

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação de Jovens e Adultos: Formação e Prática Pedagógica em Diferentes Contextos

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4095>**FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MUDIÁTICO DA EJA**

TEACHER TREATING, PRACTICES PEDAGOGY IN EJA MEDIA CONTEXT

FORMACIÓN DOCENTE, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CONTEXTO MEDIÁTICO DE LA EJA

Maria Olivia de Matos Oliveira

Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Tania Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Resumo: No presente artigo pretende-se discutir as responsabilidades da universidade face às mudanças no contexto midiático e a necessidade de uma práxis diferenciada para os formadores da EJA. O artigo também alerta para a importância de se levar em conta as motivações dos docentes e o papel da organização sindical na resolução dos processos reivindicatórios de classe. Enuncia algumas concepções de formação e formação docente, fazendo reflexões sobre a importância de um olhar interdisciplinar nas práticas de formação docente à luz de teóricos como Tardif, Shin e Sacristã, Charlot, Morin, dentre outros. Chama a atenção para a mercadorização que permeia a formação universitária e impede o profissional de desabrochar a sua verdadeira vocação. Utiliza como dispositivo metodológico a pesquisa bibliográfica para subsidiar a análise dos temas enfocados. Os resultados apresentados focalizam a necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA. O texto também chama a atenção acerca das injustiças e das irracionalidades da sociedade capitalista que potencializam um vazio nos sujeitos dificultando-os de pensarem e lutarem por uma sociedade melhor e mais justa.

Palavras chave: Formação docente. Práxis Pedagógica. Contexto Midiático.

Abstract: This article intends to discuss the University's responsibilities in the face of technology context changes and the necessity of a differentiated practices to the teacher training. The article also warns of the importance of consider the teachers' motivations and the role of trade union organization in class claims. This Article makes reflections about the importance of a special observation in teacher training practices based in theorists as Tardif, Shon, Sacristã, Charlot, Morin and others, asking for pay attention to the commercialization that happen at the University education and it is the responsible for preventing the professional to show his true vocation. It uses as methodological device the bibliographic research to subsidize the analysis of the focused themes. The results presented focus on the need for specific training for EJA educators. The text also draws attention to the injustices and irrationality of capitalist society that potentiate a void in the subjects making it difficult for them to think and strive for a better and more just society. "

Key words: Teacher training. Pedagogical Practices. Media Context

Resumen: En el presente artículo se pretende discutir las responsabilidades de la universidad frente a los cambios en el contexto mediático y la necesidad de una praxis diferenciada para los formadores de la Educación de Jóvenes y Adultos. El artículo también alerta sobre la importancia de tener en cuenta las motivaciones de los docentes y el papel de la organización sindical en la resolución de los procesos reivindicatorios de la clase. Enuncia algunas concepciones de formación y formación docente, haciendo reflexiones sobre la importancia de una mirada interdisciplinaria en las prácticas de formación docente a la luz de teóricos como Tardif, Shin y Sacristán, Charlot, Morin, entre otros. Además, llama la atención para la mercadorización que involucra la formación universitaria e impide al profesional desabrochar su verdadera vocación. Utiliza como dispositivo metodológico la investigación bibliográfica para subsidiar el análisis de los temas enfocados. Los resultados presentados enfocan la necesidad de una formación específica para los educadores de la EJA. El texto también trata sobre las injusticias y las irracionalidades de la sociedad capitalista que potencian un vacío en los sujetos dificultándolos a pensar y luchar por una sociedad mejor y más justa.

Palabras clave: Formación docente. Prácticas Pedagógicas. Contexto Mediático.

Introdução

O contexto midiático em que vivemos, possibilita o acesso dos indivíduos às novas formas de conhecimento não transmitidas face a face, o que altera a compreensão que as pessoas têm para além dos seus contextos imediatos.

Experimentar eventos através da mídia significa experimentar fenômenos que estão espacialmente e temporalmente distantes dos contextos práticos da vida das pessoas. Enquanto a experiência vivida está ligada ao local compartilhado e à superposição de trajetórias de vida em circunstâncias comuns à vida diária, a experiência mediada é uma experiência recontextualizada (THOMPSON, 1998, p.287).

