: o conhecimento profissional rigoroso e sistemático baseado na racionalidade metodológica ou a consciência de ‘zonas de práticas pantanosas e indeterminadas’ que brotam desse cenário. Schön (2000), adverte:

[...] os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano, estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descenderá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SCHÖN, 2000, p. 15)

Observamos que é necessário que o profissional adote, uma atitude de base ontológica

para identificar os problemas e/objetos de pesquisa perspectivando, sobretudo, o interesse humano; ainda que isso implique em enredar no terreno pantanoso e caótico onde tais problemas se apresentam. Inferimos assim, que compete ao professor da EJA sondar e identificar as expectativas de leitura do aluno para fomentar a formação literária deste. Nesse sentido, ao considerar a realidade e existência do ser enquanto ser – que é a natureza dos estudos ontológicos –, Schön (2000, p. 17), indica o percurso para o estabelecimento de uma nova epistemologia que exige do profissional “conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver”.

Aqui, vale sublinhar que a formação literária do aluno da EJA, emerge dessa fenda entre a formação e saberes docentes, onde as discontinuidades culturais podem fundar espaços de representação. Nessa compreensão, formar leitores literários partindo de um acervo literário insubmisso e refratário, pode promover o acesso a essa fortuna artística em termos de valorização dos processos e expressões culturais. E a promoção desse espaço artístico-cultural implica ampliar esse lugar de encontro e “afetar [definitivamente em amplitude e profundidade] práticas sociais e modos de comportamento preexistentes”, conforme vimos em Giddens (2002).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da modernidade tardia, ao refletirmos sobre a formação do aluno-leitor na Educação de Jovens e Adultos, levamos em consideração as particularidades dos indivíduos que ali interagem, tais como: as múltiplas identidades, o conhecimento de mundo, os valores sociais, as motivações pessoais e as experiências de leitura que eventualmente, podem ocupar o centro das relações estabelecidas na escola.

Todavia, ainda que as instituições de ensino disponham de um rigoroso plano de articulação, estruturado com base no amplo atendimento às necessidades dos alunos; quando imergimos tangencialmente no universo da formação e do trabalho docente, percebemos que as ‘pseudo-certezas’ institucionalizadas, estão sujeitas a longos embates. Por extensão, compreendemos que esses embates constituem a principal rede de associações entre o que a instituição propõe como regra de formação e trabalho docente e os resultados provenientes dessa formação.

Neste trabalho, vimos que as discussões acerca da formação, dos saberes e do trabalho docente com suas particularidades, conservam em essência, traços relacionados diretamente ao

sujeito como profissional, por conseguinte, ao ser humano. Observamos também, que parte das divergências que emergem das demandas da prática educativa e da formação profissional derivam, amiúde, de concepções distorcidas acerca da modalidade de ensino EJA e do professor como profissional.

Assim, considerando o cenário da educação institucionalizada no contexto da pós-modernidade, entendemos que determinados aspectos vinculados ao trabalho do professor versus a formação do aluno-leitor/literário, compõem o cerne dessa imbricada relação. Ou seja, os saberes, o fazer docente, as zonas indeterminadas da prática profissional, os interesses humanos e o ensino como trabalho, constituem, uma contínua problemática capilarizada, e intangível que se apresenta no cotidiano escolar.

À guisa de uma conclusão e considerando as questões que capilarizam as temáticas abordadas por Nóvoa (2017), Tardif (2010), Amigues (2004) e Schön (2008), acreditamos que tais discussões exigem um espaço mais amplo, e conforme pontua Bourdieu (2010, p. 26), essa construção deve ser “um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por um conjunto de princípios práticos”.

Numa digressão necessária, acreditamos que a despeito da formação docente e da formação do aluno-leitor, a leitura literária na Educação de Jovens e Adultos é um desdobramento imperativo da realidade escolar. E mesmo que esse desdobramento seja perspectivado como um espelho fragmentado – tal como o texto literário na escola – ainda assim, esses reflexos podem ser vistos como pequenas representações de desejos, realizações e quiçá das reticências de cada indivíduo. Indivíduo esse que, ora sujeito, ora objeto, termina inevitavelmente esmagado e reconstruído pela cultura e por seus resultados.

CRedit
Reconhecimentos:
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores:
PINHEIRO-CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.
NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

- AMIGUES, René. *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: MACHADO, Ana R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 14^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4^a ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7^a ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- GIDDENS, Antony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11^a ed. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 12^a ed. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cad. Pesqui. [on-line]. 2017, vol. 47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 1980-5314.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional: introdução*. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional: o saber dos professores em seu trabalho*. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.