Na experiência mediada os indivíduos podem ter experiências similares sem compartilhar os mesmos contextos de vida, pois a capacidade de experimentar se desligou da atividade de encontrar, e os indivíduos têm acesso a um “conhecimento não local”.

Sem dúvida, as novas tecnologias ampliam esse potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas cooperativas, como analisa com propriedade ASSMANN (<http://www.scielo.br/cgibin/wxis.exe/iah/>), gerando cenários e sinergias que favorecem a criação de redes sociais e posturas colaborativas.

Ambas as experiências docentes, **a vivida ou a de recepção, apropriação e incorporação dos produtos da mídia**, são duas experiências que se articulam e representam formas distintas de constituição do **self**.

Na escola, essas mudanças radicais nos perfis de identidade dos sujeitos exigem mudanças na estrutura e comportamentos docentes e discentes.

Convém também lembrar que a maneira como os indivíduos utilizam os recursos simbólicos na construção deste self (eu) depende das suas condições materiais de vida; dos recursos disponíveis no processo de apropriação; bem como interesses dos sujeitos receptores.

Essas reflexões exigem mudanças de postura dos docentes diante da ciência e do conhecimento para valorizar o conhecimento do aluno enquanto sujeito do processo educativo. Cada vez mais se faz necessário um novo jeito de mediar a aprendizagem, usando instrumentos e signos disponibilizados pela cultura midiática como mediadores que ampliam o potencial cognitivo dos alunos da EJA. Nesse sentido, há uma exigência da parte dos professores de uma polifonia discursiva, estratégias e relações pedagógicas diferenciadas para entender os processos regulatórios sofridos pelos referidos sujeitos.

O debate acerca da formação docente em EJA se faz cada mais necessário diante da complexidade do conhecimento que permeia a sociedade da pós-modernidade e as exigências provocadas pelo avanço da cultura midiática.

Neste modelo de sociedade contemporânea que vivemos, o qual apresenta como características fundantes o avanço das tecnologias, a rapidez das informações, a pressa e a superficialidade nas relações, as discussões sobre a educação, podem oferecer pistas para uma melhor compreensão dos problemas que enfrentamos na educação pública, em especial nas nossas escolas de EJA, o que implica repensar o trabalho e a formação docente, que interfere no cotidiano da sala de aula, bem como no comportamento e atitudes, tanto de professores quanto de alunos, que procuram, de alguma forma, uma adaptação às mudanças que a sociedade está a exigir.

Tais discussões estão presentes na atualidade e precisam ser incorporadas nos processos de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos.

O presente artigo trata da relação entre formação docente, práticas pedagógicas no contexto midiático no campo da EJA. Ao longo do texto procuramos evidenciar a necessidade de uma práxis pedagógica diferenciada para ser trabalhada pelos formadores à luz de diversos teóricos que vêm se debruçando sobre esta temática.

Como dispositivo metodológico optamos por uma pesquisa bibliográfica em uma abordagem qualitativa para efetuar um panorama a respeito da formação docente e sua imbricação com o contexto midiático.

Na direção de potencializar uma aproximação com o tema escolhido, o artigo está estruturado em alguns tópicos que tratam da formação docente, práxis e prática pedagógica, tecnologias educacionais, permeados pelas especificidades da EJA.

Formação docente: reflexões críticas

Os anos 80 do século XX foram marcados “por uma viragem no panorama internacional, levando a educação de adultos a afirmar-se [...] no campo da formação, profissional, [...] organizando-se à volta do poderoso conceito político de Aprendizagem ao Longo da Vida” (ALCOFORADO et ali, 2017).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, difundido pela UNESCO (2018) abarca um novo paradigma que valoriza a aprendizagem, considerada fundamental para a sobrevivência e a melhoria da qualidade de vida das pessoas, bem como para o desenvolvimento humano, social e econômico dos países. Procura garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos, competências, atitudes e valores necessários à formação de um futuro sustentável. Preconiza a inclusão social e que deve-se oportunizar experiências de aprendizagem para todos, durante toda a vida.

O século XXI substitui o conhecimento universal pela experiência coletiva, anárquica e anônima. Morin (2010) sintetizou bem essas inquietações pós-modernas quando disse “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2010, p 59). Protagonizou a necessidade de uma visão interdisciplinar que necessita de abertura e generosidade para fornecer aos alunos uma educação capaz de romper com o isolacionismo das disciplinas curriculares, buscando uma concepção organizadora. Segundo o autor:

O que a reforma do pensamento quer é educar os homens dentro de uma visão sistêmica, onde os conhecimentos estejam ligados. Onde haja uma união entre o pensamento científico e o pensamento humanista, onde se trabalhe com um sistema aberto, vivendo e enfrentando as incertezas dentro de uma visão transdisciplinar. (MORIN, 2010, p. 65).

O referido autor também conceitua o momento atual como de crise, crivado de incertezas e, somente com a adoção do pensamento transdisciplinar, poder-se-ia dar conta dos antagonismos do mundo atual. Segundo o autor, como seres cósmicos, biológicos, culturais e espirituais precisamos não simplesmente de uma cabeça cheia de conhecimentos mas apta a organizar os conhecimentos e, com isso evitar sua acumulação estéril. A adoção desse pensamento complexo importa numa revisão das estratégias do conhecimento que estão sendo desenvolvidas na modernidade mas, ainda não caíram em desuso. Destaca o autor que a grande contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do próprio conhecimento.

Diante das significativas mudanças sociais e tecnológicas, os desafios e recomendações supra citados são cada vez mais pertinentes pois tais questões são colocadas à universidade e aos seus docentes. Um desafio é que a escola não é mais detentora do saber, face às transformações ocorridas, daí a necessidade de superar a função reprodutora de conhecimentos, para uma função crítica e produtora de novos conhecimentos. Outro desafio é a surpreendente mudança nos perfis discentes forçando uma mudança na imagem profissional do docente, o que requer uma nova forma de relacionamento com os alunos e com a instituição; outra necessidade que podemos elencar é a importância de se promover um equilíbrio entre as três funções básicas da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Tais questionamentos foram feitos por Nóvoa (2002) afirmando a urgência da reflexão do professor e a adoção de novas formas *do fazer* na universidade.

O autor supra citado, atento às novidades do seu tempo, mostra ainda alguns dos elementos de transformação do sistema escolar provocados pelas mudanças ocorridas na sociedade, em que, cada vez mais, os professores assumem novas responsabilidades, por inibição de outros agentes de socialização. Por outro lado, começam a surgir mudanças nos conteúdos curriculares, abandono dos tradicionalmente transmitidos, escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho que representam entraves às práticas inovadoras, sem um correspondente preparo docente. Outras fontes de informação também surgem, e por isso, a tarefa docente vai além do desenvolvimento do domínio cognitivo dos alunos, passando por outras atividades além das tradicionalmente exercidas. Por isso, as relações entre professores e alunos ganham um caráter pessoal e os conflitos exacerbam. Para completar esse panorama negativo, surgem também mudanças quanto ao apoio da sociedade à escola: abandono da ideia da educação como promessa de um futuro melhor; personalizando o fracasso no professor. Esse fato exige a adoção de uma nova forma de trabalho, face à necessidade da universidade, como acrescenta Nóvoa (1999): “Precisa-se repensar os modelos de formação docente porque “ninguém forma ninguém” e a formação envolve um “trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1999, p. 116).

Nesse sentido, as histórias de vida e o significado que trazem, segundo Josso (2007), ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, torna-se indispensável para uma educação continuada do professor. Esta pesquisadora destaca a importância das narrativas (auto) biográficas em processo de formação, o que está a exigir capacidade de compreensão e de interpretação do pesquisador, reforçando que “a situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência

formadora em potencial, essencialmente porque o *aprendente* questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros” (JOSSO, 2004, p.40).

Em se tratando da formação continuada, Dantas e Almeida (2017, p.130) acentuam que a formação continuada “ocupa um lugar importante no processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, sendo elemento importante para o sucesso das reformas educativas”.

Relacionando as contribuições de Deleuze (1995) para a Educação, no que tange especificamente ao ensino universitário, podemos afirmar que o citado filósofo defende a concepção, segundo a qual, o papel da universidade é produzir conhecimentos e argumenta que os professores universitários tornaram-se verdadeiros administradores, com um número muito grande de reuniões e pouco tempo para preparar as aulas. Também condena a política de adoção de disciplinas que nada têm a ver com disciplinas universitárias. Coloca claramente que gostaria que as universidades continuassem a ser locais de pesquisa. Segundo ele:

A tendência parece ser o desaparecimento da pesquisa, e o aumento de disciplinas não inovadoras na universidade, que não são disciplinas de pesquisa. É o que chamamos de adaptação da universidade ao mercado de trabalho. Esse não é o papel da universidade [...]. (DELEUZE, 1995, p 87).

Moysés, Geraldi e Collares (2010) também fazem uma reflexão sobre como o conhecimento considerado na universidade, afirmando sua mercadorização nas instâncias superiores. Tal concepção permeia a formação profissional universitária que naturalizada, se instaura na mente desses futuros profissionais. [] o conhecimento é objeto pronto e acabado nos discursos proferidos nos tempos de formação e nos espaços da cátedra. [] Isso significa que: [...] **não importa saber, importa estar autorizado a saber** (MOYSÉS; GERALDI; COLLARES, 2010, p.48-49, grifo nosso).

Segundo os autores acima referidos, a concepção que se instaurou na academia é a da repetição dos discursos postulados, pois somente eles autorizam os futuros profissionais a saberem; falta portanto, aos formadores saberem se posicionar nos limites do próprio saber, como nos ensina Deleuze (1995).

Alves (2010, p. 194) pergunta como os professores conseguem realizar as ações de ensino, apesar das dificuldades encontradas? Segundo ela, a mundialização nos leva a compreender que os *espaçostempos* se ampliaram assim como os conhecimentos e significados, não sendo mais possível o estereótipo da figura do professor que detém o conhecimento e se posiciona como único informante. A citada autora enfatiza a necessidade de atribuir valor aos artefatos culturais (como fotografias, por exemplo), materiais

significativos para a pesquisa e que estão presentes em grande parte das atividades envolvidas em processos curriculares (ALVES, 2010).

Defendendo a perspectiva de pensar o currículo e as pesquisas a partir dos cotidianos das escolas, Alves (2012, p.42) coloca que as contribuições advindas desses estudos reside, principalmente, em compreender as ações dos praticantes de currículo, “os significados possíveis para as repetições e as mudanças com que trabalham seus processos curriculares”. As pesquisas nos cotidianos escolares permitem “desenvisibilizar” os processos cotidianos de criação de conhecimentos, perceber os professores e os alunos como sujeitos produtores de conhecimentos.

Ao seu turno, Charlot (2000; 2002) discute a formação docente, mostrando as dificuldades e avanços do professor na sociedade contemporânea, assim como suas contradições que também são de natureza social, decorrentes de lógicas neo-liberais que desestabilizam a função do professor, diante da opinião pública e das famílias, produzindo tensões inerentes ao ato de educar e que não podem ser ignoradas. No entanto, apesar das difíceis condições de trabalho, predominam algumas estratégias de sobrevivência docente a saber: a responsabilização pelo fracasso do aluno, imposta pela sociedade; os rótulos da sociedade tradicional com a imposição do chamado “discurso construtivista” e a própria ambiguidade das práticas das agências formadoras, ora taxando-o de herói, ora sinalizando-o como vítima.

Utilizando o termo de Bourdieu, Charlot (2005) denomina o professor de “agente social”, a quem compete produzir igualdade de oportunidades para os alunos, auxiliar os que têm deficiências socioculturais devido às suas condições de vida, exercendo um trabalho dúbio pois, ao mesmo tempo que é um profissional responsável pela transmissão de conhecimentos, saberes, pela educação e instrução dos alunos, é também o sujeito que contribui para a reprodução social. Dantas, Laffin e Agne (2017) chamam a atenção para se perceber o professor não como um simples repassador de conteúdos, valores, ideologias, mas como um profissional crítico, indispensável no seu papel de mediador da aprendizagem.

Sacristán (1995) acrescenta que, nos repertórios bibliográficos, um dos temas mais investigados é, sem dúvida, o da formação docente explicando que a descentralização educativa obriga o corpo docente a parcelar as estruturas organizativas do professorado, enfraquecendo os sindicatos e as organizações de classe como unidades profissionais reivindicativas do pensamento docente.

O autor defende o “**Paradigma do senso comum**” para análise da profissão docente fazendo importantes reflexões relacionadas com a falta de atrativos da profissão docente.

Frisa ainda, que a ciência que é oferecida aos professores não lhes faculta o desenvolvimento do pensar e a importância de se considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais eles surgem e as condições de trabalho docente. O referido autor ainda cita que os motivos, as motivações do professorado, não têm sido considerados nos processos formativos e de investigação sobre a formação. (SACRISTÁN,1995).

As reflexões do autor supracitado, apesar de irreverentes, nos colocam para pensar sobre suas advertências a respeito das profundas diferenças existentes entre um professor da educação fundamental e um professor universitário. Com propriedade, Sacristán (1995) afirma que os pesquisadores não falam sobre a própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm capacidade de fazer discursos, mostrando que há uma distância muito grande entre um professor universitário e aquele que leciona na educação básica. Segundo o referido autor, há uma metáfora em transformar os professores em profissionais reflexivos, que indagam, buscam seu próprio conhecimento, como profissionais mediadores do currículo, com senso crítico, sem pensar que quem trabalha na educação básica não pode refletir sobre sua própria prática porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor ausentar-se de fazer tal reflexão.

Nessa perspectiva crítica, com abordagem um tanto jocosa, o autor percorre o paradigma do senso comum, fazendo críticas às características laborais, às condições de trabalho docente, enfim aos sistemas de formação que não podem atrair os melhores profissionais para o sistema educacional.

Por outro lado, Sacristán (1995) defende para além da educação das mentes, uma educação que considere os motivos e os desejos. Educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade, fazendo recordar a máxima de Gramsci: para que a inteligência seja pessimista é preciso o otimismo da vontade.

Práxis e Prática Pedagógica: outras aproximações sobre o tema

Como referido anteriormente, Sacristán (1995) também torna claros os princípios da Filosofia da ação, na visão pós-moderna, ao afirmar que pensar é algo mais complexo que transmitir ciência e os professores que não cultivam a cultura, não podem dar cultura, atuam num primeiro nível de reflexividade.

O autor supra citado defende um racionalismo moderado, e uma formação que valorize o *habitus*, significado daquilo que Pierre Bourdieu (2003) discutiu e está relacionado à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos sujeitos docentes por

meio de disposições para sentir, pensar e agir. Bourdieu (2003) afirma que a prática é “o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e possibilita o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciadas [...] (BOURDIEU, 1972, p. 261).

Para Bourdieu (2003) o *habitus* é:

[...] o produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas 'linhas de demarcação mística [...] que faz uma religação entre o mundo institucional e o pessoal. A formação do professor deve considerar inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada. (BOURDIEU, 2005, p.99-181).

Para Setton, (2002, p.2) o *habitus* é um instrumento conceptual que faz a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. O *habitus* predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas, que permite pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. (id, ibidem, p.3).

Larossa (1998, p.5) ainda defende a construção de uma relação humana não maquínica com os sujeitos da aprendizagem que transcenda a simples transmissão da informação e que leve o sujeito à reflexão e à transformação. Segundo ele, há necessidade de uma escuta pedagógica que faça uma leitura **subjetiva dos discursos dos sujeitos**, para entender a forma de pensar e agir dos atores. Tudo isso sinaliza a exigência dos professores adquirirem uma polifonia discursiva, adotarem um enfoque transdisciplinar, estratégias e relações pedagógicas diferenciadas para entender os processos regulatórios sofridos pelos sujeitos. O teórico enfatiza a necessidade de se promover outras formas de subjetividade.

Pelo exposto, o sujeito explicitado por Larossa é o sujeito foucaultiano, fabricado no interior de um aparato pedagógico de subjetivação, manipulado e aprisionado por práticas pedagógicas que dirigem o olhar para determinada maneira de ver.

Segundo Larossa (1994, p.5), a escola moderna representa uma maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria modernidade, mostrando que o sujeito se constitui enquanto sujeito na articulação complexa de discursos e práticas sejam pedagógicas e/ou terapêuticas. A tese desse autor é a de que a forma básica das práticas, tanto pedagógicas como terapêuticas são similares quanto a lógica geral dos seus dispositivos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações.

Para o discurso pedagógico, o sujeito individual é aquele que desenvolve de forma natural sua autoconsciência nas práticas pedagógicas, enquanto que o sujeito da psicologia clínica é aquele que "recupera sua verdadeira consciência de si com a ajuda das práticas terapêuticas" (LAROSSA, 1994, p.57).

O citado autor nos ensina que "a pedagogia não é um espaço neutro [...] produz formas de experiências de si nas quais o indivíduo pode se tornar sujeito de um modo particular". Explica que a pedagogia traz um discurso, qual seja o de "construir a auto-identidade, o autoconceito ou, em geral, a consciência de si, em um sentido cada vez mais diferenciado, mais maduro e mais realista" (LAROSSA, 1994, p. 57)

A pedagogia e a psicanálise, no dizer de Larossa se constituem portanto, de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e transformação de própria subjetividade humana. Para dizer de uma maneira próxima ao vocabulário foucaultiano do autor, trata-se de produzir e mediar certas "formas de subjetivação" nas quais se estabelecerá e se modificará a "experiência" que a pessoa tem de si mesma, citando três exemplos de como se dá a aquisição e transmissão das experiências de si. No primeiro exemplo de Autoconhecimento e Auto-Avaliação, em Educação Moral, afirma Larossa que o discurso pedagógico é basicamente interrogativo e regulativo e o que as crianças aprendem é uma gramática para a auto-interpretação, para a interrogação pessoal do outro. No segundo exemplo, sugere que as Histórias de Vida na Educação de Adultos, provocam algum tipo de reflexão crítica que modifica a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo. Quanto ao terceiro exemplo, o autor foca na auto-reflexão dos educadores, ou seja formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional (LAROSSA, 1998, p.13).

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (LAROSSA, 1994, p.13).

O ver-se; o expressar-se; o narra-se, dominar-se e julgar-se representam respectivamente estruturas de visão, de expressão, de narrativa, de poder, de aquisição de valores axiológicos que representam um conjunto de operações orientadas à constituição e transformação da própria subjetividade dos atores humanos.

Segundo Paulo Freire, na sua Pedagogia do Oprimido (2011), a Práxis significa ação, designa o conjunto de relações de produção e trabalho que circundam a estrutura social;

significa reflexão sobre a opressão, sobre o mundo, pensar sobre a ação transformadora que poderá mudar a realidade existente.

Ainda no citado livro, Freire discorre sobre os saberes necessários à prática docente, enfatizando a formação de professores, inserida numa reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia dos alunos. Formar para Freire é muito mais do que simplesmente educar. O livro alerta o leitor para a "ética do ensino", mostrando a diferença entre treinar, ensinar e educar. Educar, nessa perspectiva é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo o tempo atual e histórico, como tempo de possibilidades.

Para que haja a práxis é necessário que o sujeito adquira consciência de sua própria realidade, possa exercer o questionamento sobre ela, tomar consciência de sua própria condição de oprimido e desta forma, despertar a sua capacidade de reação para transformar esta realidade que lhe é tão adversa. Para tal, o que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais os manipulem; qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. No entanto, Freire defende que a diretividade do educador ou da educadora não deve interferir na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, porque se converterá em manipulação ou autoritarismo.

Estas imagens se adequam perfeitamente aos sujeitos da EJA, a quem é necessário incentivar e impulsionar para esse trabalho de conscientização, para o desnudamento de sua própria realidade social, fazer a sua leitura de mundo, trabalhar para a transformação dessa realidade que não é imutável, que não é dada simplesmente, mas que pode mudar com a ação do homem partilhada de forma coletiva.

O que faz o homem um ser da práxis é justamente essa sua capacidade de operar, atuar, mudar a realidade de acordo com a sua visão de mundo, os seus objetivos, os seus planos de vida na direção de potencializar uma sociedade diferente, menos desigual e mais humana.

A prática educativa implica na capacidade do educador de acrescentar conhecimentos, engloba a afetividade, criticidade, respeito, ação para que juntos educador/educando possam transformar o mundo, na visão de Freire (2015). A educação em Freire é humanista porque pretende a humanização dos homens na medida em que rejeita toda forma de manipulação humana e dimensiona o homem como o sujeito da educação articulando o existencial, o político e o ético.

Tardif (2002) propõe uma Epistemologia da prática profissional do professor que seria o estudo do conjunto de saberes mobilizados pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar suas tarefas. No entanto, o citado autor aponta alguns problemas que obstaculizam essa prática a saber: a) modelo centrado na lógica disciplinar; b) prática equivocada de tratar os professores como espíritos virgens destituídos de crenças ou expectativas. Discutindo soluções Tardif (2002) defende uma nova postura da universidade, no sentido de incorporar mudanças curriculares que tenham a efetiva participação do professor.

Ao seu turno, Charlot (2005) discute que as mudanças na escola decorrem de lógicas neo-liberaistas como: exigências em termos de qualidade de educação por parte da sociedade; crescimento de exigências com relação ao ensino fundamental; de multiplicação no ensino. Tais contradições relativas à escola são contradições sociais a respeito da escola e não dentro da escola, porém são contradições que desestabilizam a função docente.

Nóvoa (2002) afirma a necessidade de repensar os modelos de formação docente porque “ninguém forma ninguém” e a formação envolve um “trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2002, p.116). Nessa linha elenca nove elementos de transformação do sistema escolar a saber: 1. Tarefa Docente para além do domínio cognitivo: enfrentamento de situações de conflito; 2. Inibição de outros agentes de socialização. Novas responsabilidades para a escola; 3. Desenvolvimento de outras fontes de informação: escola não é mais detentora de saberes/transmissora de conhecimentos; 4. Mudanças no apoio da sociedade à escola: abandono da ideia da educação como promessa de um futuro melhor; fracasso personalizado do professor; 5. Menor valorização social do professor: ser professor é sinônimo de não ter emprego melhor; 6. Mudanças nos conteúdos curriculares: abandono de outros tradicionalmente transmitidos; 7. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho: entraves às práticas inovadoras; 8. Mudanças nas relações professor X aluno: caráter impessoal; relações conflituosas; 9. Fragmentação do trabalho Docente: outras atividades além das já tradicionalmente exercidas. Esses nove problemas apontados por Nóvoa nos remetem e sinalizam as dificuldades constantes e diárias vividas pelos professores. Recomenda uma epistemologia da prática a partir da necessidade de um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários; uma postura de valorizar os professores, considerando-os como atores que possuem um saber e um saber-fazer. O referido teórico também aconselha eliminar a visão normativa nas pesquisas minimizando o interesse pelo que deve ser ou fazer, sugerindo mudanças no currículo de formação dos professores

para contemplar um repertório de saberes profissionais semelhantes aqueles mobilizados pelos docentes nos seus contextos de atuação.

Considerações Finais

Pelo exposto, e de acordo com os ensinamentos dos teóricos supra citados há necessidade de uma mudança nas práticas pedagógicas, refutando certos valores axiológicos e formas de subjetivação impostas pela pedagogia. Nóvoa (1990) afirma que é necessário modificar os modelos de formação e que “ninguém ensina ninguém”. Ao seu turno, Moysés, Geraldi, Collares (2010) criticam uma concepção que permeia a formação profissional universitária que naturalizada o conhecimento como objeto pronto e acabado nos discursos proferidos nos tempos de formação e nos espaços da cátedra. Charlot (2002) chama a atenção para as contradições em que vive o professor; Sacristán (1999) defende para além da educação das mentes, uma educação que considere os motivos e os desejos docentes. Larossa (1994) afirma a necessidade dos alunos elaborem ou (re)elaborem alguma forma de relação reflexiva do consigo mesmo, enfatizando a importância de se promover novas formas de subjetividade.

Diante das exposições aqui apresentadas, fica claro a necessidade de uma formação específica para os docentes que atuam na EJA, que contribua para uma (re) significação dos conhecimentos e saberes, uma reflexão sobre a prática, atenta com as formas de comunicação da modernidade, sem menosprezar a construção de formas outras de subjetividades.

Para concluir e tendo em vista a imersão dos sujeitos na comunicação eletrônica, é necessário que os docentes experimentem novos sentidos e outras formas de estabelecer um diálogo entre a escola e os meios de comunicação (OROZCO; MARTÍN-BARBERO, 2005).

Precisa também rever as práticas pedagógicas que representem, efetivamente, aproximações com as necessidades, demandas e interesses dos sujeitos da EJA conectados com os seus cotidianos.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Luís et alii. Revisitando as políticas de educação e formação de adultos dos últimos 20 anos em Portugal. DANTAS, Tânia Regina; LAFFIN, Maria Hermínia; AGNE, Sandra Aparecida. **Educação de jovens e adultos em debate: pesquisa e formação**. Curitiba, Editora CRV, 2017, p.17-40.

ALVES, Nilda. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; GERALDI, João W. (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 185-206.

ALVES, Nilda. **Currículos e pesquisas com os cotidianos**. FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs). Petrópolis, (RJ): DP et alii; Vitória, (ES): Nupec/UEFS, 2012, p.35-46.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Artmed, 2000.

CHARLOT, BERNARD. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**: formação de professores e globalização. Porto Alegre: ARTEMED, 2005.

DANTAS, Tânia Regina; ALMEIDA, Valcineide Santos de. A formação nas pesquisas e no cotidiano escolar na EJA. In: DANTAS, Tânia Regina; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; AGNE, Sandra Aparecida. **Educação de jovens e adultos**: pesquisa e formação. Curitiba: CRV, 2017, p.129-141.

DANTAS, Tânia Regina; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; AGNE, Sandra Aparecida. **Educação de jovens e adultos**: pesquisa e formação. Curitiba: CRV, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1 São Paulo: Editora 34 Ltda., 1995, p.10-36. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAH_4AH/gilles-deleuze-felixguattari-mil-platos-Vol.-1>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Revistas Eletrônicas. PUCRS. Educação. Porto Alegre : ano XXX, n.3, v. 63, p 413-438.set/dez. 2007. Disponível em [http://revistas eletrônicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced\(article\)/download/2741/2088](http://revistas eletrônicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced(article)/download/2741/2088). Acesso em 23/07/2017

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, T. T. da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 128p.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**, Porto: Porto, 1990.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza da práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25 n° 1 jan/jun. 1999.

SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto, 1995.

UNESCO. Comissão Nacional. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Aprendizagem ao longo da vida.

<https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/aprendizagem-ao-longo-da-vida> Acesso em 23/05/2018.

SOBRE AS AUTORAS:

Maria Olivia de Matos Oliveira

Doutora em Calidad y Procesos de Innovación Educativa, pela Universidad Autonoma de Barcelona (UAB). Pós-doutora em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, ambos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de pesquisa: Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais. E-mail: mariaoliviamatos@gmail.com

Tania Regina Dantas

Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, ambos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação, Autobiografia e Políticas Públicas. E-mail: taniaregin@hotmail.com

Recebido em: 11 de outubro de 2017
Aprovado em: 08 de dezembro de 2017